

Елена Торшилова

## ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА: ГИПОТЕЗЫ И ФАКТЫ

**Аннотация.** *Предлагается концепция эстетического развития и гипотетическая модель типов эстетического развития ребенка. Концепция базируется на философской традиции интерпретации эстетического как гармоничной и универсальной формы и на опыте диагностических исследований психологической эстетики.*

**Ключевые слова:** *психологическая эстетика; чувство формы; эстетическое развитие; аполлонический и дионисийский типы развития.*

**Abstract.** *The article outlines the concept of aesthetic development and the hypothetical model of the types of aesthetic development. The concept is based on the philosophical tradition of interpretation of the aesthetic as a harmonious and universal form, and the experience of psychological aesthetics.*

**Key words:** *psychological aesthetics; sense of form; Apollonian and Dionysian types of development.*

Понятие  
эстетического  
развития в  
обыденном сознании

Понятие эстетического развития сегодня достаточно распространено, причем больше в бытовой практике, чем в науке. Множатся студии и центры эстетического развития. Родители ведут туда детей, не задумываясь над тем, что им там сулят, чем занимаются, но, предполагая, что дети там будут рисовать или танцевать, а маленькие – делать все это понемножку, и это и есть эстетическое развитие. Почему в обыденном сознании так отложилось содержание понятия «эстетическое развитие», понятно. Эстетическое чаще всего связывается с искусством, а уж когда перемешаны все занятия художественного типа, то назвать эту смесь и естественнее и соблазнительнее именно эстетическим развитием, поскольку звучит «высоко» и «красиво». Оправдано ли это в бытовой практике и обманывают ли при этом родителей и детей, судить не буду.

Да, прежде всего эстетическое развитие справедливо ассоциируется с художественной деятельностью; да, во всех видах искусства есть эстетический аспект, и в научной его интерпретации он должен быть единым для всех искусств. Но целостной обоснованной теории эстетического развития, по-моему, не существует. Не говоря уж о ее реализации на практике. И потому, что интерпретаций, что есть эстетическое, достаточно много, и потому что не меньше дискуссий о взаимопересечении эстетического и художественного, и тем более потому, что в концепцию включается понятие

Способ проверки гипотезы

развития и предполагается выбор самой трактовки, что есть развитие. А не, скажем, воспитание или образование.

Мой способ проверки гипотезы что есть эстетическое развитие – это выбор его теоретической концепции и ее операционализация в условиях тестового исследования, определяющего поиск каких-то закономерностей того, что я буду считать эстетическим развитием; это выявление возрастной динамики его уровней и типов и индивидуального разнообразия его потенциала. Понимая уязвимость всех ступеней такого поиска, – и самой теории и ее перевода на экспериментальную практику, – я все-таки рискую предъявить и концепцию, и результаты диагностики. Не обсуждая все спорные параметры такого выбранного подхода, упомяну только один.

Природа эстетического развития

В моем представлении развитие как специфическое понятие, в отличие от воспитания и образования, связано с его психофизиологическим компонентом. Но никаких данных об эстетическом развитии как способности такого рода и о способе ее обнаружения в таком качестве у меня нет. Идеи об эстетическом потенциале и чутье как врожденном даре я не обсуждаю.

Получается, что эстетическое развитие, которое можно изучать и стимулировать – это продукт социокультурной природы. Но всем нашим поискам всегда сопутствует представление о таинственности акта художественного творчества или эстетического восприятия, которое мешает принять их трактовку как пригодную к полной, научной, дешифровке.

Внутри нашего научного коллектива я часто слышу обвинение в сальеризме, но давно пытаюсь подойти к границам этой проблемы, назвав свою книгу конца 1980-х гг. – «Можно ли поверить алгеброй гармонию?» [1]. Если «поверить» нельзя вовсе, то и педагогике и психологии, по-моему, нечего с этим делать. Границы их возможностей я и пытаюсь определить.

Уровни эстетического развития по разработанным нами методикам исследуются как продукт социокультурного развития, но анализ выполнения детьми «эстетических» тестов всегда предполагает некоторый допуск интуиции, недосказанности, тем более, если отвечают маленькие дети. А мой многолетний опыт диагностики эстетического развития (по выбранной философской и психологической концепции) свидетельствует о возможности такого поиска. Правда, единственным, пожалуй, свидетельством его правомерности (кроме надежды на внутреннюю логику его обоснованности) оказываются случаи прогностической угад-

«Бескорыстие»  
и универсальность  
эстетического

ки типа и вектора развития отдельных участников нашего тестового мониторинга.

По выбранной мной, вполне не оригинальной, исторической традиции понимания эстетического, его специфика – это, во-первых, «бескорыстие» (по концепции И. Канта [2]), то есть без соотнесения с понятийным смыслом, пользой, нравственным ориентиром, и, во-вторых, его универсальность. Универсальной и «бескорыстной» характеристикой природы, предметного мира, произведения искусства, самого человека, его речи, поведения, общения может быть только форма, понимаемая не как оппозиция содержанию, а как единственная реальность его предъявления и в искусстве, и в действительности.

Эстетическая  
ценность формы

Существует достаточно широко известная и давняя философско-эстетическая традиция интерпретации эстетической ценности формы. Здесь следует назвать целую плеяду философов и искусствоведов: Платон [3], Л. Б. Альберти [4], А. Дюрер [5], В. Хогарт [6], Г. Вельфлин [7], В. Винкельман [8], В. В. Кандинский [9], А. В. Бакушинский [10], Г. Рид [11], Р. Арнхейм [12], В. А. Фаворский [13], Б. В. Раушенбах [14] и др.

Специальными разработками в области формализации эстетических явлений занимается экспериментальная или психологическая эстетика, начиная с работ Г. Фехнера [15] и Г. Ю. Айзенка [16], Речь идет о выборе из геометрических фигур, завершившихся на первом этапе знаменитым предпочтением большинством опрошенных среди разных прямоугольников именно прямоугольников «золотого сечения». Позднейшие исследования развитости эстетического видения (выбор среди живописных репродукций, музыкальных примеров и т.п.) также строились на фиксации восприятия формы как основного эстетического сигнала в произведении искусства (К. Валентайн [17], Н. Мейер [18], К. Винг [19], Д. Берлайн [20] и др.).

Чувство формы  
как основная  
эстетическая  
способность

Основываясь на исследованиях многих специалистов, я в качестве основной комплексной эстетической способности выбрала *чувство формы*. Самоочевидно, что чувство формы так или иначе актуализируется при восприятии любой информации, любого объекта, предмета или явления природы и продукта деятельности человека, его поведения, общения, речи и результата любой деятельности. Очевидно также, что чувство формы реализуется человеком не только в отношении его к чему-либо, но и в его собственной деятельности. Таким образом, идеальной претензией специальной личностной развитости такой способности и оказывается надежда на значимую роль эстетической организа-

Проявления чувства  
формы

ции личности в своей самореализации, отсюда и на ее способность к относительной самогармонизации.

К проявлениям чувства формы мы относим: саму способность (и установку на нее) к видению формы, способности к оперированию формой, то есть к ассоциативному или символизирующему, одушевляющему ее восприятию с помощью воображения и эмпатии как некоторому творческому ее преобразованию, способность к реализации формально-организующего компонента в собственной речи, поведении, общении, наконец, в самоорганизации.

Социокультурная  
обусловленность  
моделей развития

На проверку владения такими способностями и направлена наша система тестирования. Но, имея дело с детьми, растущими в определенной социокультурной традиции и ситуации, необходимо учитывать, что предлагаемые формы восприятия противоречат господствующей педагогической модели развития ребенка. Наиболее очевидно, на мой взгляд, противостояние ей в принципах развития способностей познания. Система их стимулирования и обогащения (в европейской культуре, прежде всего) до сих пор строится на картезианской модели: она ориентирована на развитие интеллекта и на познание «истины». Эстетическое развитие предполагает, в идеальном случае, гармонизацию разума и чувства и стимулируется педагогикой, противоречащей картезианской модели, тем более, – реализуемой в массовой педагогике вульгарно.

Для осмысления таких противоречий я предлагаю такую, пусть метафорическую, таблицу их несовпадения:

Таблица

**Картезианская и эстетическая модели развития**

Принципы традиционной модели развития	Принципы эстетической модели развития
<b>Познания:</b>	
истина – одна; логика – это все; сенсорные признаки служат для опознания предметов и явлений;	«истина» – не одна; логика – это не все; сенсорные признаки служат для «одушевления» предметов и явлений;
<b>отношения:</b>	
мир вокруг меня мне чужд и требует подчинения;	мир вокруг меня – родственная мне сфера бытия;
<b>вкуса:</b>	
прекрасно то, что правильно, понятно, обычно;	прекрасно то, что неправильно, непонятно, необычно;
<b>личностной ориентации:</b>	
я становлюсь все больше похожим на взрослого.	я становлюсь «самим собой».

Претензии  
идеальной модели  
эстетического  
развития

Претензии такой идеальной модели эстетического развития – это, во-первых, взаимозависимость всех названных ее ступеней: от установок восприятия до мировосприятия как ценностной сферы и направления индивидуального развития ребенка; во-вторых, гипотеза об исходной способности растущего ребенка к развитию по названным ступеням, которые целенаправленно и авторитарно корректируются в условиях традиционной системы общего образования. Принципиально при этом, что эстетическое развитие должно не замещать общепознавательное, а обогащать его, поддерживая базисные способности любого ребенка.

Ни специальных исследований, доказывающих правомерность тезиса об естественности раннего саморазвития как раз по эстетической модели, ни методик такого поиска у нас не было. Насколько такая точка зрения подсказана европейской культурной традицией начала XX века как времени «открытия детства», умиления «невинным взглядом», судить не берусь, поскольку живу внутри этой традиции. И вижу то, что вижу. Поэтому интерпретация наших наблюдений и результатов, конечно, субъективна. А пример, подтверждающий нашу гипотезу, приведу.

Пример раннего  
эстетического  
развития

На первом этапе моих исследований раннего эстетического развития в младшей группе детского сада появился мальчик Саша, которому тогда был год и восемь месяцев. Воспитательница убеждала меня не приставать к самому маленькому ребенку со своими вопросами, хотя он уже давно хорошо говорил.

Я предложила Саше «Натюрморт с тремя щенками» П. Гогена (1886), попросив сказать, что здесь нарисовано. Он, не задумавшись, ответил: «Собачки. Кушают». Никто другой в группе двух-трехлетних детей (включая воспитательницу) не ответил ничего. Это было первым Сашиним достижением.

Развитие мышления  
и эстетическое  
развитие: конфликт  
моделей развития

Никаких серьезных исследований по поводу того, почему нарисованное оказывалось большинству непонятным, мы не проводили. Методика общего развития, когда ребенку предлагалось на картинках (лото, в букваре и т.п.) узнать и назвать, что нарисовано, традиционна. Но несоответствие такого видения эстетическому, по-моему, очевидно. Методика опознавания предмета на картинке ориентирует на восприятие формы, но формы – прежде всего как сигнала, как знака единственной и однозначной информации. Функция разглядывания зонтика или лягушки на карточке лото – точное узнавание, опознавание того, что нарисовано. Чем точнее – тем лучше, чем меньше особенностей изображенного предмета улав-

ливается, тем более ребенок способен к обобщению и тем самым – к развитию мышления.

Педагогически целесообразно именно так развивать мышление ребенка? Надо помогать ему ориентироваться в мире взрослых разумно и стандартно? Конечно. Но стоит делать это, не блокируя его способность видеть особенности формы, ее эмоциональный и образный посыл. Когда это делать, в какой последовательности и сколь дифференцированно – это специальная задача методик раннего развития, которые используются в ряде авторских программ дошкольного воспитания и которые предложены, например, в моей книге «Шалун или Мир дому твоему» [21]. Но сейчас я не собираюсь на этом останавливаться.

Традиционная система обучения как узко-интеллектуальная модель развития

Таким образом, вся традиционная система обучения и школьников и дошкольников строится на узко-интеллектуальной модели развития понимания ими значений и смыслов того или иного факта, запоминания их и воспроизведения. В таких условиях практически исключается возможность фантазии и индивидуального видения ребенком мира, рождения им смыслов из образно-эмоционального восприятия, использования всей фактуры того, что воспринимается во всех ее особенностях и полноте, которые специально актуализируются в художественном образе, но могут быть при творческом видении «увидены» и в реальности. Отсюда «снимается» масса информации, и восприятие сводится к обобщению, классификации, узнаванию. Мир становится понятным и унылым, а ребенок – стандартным, но зато с выравненными «стартовыми возможностями». Разумеется, таким «умником» надо становиться, но лучше бы – без утраты своего индивидуального творческого потенциала в гармонии чувства и разума, общего и особенного, стандартного и непривычного, удивительного.

Эстетическое чувство формы не поддерживается современной системой воспитания

И получается, что эстетическое чувство формы, если оно зарождается, ориентирует ребенка, в условиях современного массового воспитания на несколько противоречивую задачу, причем не поощряемую воспитателем. «Щенки» П. Гогена не опознаются «нормальными» детьми, потому что не похожи на щенков фотографически (хотя и сама любая визуальная копия – тоже плод культурной традиции, например, изображения перспективы). А Саша обнаружил сходство, поскольку видел и «обобщающие» черты щенка как предмета, но при этом непохожесть в деталях его не смущала (что важнее всего для образно-эстетического видения). Он испытывал доброжелательную симпатию к этим «странным» щенкам, с удовольствием узнавая их. Своей нео-

бычностью, непохожестью на стандарт они вызывали у него интерес, а не отторжение. Поэтому его эстетическая реакция полноценна. Она обеспечивала ребенку целостное, эмоционально-образное видение и стимулировала одобрение и интерес к иному, непохожему. Это его достижение в единстве фантазии, свободы видения и необычайного интереса к миру вообще.

Эстетическое чувство формы блокируется узкоинтеллектуальной моделью развития

То, что у этого ребенка было изначально не заблокировано чувство формы, я обнаружила и в следующем эксперименте, примерно через год, когда детям предлагалось ответить, что это, глядя на «модернистскую» картину У. Базиотса «Карлик» (1947). Саша в свои тогда уже 2,5 года, посмотрев на «Карлика» (никакого карлика там не видно), на мой вопрос: «Что это?» снова не задумался и сказал: «Гаган» (с ударением на последнем слове). До Сашиного определения я Гагана там не видела. Этот образ он мне подарил. Но нарисовано там было действительно что-то странное и страшноватое, какое-то огромное чудовище в сине-зеленых тонах. И снова можно только подчеркнуть, что никакого протеста, недоумения этот «карлик» у ребенка не вызвал. Ассоциативный поиск он не затруднил, а эмоциональный отклик этот образ вызвал. Причем ребенок не только не подогнал его под реалистическое определение из ему известных, а изобрел свое слово, в русском звучании синтонное всей стилистике картины.

Нашлась еще девочка Саша, которая не отвергла «Бидон и миску» П. Пикассо, хотя они темные и «кривые». Она сообщила, что «тут волки набегают и пьют из этой чашки». Значит, художник так и хотел нарисовать – чашки для волков. Это второе достижение мальчика Саши и девочки Саши.

Сформированная тяга к определенности и узнаванию факта

Остальные трехлетние дети как раз не оказались склонны выбирать картинки, на которых неизвестно что нарисовано. Вообще предпочесть то, что ты не понимаешь вовсе, нельзя ни в трехлетнем, ни в сорокалетнем возрасте. Но как-то присвоить предмет оценки необходимо. И тогда срабатывает воспитанный прежде опыт сравнения с предметом. И если установки на свободу эмоционального отклика у ребенка нет, то он себе ее не позволяет (уже в три года!). Он «обязан быть умным», и поэтому у него ничего не получается.

Поиск баланса между нормой и свободой видения

В тестовой практике я и предполагала выявить, насколько прямолинейно срабатывает система обучения растущих детей пониманию мира, узнаванию его, логике его познания; в каком возрасте усложняется для ребенка сохранение баланса между нормой и свободой видения, между правом на фантазию и индивидуальность.

Диагностика  
уровней  
эстетического  
развития по  
развитости чувства  
формы

В психологической эстетике прошлого века можно найти многочисленные примеры исследовательских методик, выявляющих те или иные способности детей и взрослых в условиях восприятия абстрактной формы. Это многолетняя практика исследования эстетической чувствительности и эстетических суждений детей Г. Ю. Айзенка [22], восприятия различных форм абстракции как особенностей художественного стиля Ф. Барроном и Г. С. Уэлшем [23], эстетических предпочтений детей и взрослых И. Л. Чайлдом, Сумико Ивао [24] и др. О включении рядов визуальных абстракций как общей традиции тестирования развитости интеллекта можно и не напоминать.

Авторский тест,  
фиксирующий  
развитость  
элементарного  
чувства формы

Тестовое задание, условно названное для использования его в педагогической практике «Ветки», подсказано мне, в частности, субтестом Р. Амтхауэра (25). Оно отличается от его субтеста задачей фиксации не узко познавательных способностей ребенка, а эстетических возможностей его восприятия. В одном из субтестов Р. Амтхауэра нужно среди многих разных кленовых листиков найти точный аналог образца. Задача моего теста – найти не точный аналог силуэта ветки («ветки» изображены на белых карточках эскизно, как бы легким карандашным контуром или пером) с образцом икебаны на открытках, где эта «ветка» организует особенности композиции, значит, образа букета. Ребенок должен в сравнительном ряду карточек и букетов увидеть их формальное сходство вне цвета (тем более – опознания, что там за цветы или листья и т.п.). То есть молча наложить карточки на изображения «букетов» – на открытках. Динамика успешности выполнения детьми трех-семи лет теста «Ветки» (высший балл – 9) достаточно ровная – средний возрастной балл: 3.2, 4.4, 5.3, 6.0, 6.8.

Повышение успешности видения формы с возрастом очевидно связано с общим развитием ребенка, ростом его внимания и интеллекта. Но затруднения выполнения такого задания семилетним ребенком – это сигнал специального внимания к его не только эстетическому, но и общему развитию.

Способность  
к эмпатии  
в изображение

Следующий уровень эстетического чувства формы – способность к эмпатии в изображение, снова в его композицию (в следующих авторских, более сложных, тестовых заданиях – «позу» сосуда и букета), а не в его цвет, в принадлежность к «биологическому» семейству и т.п., и на этот раз тоже методом молчаливого и выборочного сравнения, наложения (ведь младшим участникам нашего опроса – три года). Измеряется таким обра-

зом особая способность восприятия, которую мы считаем эстетически ориентированной и которая признается рядом ученых качеством развитого общего воображения. Речь идет о способности видеть целое прежде части, но в особых условиях восприятия эстетического образа, уже организованного художником как формально-духовная целостность.

Предлагая ребенку сравнить фигурный сосуд и образец икебаны, мы стимулировали его способность видеть целое, поскольку похожи эти образцы только в целом и совсем не похожи по деталям; сравнить их образное звучание, которое и зависит от позы и сходно «позой» вазы, сосуда, и букета, как доминирующей структурной эстетической характеристикой их образов. Но не сходно цветом или формой цветка. Оба эти тестовые задания опубликованы вместе со стимульным материалом в журнале «Цветной Мир» [26].

Успешность выполнения теста гораздо меньше, поскольку дети путают нюансы «позы» в музейных сосудах, но тоже с очевидной возрастной динамикой (от 0.5 балла в три года до 3.4 в семь лет. Высший балл – 6). А сам опыт разговора с ребенком показывал, что мотивировки некоторых детей и их поясняющие (эмпатийные именно «в позу» букета и сосуда) движения телом и руки свидетельствовали о том, что дети догадывались, что речь идет о позе изображенного как самой целостной и специфичной его формальной эстетической характеристике.

Следующий уровень видения формальной организации изображения – вычленение ее особенностей «внутри» классического образца, фиксируемый тестом «Джоконда» [27]. Методика – «наложить» (в случае «попадания») на Мону Лизу треугольник, на «Троицу» – круг и на портрет сэра Чарльза де Моретта Г. Гольбейна Младшего – квадрат. Спорность задания очевидна. Оно бесконечно ограничивает понимание живописи вообще, а ее шедевров – тем более. Зато смысл в том, чтобы восприятие произведения искусства маленьким ребенком начиналось с самостоятельного, непосредственного видения им особенностей его целостной организации, воспринимаемой чувственно. Раньше знания, раньше информации о том, что это шедевр, и что «титаны Возрождения» так видели своих героев. Это все можно запомнить и ни разу в жизни не почувствовать. А пока видение квадрата в сэре Чарльзе эмоционально убеждает в его величии, мешающем ему *уложиться* в полотно картины, дает возможность увидеть это *до* и без всяких слов и без всяких знаний о том, что он посол при

Уровень видения  
формальной  
организации  
изображения

французском дворе, что Г. Гольбейн – великий художник, что его герои – представители эпохи Возрождения и т.п. А то, что «Троица» – круг, мне поясняли сами дети, показывая, как склонены головы «ангелов» и закруглены их ноги. И выбрав для нее круг, трехлетние дети интуитивно чувствовали (так мне хочется думать) совершенство и единство фигуры круга прежде, чем они, возможно, услышат, что Андрей Рублев хотел тем самым призвать Русь к единению. А то, что Мона Лиза – треугольник, пирамида, помогает, как мне кажется, эмпатийно почувствовать ее покой и гармоничность пребывания в мире, ее незаинтересованность в тех, кто на нее смотрит, столь загадочно обременившую ее далеких потомков, вплоть до наших современников.

Разумеется, остановиться на способности к образно-эмоциональной реакции ребенок не может и не должен. Дальше он обретает художественный опыт и культурные знания, расширяет общий кругозор, но я хочу надеяться, что то, что «Джоконда» – пирамида, он не забудет.

Наиболее успешными в решении нашей загадки «Джоконды» оказываются пятилетние дети, а дальше способность к целостному образному видению либо останавливается, либо падает. Шестилетнего ребенка уже чаще смущают странность и неожиданность такой задачки как сравнение Моны Лизы с треугольником. «Невинность» глаза пропадает, а комплекс сороконожки, общее поощрение в обучающих методиках фактического, опознавательного, не-образного видения по модели естественно-научного знания, желание отсюда «быть умным» по этой модели и соответствовать взрослому стандарту, начинает активно мешать ребенку.

Среди опрошенных нами восьмиклассников ни один с тестом не справился. У старших превалируют обретенные знания и навыки воспринимать живопись как психологическую информацию, искать ее жизненный смысл. Но при этом *непредвзятое* восприятие формы (на этот раз прежде всего как общей композиции) не помешало бы, а только обогатило бы их контакт с искусством, обеспечив его интимность, непосредственность и уникальность.

Последний тип заданий этого цикла для дошкольников связан с поиском ассоциативно-творческих способностей маленьких детей при преобразении ими эстетических форм. Сравнение используемого нами стимульного материала с традиционным для классических тестов (прежде всего с тестом Г. Роршаха [28] и др.) высвечивает принципиальную для нас разницу подхода. Чтение пятен

Возрастные особенности видения формальной организации изображения

Ассоциативно-творческие способности при преобразении эстетических форм

Г. Роршаха определяет, если используется с этой целью, творческую мышления при восприятии внехудожественной информации. В нашем случае это восприятие эстетико-художественного образа, который может быть «раскодирован» ребенком с той или иной степенью попадания, подсказанной ему эмоционально-эстетической организацией объекта восприятия.

Инструкция задания: «Как тебе кажется, что это такое? На что это похоже?», а стимульный материал – фотографии беспредметных образцов авангардного искусства начала XX века. Основные ориентиры оценки качества метафорического образа, предложенного ребенком: диалектика «далекости» и правомерности его образной ассоциации, полнота увиденных признаков и целостность их во вторичном образе, оригинальность образа и его относительная правомерность (не бред).

Что касается правомерности самого понимания эстетического качества детской образности, то я получила подтверждение своим оценочным шкалам, проведя экспертный опрос среди зарубежных психологов на международном симпозиуме по экспериментальной эстетике в Перми в 1991 году. Никаких критериев им заранее не предлагая, я просто предложила распределить как более, менее и менее удачные некоторые из детских ассоциаций. Их оценки по семибальной шкале к каждому из изображений оказались достаточно сходными и между собой, и с моими, и с оценками наших экспертов, представителей педагогики искусства.

Из результатов тестирования следовало, что дети до четырех лет наиболее способны к оригинальным ассоциациям, а вообще с возрастом эта способность падает, и количество стандартных предложений очевидно растет. Кроме того, нельзя не отметить почти полное совпадение у большинства возрастных групп доли оригинальных ассоциаций в опросах разных лет. *Сама доля творческих детей не меняется.* При этом хотелось бы повторить, что явно нелепые ассоциации не считались, учитывались только такие, в которых можно найти сходство с предъявленным изображением.

Набирая в условиях такой диагностики данные об успешности эстетического развития современного ребенка, мы в лаборатории получали информацию о существующих его уровнях и степенях индивидуальной «сопротивляемости» ребенка в ситуации борьбы за свою возможную гармонизацию как компенсацию ее сужения в традиционных системах общего развития. Но кроме такого общего вектора «борьбы» так или иначе

Возрастные особенности способности к оригинальным ассоциациям

От опознания особенностей формального решения художественного образа до способностей к сотворчеству с ним в условиях эмпатии

фиксируются и особенности типа общего и эстетического развития ребенка, которые я предлагаю только как умозрительное допущение. Пути ребенка к самогармонизации могут быть разными, а гипотезу этих различий я черпаю из поразительно постоянных и сходных, на мой взгляд, наблюдений и выводов, встречающихся в философии, культурологии, психологии и педагогике с начала прошлого века.

Аполлонический  
и дионисийский  
типы культур

В целом речь идет о двух типах эстетического развития как общего, предложенных Ф. Ницше: аполлоническом и дионисийском [29]. Аполлонический тип культуры, мировосприятия, эстетического развития, – добавлю я, – это продукт доминирования созерцательной установки, покой и завершенность формы, то есть воплощение обретенной гармонии. Дионисийский – это примат чувства, многообразие. Отсюда хаотичность переживания и поведения, тип вечного поиска, а не обретения гармонии.

О. Шпенглер в своей знаменитой книге «Закат Европы», изданной автором в Мюнхене в 1918 г. и переизданной у нас в 1993 г. [30], расширяет представления Ф. Ницше об аполлоническом типе и предлагает ему другую оппозицию: фаустовский тип.

В качестве основного признака отнесения к тому или другому типу я бы выделила у О. Шпенглера оппозицию: ставшее – становление, которая прямо соответствует паре: обретенная гармония и поиск гармонии. Ища полярные примеры в искусстве, О. Шпенглер считает идеалом аполлонического мировосприятия античную скульптуру, а фаустовского – музыку, контрапункт и (в самом точном своем воплощении) фугу.

Понятие  
о витальных  
ценностях в эстетике  
XX века

В зарубежной эстетике XX века, – не без влияния развивавшейся к этому времени философии жизни, – возникают понятия о витальных ценностях, разрабатываются представления о диалектической взаимосвязи неорганической и органической красоты; красоты как остановленной гармонии, – добавлю я, – кристалла (аполлонический тип), или красоты движения, развития (дионисийский тип), – и в этом смысле дисгармонии. Например, дерева.

В это время в ближайшем к природным формам искусстве архитектуры отчетливо воплотились две концепции красоты: технологически и формально совершенного кубического конструктивизма и «органической» архитектуры Ф. Л. Райта, у которого оставленное на месте строящейся виллы дерево росло сквозь ее этажные перекрытия и крышу.

В авангардной живописи – это очевидное различие рациональности квадратов П. Мондриана, Ж. Брака или

Первоначальная ориентация ребенка на определенный тип гармонизации

К. Малевича и органичность и открытая эмоциональность форм В. Кандинского или Х. Миро и т.д.

Наконец, словно в поддержку таких культурологических концепций, существует целая традиция психологических исследований раннего развития ребенка, фиксирующая его первоначальную ориентацию на тот или иной тип гармонизации. Так выделяется тип развития, в котором ведущим является общение (отсюда эмоциональность, ориентированность на человека), «драматический» тип и тип с преобладанием сенсомоторного развития – визуальный тип. По принятой в современной психологии классификации это, по-моему, ориентация типа «человек – человек» или «человек – вещь».

В описываемом нами делении это ориентация на выразительность мира людей или на красоту предметных форм, на дисгармонию творчества или гармонию созерцания. А. Валлон [31], развивающий похожую психологическую концепцию, прямо говорит о тяготении в таких типах развития в сторону социальности или аутизма.

В условиях нашей диагностики самой тонкой (у маленьких детей) оказалась грань как раз между эстетической предрасположенностью определенного типа и аутизмом. Классифицируя приверженность детей к играм, П. П. Блонский [32] отмечал, что одни дети склонны к строительным («аполлоническим») играм, а другие – к драматическим, ролевым, сюжетным («дионисийским»). В 1970-х гг. Г. Гарднер, на основании простого опыта, выявил различия интересов двух-трехлетних детей, придерживаясь по существу того же основания в типологии. Детям предлагалось поиграть в абстрактные кубики. И один тип детей стремился строить из них какие-то конфигурации (Г. Гарднер назвал их «паттерниками»), а другие одушевляли кубики, строя из них жизненные ситуации. Это, по Г. Гарднеру, «драматисты» [33].

Реалисты и формалисты

В. С. Мухина предложила несколько другую, но ценную для нашей эстетической типологии классификацию. По ее наблюдению в изобразительной деятельности одни дети преимущественно проявляют себя как реалисты (жизнь как процесс борьбы за гармонию, скажу я, интересуется их). Они рисуют людей, войну и т.п. Другие по преимуществу проявляют себя как формалисты, которые рисуют *красиво* организованные узоры и орнаменты [34]. Это явные приверженцы Аполлона, идеалисты, ищущие красоту в совершенных, законченных, ставших формах. Таким образом, с позиций оценки различий в изобразительной деятельности детей В. С. Мухиной зафиксированы сходные типологи-

Разнонаправленность актуализации эстетического развития ребенка: аполлоническая и дионисийская

ческие ориентации «драматистов» или «паттерников», которые я и рискую определить как склонность к дионисийскому или аполлоническому типу эстетического развития.

Таким образом, реальное эстетическое развитие ребенка может актуализироваться в разных направлениях. Прежде всего тех, которые связаны с описанными двумя типами гармонизации и формами эстетической деятельности. Кроме того, это могут быть не типы, а стадии развития ребенка, что также требует внимания учителя в условиях и обучения, и выявления достигнутого им уровня развития.

И, наконец, еще одно предположение. Ребенок, расположенный к аполлоническому типу развития, будет ориентирован на успешность эстетического созерцания, а вот «дионисиец» может стать творцом.

А откуда берется у ребенка тот или другой тип, я не знаю и никаких исследований этой проблемы не нашла.

1. *Торшилова Е.М.* Можно ли поверить алгеброй гармонию (Критический очерк экспериментальной эстетики) – М., 1988.

2. *Кант И.* Критика эстетической способности суждения // Соч.: В 6 т. – Т. 5. – М., 1966. – С. 201–377.

3. *Платон.* Сочинения в 4-х т. / Под ред. В. Ф. Асмуса и А. Ф. Лосева. – Т.1. – М., 1990.

4. *Альберти Л.Б.* Десять книг о зодчестве. – Т. 1–2. – М., 1935.

5. *Дюрер А.* Дневники. Письма. Трактаты. – Т. 1–2. – Л.; М., 1957.

6. *Хогарт В.* Анализ красоты. – М., 1958.

7. *Вельфлин Г.* Основные понятия истории искусств. Проблема эволюции стиля в новом искусстве. – М.; Л., 1930.

8. *Винкельман И.И.* История искусства древности. – Л., 1933.

9. *Кандинский В.В.* О духовном в искусстве. – М., 1992.

10. *Бакушинский А.В.* Исследования и статьи. – М., 1981.

11. *Read H.* The Redemption of Robot. – New York, 1966.

12. *Арнхейм Р.* Искусство и визуальное восприятие. – М., 1974.

13. *Фаворский В.А.* Содержание формы // Декоративное искусство. – 1965. – № 1. – С. 3.

14. *Раушенбах Б.В.* Пространственные построения в древнерусской живописи. – М., 1975.

15. Семиотика и искусствоведение. – М., 1972.
16. *Eysenk H.J.* An experimental study of aesthetic preferences for polygonal figures // *Journal of General Psychology*. – 1968. – V. 79. – P. 3–17.
17. *Валентайн К.* Психология красоты. – М., 1926.
18. *Meyer N. Ch.* Aesthetic judgment as a measure of art talent. – Iowa, 1926.
19. *Wing H.* Tests of musical ability and appreciation. – Cambridge, 1968.
20. *Berline D. E.* Experimental Aesthetics // *Encyclopedia of psychology* / *Eysenk H. J.* (ed.). – London, 1975. – P. 347–348.
21. *Торшилова Е. М.* Шалун или мир дому твоему. Программа и методика эстетического развития дошкольников. – М., 1996.
22. *Eysenk H.J.* The general factor in aesthetic judgments // *British Journal of Psychology*. – 1940. – N 31. – P. 94–102.
23. *Barron F., Welsh G.S.* Artistic perception as a possible factor in personality style // *Journal of Aesthetic Education*. – 1952. – V. 33. – P. 199–203.
24. *Child I.L. Iwao S.* Young children's preferential responses to visual art // *Scientific Aesthetics*. – 1977. – V.1, – N 4. – P. 291–304.
25. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся: Сб. статей. – М., 1989.
26. *Торшилова Е. М.* Тестирование общего и эстетического развития ребенка: концепция и методики // *Цветной Мир*. – 2008. – № 1. – С. 24–34.
27. *Торшилова Е. М.* Маугли и Джоконда // *Цветной Мир*. – 2008. – № 4. – С. 35–37.
28. Психологические тесты: В 2-х т. – Т. 1. – М., 1999.
29. *Ницше Ф.* Собрание сочинений: В 2 т. – Т. 1. – М., 1990.
30. *Шпенглер О.* Закат Европы. – Новосибирск, 1993.
31. *Валлон А.* Психическое развитие ребенка. – М., 1967.
32. *Блонский П. П.* Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2-х т. – Т. 1. – М., 1979.
- Gardner H.* The Development of Sensitivity to figural and stylistic aspects of painting // *British Journal of Psychology*. – 1972. – V. 63, – N 4.
33. *Мухина В. С.* Тайнство детства: 3-е изд. – Екатеринбург, 2005. – Т. I, II.

