

*Е. С. Кошелева*

**ЭСТЕТИЧЕСКАЯ СЕНСИТИВНОСТЬ – ДОМИНАНТА  
В МОДЕЛИРОВАНИИ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ  
ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ 2–5 ЛЕТ**

134

*Приводится краткое описание интегральной модели развития творческих способностей у детей 2–5 лет, базирующейся на принципе восходящей спиральной динамики. С позиций культурно-исторической психологии, когнитивной науки анализируется роль эстетической сенситивности как доминирующего структурного компонента представленной интегральной модели.*

*This article provides an overview of the integrated model for developing creativity in children aged 2–5 years based on the principle of upward spiral dynamics. The role of aesthetic sensitivity as the principal structural component of the mode is analysed from the perspective of cultural and historical psychology and cognitive science.*

**Ключевые слова:** интегральная модель развития творческих способностей, творческие способности, эстетическая сенситивность, эстетическое воспитание.

**Key words:** integrated model of creativity development, creativity, aesthetic sensitivity, aesthetic education.

Изучение сложноорганизованных объектов, к которым, бесспорно, относится личность человека и его способности, в большинстве случаев подразумевает моделирование объекта исследования как наиболее удобную форму для анализа и определения свойств, взаимосвязей, особенностей исследуемого феномена.

В раннем онтогенезе взаимовлияние и взаимозависимость фундаментальных оснований развития творческих способностей можно было бы отразить при помощи метафоры «взаимопроникновение двух многоволоконных веревок» – по аналогии с метафорой Коула [5, с. 241–246], но даже этого недостаточно, так как его метафора статична. Проиллюстрировать динамику исследуемого процесса возможно с применением принципа спиральной динамики.

Сама по себе идея кругового циклического движения, спирального устройства макросистем и многих других сложных процессов не нова. Еще Пифагор, эмпирически исследуя спиральную цикличность октав на примере музыкальной гармонии, установил, что после двенадцати пошаговых сдвигов за один зодиакальный круг, тринадцатый шаг согласно квинтовому циклу, обязан был бы привести нас к структурному состоянию исходного C-dur (до-мажор), но это не так. Система приходит в состояние Cis-dur (до-диез-мажор), которое названо «ладом пифа-



горовой коммы» и причина этого заключается в том, что цепь чистых квинт и кварт не может привести к октаве, а завьшается на 23,5 цента: «...музыкальная вселенная отказывалась замыкаться, а музыкальный космос оказался иррациональным» (цит. по: [7, с. 31–34]).

Указанный принцип является рабочим для музыкально-гармонических построений, но он универсален и для многих научных подходов к исследованию процессов развития. В частности, широко известна теория *интегральной спиральной динамики* (Spiral Dynamics Integral), основанная Д. Бекон на платформе исследований К. Грейвза и получившая развитие в работах К. Уилбера [8]. Здесь стадии, которые мы иллюстрируем с помощью «лада пифагоровой коммы», — это «верстовые столбы» роста и развития. Достижение какой-либо стадии становится устойчивым приобретением, и это в корне отличает стадию от состояния, которое характеризуется временностью, определенным временным интервалом проявления.

Выведение закономерностей развития творческих способностей у детей 2–5 лет базируется на теории развития высших психических функций в раннем онтогенезе, отсюда происходит деление на педагогические этапы развития творческих способностей, которые схематично представлены далее (рис. 1) в виде трех витков спирали:

- этап I (2–3 года) — обогащение предметно-развивающей среды средствами искусства и художественного творчества;
- этап II (3–4 года) — формирование культурных стереотипов средствами искусства и художественного творчества;
- этап III (4–5 лет) — развитие потребности в творческом самовыражении.

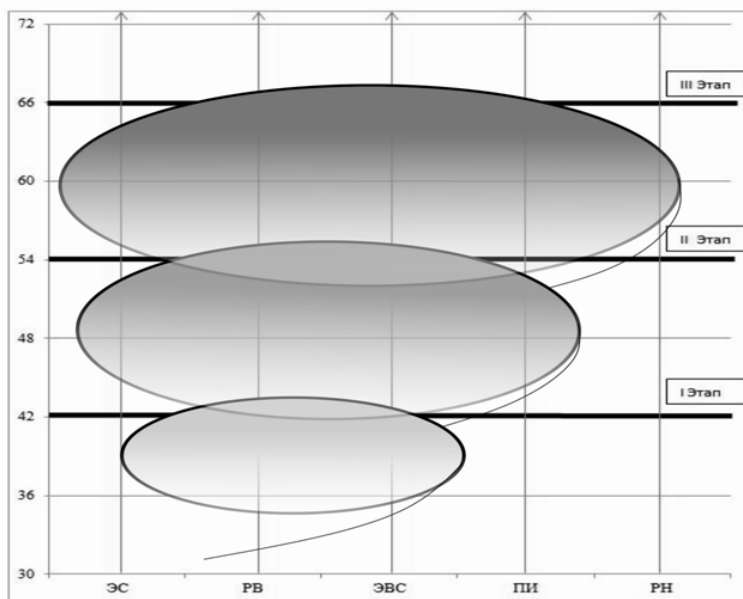


Рис. 1. Принцип восходящей спиральной динамики в интегральной модели развития творческих способностей у ребенка 2–5 лет



Каждый из выделенных нами трех этапов развития творческих способностей в исследуемый период онтогенеза является сенситивным, так как отвечает за необходимые приобретения. В возрасте 2–3 лет мышление преобразуется из наглядно-действенного в наглядно-образное, поэтому важно сформировать чувствительность к обилию различных ощущений у ребенка, которое возможно только при насыщении предметно-развивающей среды. Далее, на втором этапе, условно по достижении возраста 3–4 лет, мы не только насыщаем среду, но и расширяем расстояния между реальными и идеальными объектами, способствуем тому, что ребенок начинает продуцировать образы. А для этого необходимо сформировать основы и стремление к фантазированию, оперированию образами, побудить детей *воображать*. Здесь на передний план выходит процесс общения ребенка и взрослого, детей друг с другом и выбор таких форм деятельности, которые будут способствовать этому. Провоцирование «вызывания» образов, их организация и направленность (в противовес спонтанному фантазированию) теперь становится педагогическим условием. Третий этап (возраст 4–5 лет) характеризуется возможностью ребенка оперировать образами и свободно превосходить результат своей творческой деятельности. Зарождается способность действовать во внутреннем плане.

На рисунке 1 по оси абсцисс расположены линии развития творческих способностей, по оси ординат — временной период, возраст ребенка в месяцах с выделением уровней (стадий) развития творческих способностей. При достижении по линии развития необходимого уровня совершается переход на следующий. Каждый из уровней не отменяет, а надстраивает предыдущий, и, таким образом, возможности ребенка расширяются.

Среди выделяемых нами линий развития творческих способностей, расположенных на оси абсцисс, — эстетическая сенситивность (ЭС), развитие воображения (РВ), развитие эмоционально-волевой сферы (ЭВС), познавательная инициатива (ПИ), развитие навыков (РН).

Любая из выделенных линий развивается, минуя указанные стадии и достигая определенного уровня. Стадия в нашем случае — понятие временное, а уровень — измеряемое. Если понимать стадию развития как константу, то до достижения стадии любую из указанных линий развития можно демонстрировать ситуативно, как временное состояние: ребенок будет способен включиться в процесс лишь на какое-то ограниченное время, а затем система вновь вернется к обычному состоянию. Этим объясняется неустойчивость личностных приобретений при отсутствии системного подхода к развитию.

С позиции когнитивной науки процесс развития творческих способностей понимается как образование новой функциональной системы на основе приобретаемого субъективного опыта. Согласно теории функциональных систем, «в основе образования нового элемента опыта лежит не "переспециализация" ранее специализированных нейронов, а установление постоянной специализации относительно вновь формируемой системы отобранных в результате проб нейронов, рекрутированных из "резерва" ранее "молчавших" клеток, а также нейронов, появившихся в процессе нейрогенеза. Специализация нейронов отно-



нительно вновь формируемых систем — системная специализация — постоянна, нейрон системоспецифичен. Таким образом, в процессе формирования субъективного опыта вновь образованные системы не сменяют предсуществующие, а "наслаиваются" на них, представляя собой "добавку" к ранее появившимся» [1, с. 25].

Если понимать опыт как системообразующий компонент моделирования, то необходимо обратиться к тому, что служит основой структурирования этого опыта, а именно к содержанию модели. Если в качестве формы интегральной модели мы использовали информационно-кибернетический подход, описав на примере спиральной динамики стадийность процесса развития творческих способностей, то основанием для раскрытия содержания интегральной модели служит закон динамики возрастов [4] и основной закон культурного развития.

В системе всегда можно выделить структурообразующий элемент, который определяет направленность, интенсивность и качество всего процесса. В традициях культурно-исторической психологии опорой развития творческих способностей у ребенка признается воображение [3] — это, безусловно, аксиома современного научного подхода. Здесь и возникает смещение методологических акцентов. При изучении процесса развития творческих способностей у детей в ходе практической педагогической деятельности становится очевидным, что важнейшим элементом, без которого процесс развития творческих способностей теряет основания, служит эстетическая чувствительность. В противном случае творчество дезориентируется, ведь именно эстетическая культура в своих зрелых формах вскрывает связь духовно-нравственного потенциала личности и процессов создания, что признается в отечественной науке фундаментом зрелого творчества [2].

Эстетическая чувствительность понимается как совокупность свойств личности, сформированных в ходе эстетического воспитания, чувствительности к объектам, имеющим очевидное эстетическое содержание. Она рассматривается в качестве важнейшего внутреннего регулятора и «направляющей» для творческой деятельности, особенно если речь идет о традиционных формах творчества, характерных для современного российского художественного образования. На рисунке 2 отражены важнейшие этапы формирования эстетической чувствительности, которая в представленном возрастном периоде в своих зрелых формах проявляется потребностью в творческом самовыражении и устойчивым интересом к эстетически привлекательным объектам. Внутри этого процесса, согласно представленной интегральной модели, существуют три уровня развития и, соответственно, три этапа формирования.

На первом этапе ребенок знакомится с элементарными навыками творческой деятельности, что рождает у него способность к дифференциации эмоций и ощущения удовольствия от эстетически привлекательных объектов. Далее ребенок получает первичное представление об устройстве мира искусства и художественного творчества (второй этап), соответственно появляется стремление к совершенствованию результатов своей художественной деятельности. И, наконец, для этого на третьем этапе ребенок обращается к средствам художественной выразительности в своей практической деятельности, что формирует устойчивый интерес к эстетически привлекательным объектам.

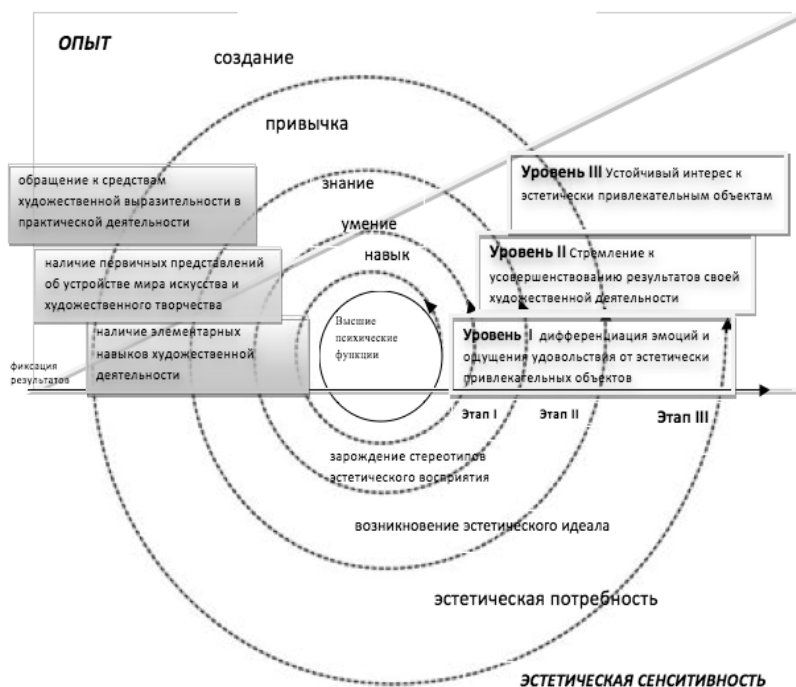


Рис. 2. Процесс развития эстетической чувствительности у ребенка 2—5 лет

Основу духовно-нравственного содержания личности человека во многом составляет заложенная в раннем и дошкольном детстве эстетическая чувствительность. Априорные правила «как должно быть», аккумулируемые веками каноны красоты (по большей части в искусстве и художественном творчестве) формируют у ребенка эстетический идеал, и это становится отправной точкой для соблюдения главного условия творчества — соответствия творческого продукта законам красоты, гармонии, исповедуемым общечеловеческим ценностям. Это доминанта в развитии творческих способностей. В своих зрелых формах эстетическая чувствительность выражается в чувствительности к объектам, имеющим очевидное эстетическое содержание, а проявляется в отношении ребенка к процессу творчества, в суждениях, в эмоциональных реакциях на эстетически привлекательные объекты.

Механизмы развития человека в культурном контексте универсальны для любого вида познания, поэтому в развитии эстетической чувствительности на авансцену выходит «тренировка» восприятия. Здесь научная теория подкрепляется вековой мудростью, и одно из самых распространенных высказываний на эту тему принадлежит М.И. Глинке: «Чтобы любить музыку, надо прежде всего ее слушать». На месте музыки в данном случае может оказаться все то, что требует от своего восприятия не отдыха, а работы. Восприятие имеет избирательную структуру, и в целях наглядно продемонстрировать когнитивную схему нередко используют сравнение с форматом (как традиционным термином компьютерного программирования). Согласно У. Найссеру, только



благодаря перцептивному научению человек приобретает способность к восприятию более сложных и тонких аспектов окружения, и эта характеристика, безусловно, относится к эстетическому восприятию действительности [6].

В процессе развития эстетической чувствительности у детей педагог должен использовать всю совокупность средств эстетического воспитания, что обогащает индивидуальный опыт ребенка образцами мировой художественной культуры, — она используется в качестве основы педагогического репертуара. Это способствует зарождению у детей корректных эстетических предпочтений, формирует необходимые стереотипы поведения. Субъективное представление о красоте формируется постепенно, появляются первые попытки усовершенствовать результат своего творчества, что продиктовано зарождающимся у детей собственным эстетическим идеалом. Впоследствии, подкрепленное эмоционально, ощущение удовольствия от эстетически привлекательных объектов порождает мотивацию к творчеству и, как следствие, детерминирует развитие специальных способностей и самостоятельное стремление ребенка к развитию и шлифовке определенных навыков какой-либо близкой ему художественной деятельности.

Сообразно выделенным стадиям мы определяем психологические этапы развития эстетической чувствительности. Для того чтобы педагогическое, даже философское по своей природе понятие «эстетическая чувствительность» могло быть подвергнуто измерению, необходимо проанализировать его структурные компоненты и сфокусировать диагностические процедуры на значимых проявлениях в поведении ребенка.

По достижении первого уровня дети демонстрируют способность к дифференциации эмоций и ощущения удовольствия от художественной деятельности и эстетически привлекательных объектов.

На втором уровне у ребенка начинает формироваться собственное отношение к окружающим его вещам и событиям. Конечно, это еще нельзя назвать эстетической зрелостью или пониманием, но можно заметить, что у ребенка из-за предлагаемого ему изобилия эстетически нагруженных культурных продуктов появляются собственные предпочтения, пристрастия, возникает эстетический идеал, признаком которого является стремление к совершенствованию результатов своей художественной деятельности. Это очевидно, если отнестись с вниманием к суждениям ребенка: теперь он активно интересуется творчеством других, пытается дать свою оценку увиденному, более того — способен сформулировать критерии собственной оценки, может рассуждать о том, почему что-либо красиво или некрасиво. На данном этапе разрыв между зарождающимся собственным эстетическим идеалом и еще не сформированными навыками детского художественного творчества для свободного самовыражения провоцирует ребенка постоянно обращаться за помощью к взрослым. Это — признак не только эстетического созревания, но и познавательной активности. Часто дети именно 4 лет в тот момент, когда близкие взрослые уже почувствовали себя чуть более свободными благодаря знаменитой сентенции «я сам», вдруг начинают просить помощи. Подобное поведение ребенка в большинстве случаев говорит лишь о том, что он уже представляет себе, «как должно быть», но еще не способен сделать это настолько хоро-



шо, как взрослый. Ведь, во-первых, компромисса для ребенка в вопросе эстетического содержания его работы быть не может: его работа должна быть «совершенной», а во-вторых, педагог, мама, папа являются для ребенка бесспорными авторитетами во всем. Как правило, просьбы о помощи характеризуют наличие у ребенка эстетического идеала, а не проявление лени.

Именно при таком сценарии развития у детей впервые остро проявляется интерес к какой-либо деятельности, но следует заметить, что это не устойчивое приобретение, а пока только состояние, желание, которое носит ситуативный характер, и, как показывает практика, начало урочных занятий и развитие специальных способностей в традиционной форме в возрасте 4–5 лет не дают ожидаемого результата, хотя столь раннее развитие достаточно распространено в российском художественном образовании – вопреки научному мнению о способности к систематическому обучению ребенка в указанном возрастном периоде. Через некоторое время такое обучение приобретает принудительный характер, что часто внешне завуалировано вполне успешным развитием ребенка, оцениваемым лишь по наличию определенного набора необходимых навыков.

О достижении третьего уровня сообщает устойчивость эстетических вкусов и культурных стереотипов. У детей появляются предпочтения, они способны различать «красивое» и «безобразное» в действительности и искусстве, имеют собственные эстетические суждения. Безусловно, ориентация ребенка в указанных эстетических категориях еще очень относительна, тем не менее в его суждениях доминируют и отражаются представления о красоте, пусть даже основанные на элементарных предположениях о содержании и форме. Но он не просто стремится рассуждать, а старается принять активное участие в происходящем, настойчив в выборе близкой ему художественной деятельности. Представления детей о том, как «должно быть», стимулируют оттачивание некоторых доступных навыков творческой деятельности и, как следствие, приобретение необходимого комплекса умений для более свободного творческого самовыражения.

Это касается не только специфических видов творчества. Ребенок становится чувствительным к содержанию повседневности и начинает сам влиять на окружающую его действительность, он не только изменяет результат своего художественного творчества, но и совершенствует качество своего взаимодействия с окружающей реальностью: меняется отношение к ней, собственная картина мира начинает строиться уже по иным правилам. Это буквально выражается в постоянном беспокойстве ребенка. Он начинает создавать нечто, может постоянно что-то напевать, останавливается около интересных, необычных, красивых вещей, анализируя их детально, способен чем-либо любоваться и с удовольствием посещает культурные мероприятия. Впоследствии о высоком уровне развития творческих способностей в дошкольном возрасте сообщает именно беспокойство (в хорошем смысле), которое доставляет юный ценитель окружающим взрослым. Итак, к концу завершающего третьего этапа у детей проявляется устойчивый интерес к эстетически привлекательным объектам, в этом контексте их собственное художественное творчество также рассматривается как эстетически привлекательный объект.



Понимание творческих способностей как системы, элементы которой взаимосвязаны и взаимозависимы, позволило создать интегральную модель творческих способностей у детей 2–5 лет. Целостность, структура и динамика модели обеспечиваются информационно-кибернетическим и когнитивным подходами, а содержание модели разработано с учетом положений современной культурно-исторической теории. Определенный уровень развития творческих способностей у ребенка достигается совокупностью свойств личности, необходимых для осуществления творческой деятельности.

Специфика психолого-педагогической работы по развитию творческих способностей у детей 2–5 лет при таком подходе отражается в особых технологиях, ориентированных в данном случае не на оттачивание разрозненных специальных навыков, а в большей степени на решение основных задач эстетического воспитания в самом философском смысле. Эстетическая сенситивность становится доминантой творческого развития и направляет процесс в принципиально иное русло, смещает акцент педагогической деятельности от развития навыка к формированию глубинных личностных характеристик, которые зарождаются в раннем и дошкольном детстве и обеспечивают устойчивость целостному процессу творческого развития в онтогенезе.

#### Список литературы

1. Александров Ю.И., Александрова Н.Л. Комплементарность культуроспецифичных видов познания // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2010. №1. С. 22–35.
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М., 2002.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк. М., 1991.
4. Выготский Л.С. Проблема возраста // Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. М., 1984. Т. 4. С. 244–268.
5. Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего / под общ. ред. Н.Н. Корж ; пер. с англ. Ю.И. Турчаниновой, Э.Н. Гусинского. М., 1997.
6. Найссер У. Познание и реальность: смысл и принципы когнитивной психологии / пер. с англ. В.В. Лучкова ; вступ. статья и общ. ред. Б.М. Величковского. М., 1981.
7. Титов В.П. Введение в область знаний информационной медицины. Кемерово, 2004.
8. Уилбер К. Введение в интегральную теорию и практику: основы ИОС и «всесекторной, всеуровневой» карты © 2003–2004 Integral Naked. URL: [www.integralnaked.org](http://www.integralnaked.org) (дата обращения: 23.03.2015).

#### Об авторе

Елена Сергеевна Кошелева — асп., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград.  
E-mail: tempo300@mail.ru

#### About the author

Yelena Kosheleva, PhD student, I. Kant Baltic Federal University, Kaliningrad.  
E-mail: tempo300@mail.ru