



Творческое развитие дошкольников

в теориях и концепциях

Аннотация. Актуальность проблемы заключается в выявлении и разрешении противоречия между наличием многочисленных исследований в области философии, психологии, педагогики, искусствоведения, выявляющих место и роль сознательного и бессознательного в творческом акте, и недооценкой его в определении специфики детского изобразительного творчества.

Ключевые слова. Детское изобразительное творчество, закономерности творческого развития, исторический взгляд на проблему творчества, теории и концепции творческого развития дошкольников.

«Рутинерство», «шаблонность», «стереотипность» – все эти понятия одного порядка, характеризующие свойства мышления и поведения, выраженные в стремлении человека к стандарту. Как часто мы употребляем эти термины в сослагательном наклонении, обосновывая свое возмущение тем, что все эти явления оказывают негативное влияние на творческий процесс и его результат.

Современные нововведения в образовании нацеливают педагогов на построение личностно ориентированной модели взаимодействия с детьми. Это предполагает всестороннюю реализацию интеллектуально-нравственной свободы ребенка, эстетической, творческой активности. Однако возникает парадокс:

С. ПОГОДИНА,
кандидат
педагогических наук,
преподаватель
кафедры
эстетического
воспитания,
Институт педагогики
и психологии
образования,
МГПУ
E-mail:
pogodinaswetlana@
yandex.ru

всеобщее принятие идеи о значимости личностного развития ребенка, осознание условий, при которых должен раскрываться творческий потенциал каждого, не всегда однозначно трактуются практиками.

Педагоги сегодня оказываются в сложнейшей ситуации. Существуют нормативные документы, по которым становится проблематично создать оптимальные условия для успешного развития творчества. Например, большая наполняемость групп общего развития приводит к ограниченности пространства для создания индивидуальных работ большого формата и, самое главное, затрудняет осуществление индивидуального подхода. Детальное указание на оборудование и материалы лишает творчества самого педагога, при этом облегчая контроль его деятельности. При таком подходе, когда ребенок не имеет самого элементарного выбора, невозможно ждать от него творческих работ. В этой связи нам предоставляется важным рассмотреть ряд теорий творческого развития детей, которые позволят определить основные направления образовательной модели.

В основе любой теории творческого развития дошкольников лежат прежде всего философские представления о ребенке, о его возможностях, творческом потенциале. В этих представлениях в самых общих чертах находят отражение такие важные вопросы: какое место занимает твор-

чество в личностном развитии дошкольников? что является сущностью детского творчества? каково его строение и уровни функционирования?

Особую важность имеют начальные этапы развития детского изобразительного творчества, когда складываются наиболее фундаментальные личностные качества ребенка, определяющие вектор его становления. В одних теориях основные способности ребенка и его индивидуальные характеристики рассматриваются как изначально заложенные природой. Соответственно задача педагогов состоит в том, чтобы оберегать этот начальный потенциал и не мешать его развитию. В других теориях дошкольник рассматривается как продукт общественных отношений или социального научения, поэтому приоритетным становятся целенаправленное обучение детей системе специальных знаний, умений, навыков и усвоение ими существующих в искусстве правил и закономерностей.

Одной из первых теорий творческого развития ребенка можно считать биогенетическую теорию. Сторонники *биогенетической концепции* развития полагают, что основные психические свойства личности заложены в самой природе ребенка (биологическом начале), определяющей перспективу его становления.

Свою точку зрения высказали И.П. Павлов (1849–1936) и В. Келер (1887–1967), которые считают, что в основе развития человечества лежит идея повторяемости. Русскому физиологу И.П. Павлову удалось доказать, что существуют приобретенные формы поведения, обусловленные условными рефлексами, характеризующимися проявлением инстинкта и дрессуры. Такие же компоненты в психике выделил и немецкий психолог В. Келер, проводя опыты на человекоподобных обезьянах. Он открыл у них наличие интеллекта. Таким образом, согласно теории Келера, психика ребенка в своем развитии проходит три этапа: 1) инстинкт; 2) дрессура; 3) интеллект. Отчасти можно было бы считать данную теорию состоятельной, если бы ее этапы не были столь категоричны.

Во-первых, этап «инстинкта» точнее было бы обозначить как природную предрасположенность, «родовой опыт» или «коллективное бессознательное», которые более четко, как показывают современные исследования, объясняют специфику развития детей и при-

роду их творчества. Во-вторых, понятие «дрессура» в отношении дошкольника любого возраста некорректно. Мы можем предположить, что автор под «дрессурой» подразумевал обучение, но эти понятия нетождественны и несинонимичны. Поэтому видеть за обучением только дрессуру было бы ошибочным. Педагогический процесс предполагает содействие педагога и детей, в ходе которого расширяется опыт каждого ребенка с учетом их индивидуальных особенностей. В-третьих, процесс развития ребенка не завершается появлением интеллекта, поскольку он обладает динамикой, обуславливающей постоянное преобразование имеющегося опыта.

Австрийский психолог К. Бюлер (1879–1963), опираясь на теорию В. Келера и под влиянием трудов основателя психоанализа, австрийского психиатра и психолога З. Фрейда (1856–1939), в основу развития всего живого поставил получение удовольствия. Он, как и его предшественники, в развитии ребенка выделял этапы инстинкта, дрессуры и интеллекта. Однако он связывал их не только с созреванием мозга и усложнением отношений с окружающей средой, но и с развитием аффективных состояний, и прежде всего с переживанием удовольствия. К. Бюлер высказал свою точку зрения о том, что на этапе «инстинкта» у детей возникает инстинктивная потребность, которая способствует появлению «функционального удовольствия», т.е. удовлетворения от поисковой деятельности, а на этапе «интеллекта» наблюдается состояние, предвосхищающее удовольствие. Таким образом, исследователь утверждает, что все этапы развития ребенка пронизаны удовольствием, имеющим разные оттенки. С этой точкой зрения можно было бы согласиться, так как удовольствие – одно из эмоциональных состояний, а дети дошкольного возраста совершают различные действия под воздействием эмоций. Однако предвосхищение, которое Бюлер связывает только с интеллектом как врожденным качеством, проявляется и в младшем дошкольном возрасте, когда дети обладают самым элементарным изобразительным опытом. Возникает оно в совместной со взрослым изобразительной деятельности. Дети эмоционально реагируют на нее, предвосхищая очередной эксперимент с материалами и инструментами, а вернее, результат экспериментирования. Таким образом, мы

наблюдаем влияние внешних условий на проявление врожденной предрасположенности к отображению своих впечатлений с помощью художественных эталонов. И в этом случае говорить только о природной сущности процесса развития ребенка мы не можем.

Диаметрально противоположным подходом к развитию дошкольника в различных видах деятельности можно считать *социогенетическую (социологизаторскую) концепцию*. Сторонники этой концепции считают, что в поведении человека – и, соответственно, ребенка – нет ничего врожденного и каждое его действие лишь продукт внешнего воздействия. Поэтому, преобразуя внешние факторы, можно добиться любых результатов.

Еще в XVII в. английский философ Дж. Локк (1632–1704) утверждал, что «ребенок рождается на свет с чистой душой, подобной белому листу бумаги, на котором можно написать все что угодно, и дитя вырастет таким, каким его хотят видеть родители и близкие» [3. С. 407]. По его мнению, наследственность не имеет никакого значения в развитии психики и творчества ребенка. Последователем Локка стал американский психолог Дж. Уотсон (1878–1958). Именно он сформулировал основную идею социологизаторской концепции в форме лозунга: «Хватит изучать то, что человек думает, давайте изучать то, что человек делает!» [4. С. 34]. Уотсон, так же как и Локк, был убежден, что в поведении человека (ребенка) нет ничего врожденного и «каждое его действие есть продукт внешней стимуляции» [там же. С. 36]. Следуя его утверждению, можно считать, что для «создания» любого человека нужны лишь внешние раздражители. Однако и в этой концепции мы видим определенные неточности. Если проанализировать рисунки детей раннего возраста, то становится очевидным, что внешние условия (свободный доступ к изобразительным материалам и инструментам) являются только стимулом для проявления «родового опыта», проявляющегося в интуитивной способности чувствовать цвет, его выразительные возможности, воспринимать форму, реагировать на гармоничное и дисгармоничное цветовое решение. Если бы этого опыта не было, то процесс овладения художественными эталонами, а впоследствии и выразительными средствами был бы длительным и малоэффективным, так как каж-

дое художественное свойство требовало бы постоянного соотнесения с предметами и объектами окружающей действительности. По нашему мнению, в творческом развитии ребенка гармонично сочетаются и природные, и социальные факторы.

Еще один взгляд на теорию творчества – позиция И.П. Павлова, который на первый план выдвинул идею сочетания стимула и реакции, условных и безусловных стимулов, выделил временной параметр этой связи. Впоследствии она легла в основу *ассоцианистической концепции* научения Дж. Уотсона и Э. Газри, которая стала первой программой бихевиоризма. *Бихевиоризм* – это направление в американской психологии XX в., отрицающее сознание как предмет научного исследования и сводящее психику к различным формам поведения, понимаемого как совокупность реакций организма на стимулы внешней среды. Уотсон утверждал, что «все такие термины, как “сознание”, “ощущение”, “восприятие”, “воображение” или “воля”, могут быть исключены при описании человеческой деятельности» [4. С. 37]. Поведение человека и ребенка он полностью соотносил с поведением животного. По мнению исследователя, человек является биологическим существом и «посему его необходимо изучать, подобно всякому другому животному» [там же. С. 44].

Таким образом, классический бихевиоризм ставит акцент на процессе «научения» при условии наличия или отсутствия стимулов, поступающих из внешней среды. В теории бихевиоризма обнаруживается попытка выявить природу поведения ребенка и выделить средовые стимулы, которые оказывают на него прямое воздействие. При всей объективности ряда положений и факторов остается нерешенным вопрос о субиндивидуальной характеристике ребенка, его природной неординарности. И хотя последователи бихевиоризма не отрицают субъективности переживаний, все же им отводится второстепенная роль. Результаты нашего исследования позволяют утверждать, что именно корреляция объективного и субъективного восприятия детьми мира обуславливает появление оригинальных работ, отличных друг от друга. В творческом процессе нельзя говорить о приоритете сознания и бессознательного, природного и социального, поведения и чувств. Если бы существовала такая иерархия,

тогда невозможна была бы гармония в развитии.

Представители необихевиоризма – американские психологи Э. Торндайк (1874–1949) и Б. Skinner (1904–1990) выработали концепцию научения, а точнее, «оперантного научения». В основе этой концепции лежит «безусловный стимул», выступающий в значении подкрепления.

Впервые учеными было сформулировано такое понятие, как «социализация», которое обозначало процесс и результат усвоения и активного воспроизведения ребенком социального опыта, в том числе изобразительного, в ходе общения и практической деятельности. По мнению представителей необихевиоризма, проявление социализации возможно, во-первых, в условиях стихийного воздействия на детей различных социальных факторов, а во-вторых, в условиях воспитания, целенаправленного формирования личности. Воспитание является ведущим и определяющим началом социализации.

Понятие социализации активно использовали в своих работах А. Бандура, Дж. Кольман (40–50-е годы XX в.). Со временем это понятие получило различную интерпретацию в разных научных школах. Так, в необихевиоризме оно трактуется как социальное научение, в школе символического интеракционизма – как результат социального взаимодействия, в «гуманистической психологии» – как самоактуализация Я-концепции. Такие разночтения в трактовке социализации объясняются ее многоплановостью, поэтому каждая школа останавливается в своем изучении на одной из сторон. К примеру, А. Бандура (1925) был

убежден, что для формирования у ребенка нового поведения в любой деятельности, в том числе и творческой, недостаточно награды и наказания. Поэтому он не был сторонником переноса результатов эксперимента, полученных в работе с животными, на анализ поведения детей. В своем исследовании Бандура пришел к выводу, что дети приобретают новое поведение благодаря наблюдению и копированию (имитации). В связи с этим исследователь выделил диадку в развитии ребенка: «стимул–реакция» – и дополнил эту схему рядом промежуточных компонентов единого процесса:

- внимание к действию модели;
- память о воздействиях модели;
- двигательные навыки, которые позволяют воспроизвести увиденное;
- мотивация, определяющая желание ребенка воспроизвести увиденное.

В целом модель развития ребенка, разработанная Бандурой, не лишена объективности в оценке сущности детского изобразительного творчества. Однако компоненты модели, по нашему мнению, целесообразно структурно соподчинить (рис. 1).

С одной стороны, в представленной модели обозначены важные компоненты развития, а с другой – в ней отсутствует еще один компонент, т.е. творческая активность, которая является показателем сформированности двигательных навыков (или изобразительных умений), а значит, позволяет определить степень эффективности проведенных педагогических мероприятий. Таким образом, можно считать, что А. Бандура признавал роль познавательных процессов в ста-

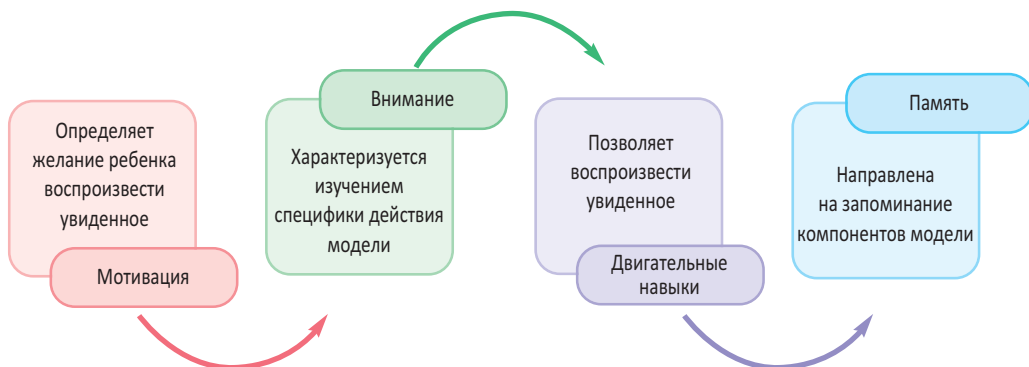


Рис. 1.

Модель развития ребенка на основании взглядов А. Бандуры

новлении и регуляции поведения на основе подражания.

В 20-е годы XX столетия австрийский педагог Ф. Чижек выдвинул идею свободы и неприкосновенности детского художественного выражения в рисунке, которая предполагала полное устранение учебных мероприятий и пропаганду любого «педагогического невмешательства». С одной стороны, трогательное отношение к детскому изобразительному творчеству вызывает уважение, поскольку излишнее назидание со стороны взрослого (родителей или педагогов) может привести, в-первых, к потере интереса к изобразительной деятельности; во-вторых, к укреплению стремления к репродукции, мешающей проявлению творческой активности, и, в-третьих, к формированию стереотипности, навязанной взрослыми и лишаящей индивидуальности любую работу ребенка.

С другой стороны, отсутствие грамотного педагогического руководства замедляет творческий рост дошкольника. Одним из компонентов вектора развития творчества мы считаем целенаправленное обучение, благодаря которому дошкольники овладевают системой художественных эталонов, открывающих перед ними большие перспективы в формировании индивидуального стиля.

В 30–50-е годы XX в. зарубежные теории детского творчества приобрели философско-психологический уклон (Г. Рид – Великобритания, С. Френе – Франция).

Философские идеи Г. Рида отражают основные положения концепций А. Бергсона и Р. Коллингууда, где приоритетной считалась роль художественного творчества, которое несет в себе не революционное начало, а стабилизацию социального сознания. По мнению исследователя, иррациональные силы природы ребенка, приобретая форму творческого созидания, способствуют общей гармонизации. Рид был склонен считать, что первопричину творчества следует искать в самой природе ребенка, которая выступает внутренней самодвижущей силой для творческого развития. Подобная точка зрения действительно имеет свое объяснение и обоснование, особенно если мы говорим о первых шагах ребенка в изобразительной деятельности, в которых наиболее ярко проявляется природное начало, так называемый родовой опыт. Однако не следует забывать, что на про-

цесс и результат детского изобразительного творчества оказывает влияние и среда, т.е. условия, в которых оно организуется. Если не будут предоставляться художественные материалы, инструменты для экспериментирования, то природные предпосылки могут остаться нереализованными. Условия в данном случае выступают в качестве пускового механизма для реализации «родового опыта».

О значении природы в творчестве много писал А. Бергсон. В сущности, вся разработанная им теория творчества раскрывала учение об интуиции, образующей фон для развертывания мотивов творчества. Исследователь анализирует интеллектуальные формы, взятые в отрыве от интуиции, но приравняваемые к ней.

В своих рассуждениях А. Бергсон стремился избегать резкого, категорического противопоставления интеллекта и интуиции. В его понимании оба понятия развиваются параллельно, они взаимно обуславливают и дополняют друг друга. Их общим источником, по мнению автора, является опыт, выступающий связующим звеном между «теорией знания» и «метафизикой». «Если сознание раздвоилось на интуицию и интеллект, то произошло это вследствие необходимости как применяться к материи, так и одновременно с этим следовать за течением жизни» [1. С. 46]. Исследователь рассматривает интеллект и интуицию, с одной стороны, как параллельные процессы, а с другой – конструктивно сближает их. По мнению Бергсона, интуиция появляется из инстинкта путем его трансформации посредством созревающего сознания.

Только с помощью интуиции, с точки зрения А. Бергсона, можно достигнуть «чистого созерцания реальности, освободившись от подлинно интеллектуальных форм и привычек» [там же. С. 48]. «Абсолютное, – говорит он, – параллельно может быть дано только в интуиции, тогда как все остальное открывается в анализе. Интуицией мы называем вчувствование, посредством которого переносятся внутрь предмета, чтобы испытать совпадение с тем, что есть в нем единственного и, следовательно, невыразимого» [там же. С. 52].

Говоря об интуиции, А. Бергсон указывает, что «подлинная область интуитивного познания – это искусство» [1. С. 53]. Именно потому исследователь утверждает, что художник больше остальных людей способен абстрагироваться от посторонних точек зрения на изу-

чаемое явление. И как бы ни казались образы, создаваемые художником, отрешенными от непосредственно практических интересов, в итоге они все же коренятся в потребностях и интересах нашей практики» [там же. С. 56]. С одной стороны, в убеждениях Бергсона есть рациональное начало, которое позволяет объяснить момент рождения художественного образа, когда художник, пытаясь устранить условные символы, раскрывает зрителям действительность. Таким образом, становится очевидным, что в появлении художественного образа значительную роль исследователь отводит интуитивному началу, изолирующему изобразительные штампы. Согласно этому взгляду, художник показывает нам ту действительность, которая всегда перед нами, но которой мы обычно не видим, так как всегда вынуждены рассматривать ее не через «прозрачное окно познания, а через плотную пленку представлений, сформированных в интересах действия» [там же. С. 58].

С другой стороны, абсолютизация интуиции может привести к внедрению ситуации спонтанности в образовательный процесс, когда педагоги будут вынуждены строить обучение основам изобразительной грамоты с учетом сиюминутных эстетических потребностей. А также создание образа напрямую зависит от неконтролируемого проявления интуиции. В этом случае достаточно сложно определить вектор творческого развития каждого ребенка.

По нашему мнению, важно опираться на интуицию как на бессознательный толчок, проявляемый в ходе манипуляции и художественного экспериментирования. Интуиции мы отводим не последнее место в творческом развитии дошкольников, поскольку вся изобразительная деятельность, имеющая в своей основе экспериментирование, демонстрирует интуитивный подход детей в использовании художественных материалов и инструментов. Все каракули и пятна появляются в детских работах стихийно, но при этом в них присутствует удивительная лаконичность и выразительность. Объяснить их проявление можно только наличием интуиции, поскольку изобразительный опыт на раннем этапе творческого становления у детей отсутствует.

При всем при этом, по нашему убеждению, нельзя сводить творческий процесс только к проявлению интуиции. Управление, а вернее,

самоуправление процессом создания художественного образа обусловлено корреляцией интуиции и интеллекта. В этом случае оба явления не конкурируют друг с другом и не исключают друг друга, а, наоборот, каждое из них актуально для всех возрастных этапов и стадий формирования образа.

Ярким представителем подобных взглядов был американский педагог Л. Тэдд, который установил прямую зависимость между развитием ловкости руки и обогащением содержания изображений. В овладении ребенком техникой рисования Тэдд видел больше чем передачу изображений, а именно формирование важных умений и качеств, необходимых для осуществления многих других видов деятельности. Исследователь одним из первых разработал комплексную систему упражнений, направленных на развитие рисовальных движений руки. Новаторским было то, что предлагаемые им упражнения не заключались только в прорисовке геометрических форм, как это было принято раньше. Акцент ставился на изображении отдельных элементов природы.

Предлагая «новые пути к художественному воспитанию» и новые методы обучения рисунку, Тэдд сводит методику преподавания к формальным задачам. В основе его системы обучения лежит прием рисования двумя руками, когда учащиеся должны вначале учиться рисовать правой, потом левой рукой, а после этого выполнять симметричные фигуры одновременно обеими руками.

Постепенно Тэдд расширяет функции рисования и начинает включать в содержание данного предмета широкий круг занятий из других видов изобразительной деятельности. По его мнению, при изображении форм в рисунке, лепке или работе с деревом, благодаря разнообразию материалов, приобретаются и усваиваются всевозможные физические координации. После занятий общего элементарного курса следуют работы столярные, черчение механическое и архитектурное, рисование и живопись с натуры. Исходя из физиологических и воспитательных целей, во всех работах преследуется одинаковое развитие правой и левой руки.

В основе творческого развития Л. Тэдд видел интеграцию различных видов деятельности, материалов и техник, которая позволяет обучающимся рассмотреть один и тот же

предмет, объект, явление с разных точек зрения. С одной стороны, в подобной интеграции усматривается стремление сформировать у детей развернутые представления о способах изображения и формообразовании, что, безусловно, имеет свои позитивные последствия для создания художественного образа. С другой стороны, постоянная интеграция не способствует дифференцированному овладению видами изобразительной деятельности и видами искусства. В этом случае сложно показать дошкольникам выразительные возможности каждой техники. По нашему мнению, использовать интеграцию как форму организации изобразительного творчества необходимо с учетом конкретных условий: возраста детей, уровня изобразительной подготовки и педагогических задач.

В образовательном процессе важна соразмерность. Чем меньше возраст, тем чаще используется корреляция техник. Это связано с неустойчивостью внимания ребенка, быстрой переключаемостью с одного вида деятельности на другой. Задача педагога – пройти вместе с детьми от многообразия однообразного к однообразию многообразного. То есть сначала дети используют множество техник, чтобы изобразить один предмет (объект), а потом способны создать с помощью одной техники множество образов окружающего мира. В этом и заключается творческий прогресс.

Если говорить о современных теориях и концепциях творчества, то следует отметить, что на сегодняшний день, так же как и в прошлых столетиях, нет единой позиции в отношении данной проблемы. Однако есть объединяющее их начало, которое заключается в диалектическом подходе к обоснованию сущности детского художественного творчества. Нужно отметить, что корреляция «биологического» и «социального» в каждом исследовании приобретает иной контекст.

Так, исследования, проводимые Л.Б. Ермолаевой-Томиной, основательно доказывают сосуществование двух составляющих в художественном творчестве ребенка. Первым компонентом выступает «генетический код», который, по мнению автора, реализует программу созревания и развития творчества в раннем детстве и является показателем и образцом самой природы [2. С. 28]. В проявлении «генетического кода» исследователь видит «естественный способ существования

человека» [там же]. Автор указывает, что «после рождения идет активное создание человека, в котором на равных участвуют общевидовые природные задатки, влияние социальной среды и индивидуальные особенности в строении нервной и эндокринной системы» [там же]. Ермолаева-Томина четко определяет иерархию проявления тех или иных факторов в отношении определенного возраста, тем самым, отдавая взаимодействию общечеловеческих свойств и среды обитания первенство в творческом развитии ребенка. Исследователь объясняет, что творческое становление начинается с «настройки анализаторов к определенным условиям среды» [там же. С. 29].

Параллельно с биологической сущностью творчества автор выделяет второй немаловажный компонент – «культурную среду, которая активно воздействует на формирование психических и интеллектуальных качеств ребенка» [2. С. 29]. Именно среда обуславливает, по мнению Л.Б. Ермолаевой-Томиной, проявление потребностей, выступающих «ведущим психическим образованием для творчества» [там же]. Доказательство своего суждения исследователь находит в работах Д. Дейса, который говорил о том, что потребность в творчестве складывается из множества компонентов, существующих в разных сферах детской деятельности. Тем самым происходит корреляция природного начала и средового фактора в развитии творчества.

В связи с этим Ермолаева-Томина условно делит потребности на виды: биологические, социальные и духовные. Каждый вид потребностей может проявляться, по ее мнению, как во внешнем, так и во внутреннем плане. Однако автор предостерегает, что усиление внимания к потребностям детей может привести к их абсолютизации, следствием которой будет появление «квазипотребностей» [2. С. 33] – потребностей, принимающих патологический характер. И здесь мы согласны с автором: нельзя в развитии детского творчества опираться только на один фактор. Монофакторность всегда приводит к субъективности в оценке вектора творческого становления.

Общие положения концепции Ермолаевой-Томиной являются, на наш взгляд, прогрессивными. Особенно импонирует стремление автора рассмотреть художественное творчество как деятельность, процесс и про-

дукт, выделив в нем разные способы проявления. Характеризуя показатели творчества, его компоненты через призму деятельности, процесса и продукта, исследователь подтверждает наше предположение о диалектической основе этого сложного явления в жизни ребенка. Но вместе с этим она не выделяет взаимообусловленных связей между деятельностью, процессом и продуктом, что в общей сложности не позволяет выстроить вертикальный и горизонтальный векторы в реализации компонентов творчества.

Иную интеграцию внутри структуры детского художественного творчества видит Х. Гарднер, который предложил теорию детского искусства, или мультиинтеллектуальную теорию творчества. В основе этой теории лежит разработанная автором модель семи разумных способностей – интеллектов, которые представляют собой биологический и психологический потенциал любого индивида. Гарднер, по нашему мнению, глубже всех исследователей раскрывает специфику творческого развития ребенка, учитывая природу и среду как факторы воздействия. Автор пишет, что у каждого человека есть способности, отвечающие понятиям всех семи интеллектов, хотя некоторые интеллекты могут быть выражены сильнее. Он назвал эти категории так:

Лингвистический интеллект: способность оперировать речевыми символами.

Логико-математический интеллект: способность манипулировать числовыми последовательностями и концепциями.

Специальный пространственный интеллект: способность визуализировать конфигурации объектов в пространстве.

Музыкальный интеллект: способность манипулировать ритмом и звуками.

Интерперсональный интеллект: способность понимать других и работать с ними.

Интроперсональный интеллект: способность понимать себя.

Телесно-кинестетический интеллект: способность пользоваться собственным телом для разрешения затруднений или изготовления вещей.

Выделенные виды интеллекта (или разумных способностей) позволяют установить преобладание в творческом развитии детей разных возрастных групп. При этом автор делает упор на том, что для творческого станов-

ления дошкольника важно создать условия, при которых каждая способность будет актуализирована. Система определений Х. Гарднера создает предпосылки для разработки сбалансированной образовательной программы, отвечающей нуждам детей, их индивидуальным потенциальным возможностям. Интеллекты Гарднера можно соотнести с определенными аспектами роста: физическим, эмоциональным, социальным, когнитивным и перцептуальным. Только разумное соподчинение этих аспектов приводит к творческому развитию ребенка. Нам эта модель творчества очень близка, поскольку в ее основе лежит развитие через искусство и с помощью искусства, пронизывающего все стороны детской жизнедеятельности. Мы также считаем, что искусство выступает для ребенка, во-первых, как язык; во-вторых, как среда и, в-третьих, как опыт.

Последователем и сторонником Х. Гарднера стала Дж. Буза Костер, которая имеет 25-летний стаж работы с детьми и взрослыми. В ходе исследований ей удалось установить зависимость творчества от степени овладения ребенком искусством. Исследователь неоднократно подчеркивает, что искусство должно интегрироваться в образовательный процесс; при этом важно, чтобы игра пронизывала каждый момент в жизни ребенка. Мы считаем, что в этой формуле раскрывается не только суть детского художественного творчества, но и модель построения образовательной программы. Однако в теории, которую излагает Костер с опорой на исследования Гарднера, деятельность детей не предусматривает какого-то заведомо известного результата и нацелена на саморазвитие. Под саморазвитием в данном случае исследователь подразумевает возможность ребенка заниматься спонтанно любым видом изобразительной деятельности, используя различные материалы, без активного участия педагога. С одной стороны, такой подход, при котором дети не ограничены временем, материалами, содержанием работы, безусловно, способствует раскрытию их творческого потенциала. С другой стороны, если они все время будут находиться в процессе спонтанных экспериментов, не получая конкретного результата, на следующих этапах своего развития им будет сложно ставить самостоятельно цель в своей работе, искать пути ее достижения. Бес-

конечное экспериментирование со временем себя изживает, но оно не трансформируется в новый виток творческого развития, образовав некий вакуум.

Создавая среду для свободного саморазвития, педагог выступает в роли помощника и наставника. Конечно, в такой позиции есть свои преимущества, так как ребенок развивается в естественных для себя условиях, а педагог только подхватывает его устремления, потребности и помогает содержательно обогатить деятельность. Но, как показывает наша практика, подобная модель построения образовательного процесса имеет определенные негативные последствия. Если ориентироваться только на спонтанную активность ребенка, то сложно, во-первых, прогнозировать его творческое развитие в целом, а во-вторых, планировать образовательный процесс для группы в количестве 15–25 человек. Предлагаемая Дж. Буза Костер модель рассчитана на работу с двумя или тремя детьми одновременно, но не с большой группой. Конечно, занятия с малочисленными группами более эффективны, и это неоспоримый факт, но что делать педагогам, которые вынуждены работать с большими детскими коллективами? Зная сегодняшнюю ситуацию в образовании, мы пытаемся не только определить структурные компоненты детского изобразительного творчества, но и создать образовательную модель, при которой педагог сможет охватить каждого ребенка, не сводя педагогический процесс к примитивизму. Такой моделью, на наш взгляд, можно считать программу «Шаг в искусство», которая является результатом 15-летнего опыта работы с детьми разных возрастных групп и со взрослыми.

Основная концепция программы заключается в корреляции трех важных компонентов: художественного потенциала каждого ребенка (или «родового опыта»), изобразительного опыта, полученного в результате целенаправленного обучения, и традиций изобразительного искусства, адаптированных для дошкольников в форме художественных эталонов.

Программа «Шаг в искусство» представляет собой образовательную модель, ориентированную на развитие детского изобразительного творчества в условиях дошкольного образовательного учреждения разного типа и

приоритетного направления. Она построена с учетом новых Федеральных государственных требований и легко соотносится с существующими программами.

Структура программы предполагает блочно-модульный подход, при котором у педагога появляется возможность выбирать алгоритм и технологию образовательного процесса. В программе рассмотрены различные варианты построения образовательного процесса, т.е. соотношения образовательной области «Художественное творчество» с общей направленностью каждого отдельного учреждения. В соответствии с каждым алгоритмом определяются формы и тематическое содержание работы с детьми по данному направлению.

В программе широко представлен мониторинг знаний, умений и навыков, которыми овладевает ребенок в разные возрастные периоды в зависимости от индивидуальных возможностей и потребностей. Подробная таблица критериев оценки продуктов творческой деятельности и особенностей самого процесса художественного творчества дошкольников поможет педагогу осуществлять многоуровневую диагностику.

В программе указывается весь необходимый методический материал для реализации каждого блока и модуля, что также облегчит деятельность педагога.

Содержание программы позволяет построить работу таким образом, чтобы решать задачи приобщения детей к искусству, обучения их основам изобразительной грамоты, которая составляет основу творческого развития. Вся программа состоит из образовательных комплексов. Каждый комплекс реализует определенную цель (обучение, закрепление, коррекцию, сотворчество с родителями). Все комплексы взаимосвязаны друг с другом, что обеспечивает преемственность в знаниях, умениях, впечатлениях. В ходе реализации каждого комплекса дошкольники последовательно занимаются разными видами художественного творчества.

Отличительной особенностью программы является многоуровневая структура (рис. 2).

Мы убеждены, что для самореализации дошкольников в изобразительном творчестве важно, с одной стороны, предоставить им возможность выбора материалов, инструментов, техники, а с другой – определить четкую стратегию развития каждого ребенка



Рис. 2

и создавать в связи с этим педагогические ситуации, при которых мотивация детей становится управляемой, а педагогический процесс структурированным. Это требует от педагога большой мобильности. Однако он также должен виртуозно владеть изобразительной грамотой и педагогическими технологиями, чтобы работа с большой группой не превращалась в «педагогическую дрессуру», имеющую в основе своей репродуктивный метод обучения, но и не становилась хаотичной, когда дети предоставлены сами себе. Важна золотая середина, и в каждом отдельном случае она имеет свои особенности.

Использованная литература

1. Бергсон А. Собр. соч.: В 4 т. / Пер. с фр. М.: Мысль, 1992. Т. 1.
2. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества: Учеб. пособие для вузов. М.: Акад. Проект, 2003.
3. Локк Дж. Мысли о воспитании // Соч.: В 3 т. / Пер. с англ. М.: Мысль, 1988. Т. 3.
4. Уотсон Дж. Поведение как предмет психологии (бихевиоризм и необихевиоризм) // Хрестоматия по истории психологии / Пер. с англ.; Под. ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. М.: Изд-во МГУ, 1980.

The creative development of preschool children in the theories and concepts

S.V. POGODINA

Keywords: children's graphic creativity, regularities of creative development, historical view of a creativity problem, theory and the concept of the creative development of preschool children

Summary: The urgency of a problem consists in identification and contradiction permission between existence of numerous researches in the field of philosophy, psychology, pedagogics, the art criticism, revealing a place and a role conscious and unconscious in the creative act, and its underestimation in determination of specifics of children's graphic creativity.