

Гл. 5. ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ОДАРЕННОСТЬ

Детская одаренность и детское творчество стали предметом изучения психологии сравнительно недавно, изначально большее внимание привлекал процесс художественного творчества взрослых, его сущность и движущие силы. Жизненный путь людей, проявивших талант в искусстве, изучался с точки зрения биографических фактов, событий, ознаменовавших тот или иной период творчества.

Еще до психологических исследований сами художники-творцы описывали процессы творчества и свойства творческой личности. Одно из главных свойств, выделенных ими – тонкая чувствительность, способность ощутить то, что недоступно другим. Вспомним у Пушкина:

*И внял я неба содроганье,
И горний ангелов полет,
И гад морских подводный ход,
И дольней лозы прозябанье.*

Теорию художественного творчества развил психоанализ. Так, К.Г.Юнг связывал художественный талант со способностью прорыва к глубинам коллективной бессознательной жизни, к так называемым архетипам.

Э.Нойман, современный последователь Юнга, утверждает, что творческая личность, обладая чрезвычайной восприимчивостью, переживает глубокие конфликты и страдания. Однако в отличие от ”среднего” индивида творческий человек не стремится залечивать личные раны путем приспособления к обществу, напротив страдание достигает таких глубин, из которых поднимается “другая целительная сила” – творческий процесс. Творческой личности удается проникнуть в глубины коллективного бессознательного, она является одновременно и проводником и пленником архе-

типического мира. Творчество – трансформация обыденного сознания, состояние при котором воспринимается не внешний облик предмета, а предмет в его сущности, символ.

Талант художника выступает, таким образом, как особая чувствительность и способность к глубоким переживаниям общечеловеческих проблем. Подчеркивается хрупкость и порой даже болезненность творческой натуры, подверженность опасностям. Известно, что многие художественно одаренные люди умерли в молодости: “Задержимся на цифре 37”, – как пел В.Высоцкий. Действительно, в возрасте 37 лет умерли А.С.Пушкин, Рафаэль, Дж.Байрон, А.Рембо, В.В.Маяковский.

Художественная одаренность как набор специальных способностей

Значительное место в изучении детской художественной одаренности занимает подход, который условно можно назвать “компонентным”. Это направление изучения творчества нацелено на решение прикладных задач художественного развития детей. В основе этого подхода лежит идея о существовании набора специальных способностей, высокое развитие которых приводит к успешности в той или иной сфере искусства. Эти способности в зависимости от взглядов разных авторов описываются как равноценные или организованные иерархически. Естественно, что при таком подходе способности к разным видам творчества изучаются независимо друг от друга.

Ярким примером “компонентного подхода” (исследование основывается на материале музыкальной одаренности, однако подобные эксперименты проводились при изучении изобразительного и литературного творчества) явля-

ются работы К. Сишора. Он выделяет и описывает 25 “музыкальных талантов”. В число перечисленных способностей входят как сравнительно простые понятия, такие как “чувство высоты звука”, “чувство протяженности звука (длительность)”, так и сложные обобщающие понятия: “музыкальный вкус”, “эмоциональная реакция на музыку”. В соответствии с основной идеологией подхода составлен тест музыкальных способностей Сишора. При создании тестовых заданий он стремится сделать их “элементными” (выявляющими отдельные элементы восприятия). Результаты теста не должны зависеть от музыкальной практики, возраста, общего умственного развития. Вполне естественно, что такому требованию могут отвечать лишь задания, измеряющие элементарные звукообразовательные способности (различение мелких градаций высоты, интенсивности, длительности звуков). Более комплексные способности (например, эмоциональное восприятие музыки) зависят от личности воспринимающего, его эмоциональности, эстетического и интеллектуального развития. Поэтому Сишор предлагает лишь 6 тестов, хотя насчитывает 25 “талантов”. Примером такого теста может служить тест на звуковысотный слух, в котором порог чувствительности однозначно определяет музыкальные способности: Порог меньше 3 герц – может стать музыкантом, порог от 3 до 8 Гц должен получить общее музыкальное образование, порог от 9 до 17 Гц – может получать музыкальное образование, порог 18 Гц и выше не должен иметь никакого отношения к музыке.

К. Сишор признает элементарные музыкальные способности врожденными, именно их он считает необходимым изучать и тестировать.

Как мы уже отмечали, исследования, основывающиеся на подобных принципах, проводились и на материале

изобразительного и литературного творчества. Описанный подход лежит в основе многих тестов. Педагогические следствия “компонентного” подхода заключаются в признании возможности раннего тестирования одаренности, разделении детей на способных и неспособных, а также в достаточно жестком прогнозировании будущей успешности учеников в том или ином виде художественного творчества.

Другое направление исследования художественных способностей подчеркивает важность комплексных, общих способностей, характерных для определенного вида искусства, в противоположность элементарным сенсорным возможностям ребенка. Так, классик отечественной психологии Б.М.Теплов, посвятивший специальную монографию исследованию музыкальных способностей, предлагает анализировать 3 основные компонента, составляющие ядро этих способностей:

ладовое чувство (способность чувствовать эмоциональную выразительность звуковысотного движения),

способность к слуховому представлению (воспроизведение мелодии по слуху),

музыкально-ритмическое чувство (способность активно, двигательно переживать музыку, чувствовать эмоциональную выразительность музыкального ритма и точно воспроизводить последний).

Это уже не отдельные элементарные способности, которые, как считает Теплов, можно выделять лишь при помощи специального анализа, это – компоненты, составляющие основу музыкальной деятельности. Они участвуют в основном, по мысли Теплова, признаке музыкальности – переживании музыки как выражения некоторого содержания. Все остальные способности, имеющие отношение к музыкальности (например, абсолютный слух) хотя и ценны, но

не являются основными, так как и без них возможно полноценное переживание музыки.

Музыкальные способности (как и способности к любому виду искусства) не являются чем-то раз и навсегда заданным; врожденными являются лишь задатки (например, некоторые особенности слуховых центров мозга, голосового аппарата и т.п.). Способности существуют и развиваются, как считает Теплов, в специально направленной деятельности, они не могут быть диагностированы раз и навсегда. Мы можем судить о перспективах развития ребенка лишь в том случае, если ему предоставлена возможность полноценного музыкального обучения.

Выделяя три основных компонента музыкальных способностей, Теплов преобразует вопрос о количественной оценке музыкальности детей в проблему качественного анализа музыкальности. Основной вопрос, встающий при обучении ребенка, заключается не в том, насколько он музыкален, а в том, какова его музыкальность. В более общем виде этот подход призывает нас выяснять не то, насколько одарен ребенок, а то, какова его одаренность, какие способности преобладают, какие менее развиты.

Сторонникам компонентного подхода сложно прийти к единой теории, поскольку в зависимости от детальности анализа выделяется различное число компонентов-способностей. В настоящее время преобладает мнение о целостной структуре художественной одаренности. Закономерно встал вопрос о существовании общих художественных способностей – по аналогии с общими интеллектуальными способностями.

Эстетическое отношение как основа способностей к художественному творчеству

Б.М.Теплов и его последователи не делали акцент на творчестве в искусстве. По мнению А.А.Мелик-Пашаева, основа художественного творчества не ограничивается набором способностей (элементарных или комплексных), а представляет собой особое состояние личности, описанное многими людьми искусства. Это особый опыт, захватывающий всю личность, способ видения мира.

Развитое эстетическое отношение характеризуется переживанием единства с миром, отсутствием противопоставления себя и окружающих объектов. Художник (в широком смысле слова – человек, занимающийся искусством) видит и открывает в объекте родственную ему внутреннюю жизнь. Внешняя форма вещи служит выражением внутренней сущности, определенного характера, настроения. Эстетическое отношение неутилитарно, поскольку оно изымает предмет из практической, житейской плоскости. Оно особым образом изменяет, трансформирует сознание. Творчество переживается как выход за границы обыденного сознания, художник хочет сохранить пережитый опыт, сделать его доступным восприятию других людей. В этом заключается мотивирующий аспект эстетического отношения – открывшееся художнику переживание иного облика предметов, иной жизни должно быть сохранено, что приводит к созданию художественного образа. Новый опыт воспринимается глубоко эмоционально. Отметим, что эмоциональность вообще является одной из отличительных черт художественного типа личности.

Все частные стороны психики человека, его конкретные умения, навыки становятся художественными способностями лишь в той мере, в какой они способствуют

созданию выразительного образа. Например, способность тонко различать цвета традиционно приписывалась живописцам. Однако существует немало людей, хорошо ориентирующихся в оттенках цвета, но не имеющих при этом никакого отношения к искусству. Отличие художника в том, что он использует выразительность цвета для передачи тонких оттенков настроения, цвета для него – выражения духовной сущности.

Исследования показали, что дети 6-10 лет обладают хорошими задатками для развития эстетического отношения. По результатам выполнения многих заданий, исследующих развитие эстетического отношения, они оказались ближе к взрослым художникам, чем подростки и взрослые, не связанные с искусством. Дети склонны к одушевлению окружающих предметов – эта необходимая в игре способность часто теряется по мере ухода игры из жизни ребенка. У младших школьников еще нет четких границ, отделяющих Я от мира, они открыты впечатлениям и ориентируются больше на эмоциональное восприятие, чем на интеллектуально-логическое познание действительности.

На эти особенности детской психики необходимо опираться при развитии эстетического отношения к миру. Развитие именно этого основного качества художника и является главной задачей эстетического развития детей. При таком подходе ребенка учат ценить собственный уникальный взгляд на мир, а формирование конкретных умений и технических навыков – лишь подчиненный момент художественного образования.

Проблема диагностики художественных способностей

Нужна ли диагностика способностей к художественному творчеству? Не является ли бессмысленным использование косвенных методов там, где возможно изучение и оценка самих результатов творчества? Есть много аргументов, говорящих о пользе психологической диагностики художественно одаренных детей. Разработка косвенных методов определения художественных способностей кажется наиболее целесообразной, когда дело касается детей и подростков. Подобная диагностика может помочь правильному самоосознанию и выбору соответствующей деятельности, появляется возможность направлять развитие одаренного ребенка, а не ждать, пока талант проявится сам. Возможно, что психический склад ребенка, его мировосприятие близко к художественному, однако он не может проявить себя в творчестве из-за отсутствия интереса и понимания со стороны взрослых. В диагностике способностей ребенка заинтересованы преподаватели художественных дисциплин, она может помочь разглядеть потенциал его развития.

Заметим также, что психологические методы диагностики творческой одаренности помогают оценить эффективность педагогических методов. Изучая способ преподавания, важно понимать, какие качества развиваются у ребенка в первую очередь, направлено ли обучение на воспитание эстетического мировоззрения в целом или же способствует формированию конкретных навыков (таких, к примеру, как реалистическое изображение предметов, соблюдение анатомических пропорций при рисовании фигуры человека). Отметим, что психологические методики обычно достаточно компактны и не требуют от детей специальных навыков в каком либо виде искусства. Мы полагаем, что их использование поможет педагогам, преподающим художе-

ственные дисциплины, лучше разобраться в своих учениках, а также использовать задания, подобные тестовым для развития школьников.

Так же как в теоретическом плане существуют разные подходы к феномену творчества, в плане практической диагностики эстетического развития не существует единого блока методик, позволяющих однозначно судить и давать прогнозы о художественной одаренности ребенка.

На первых порах изучения одаренности в сфере искусства исследователи пытались использовать для диагностики известные методики оценки креативности Гилфорда и Торренса. Однако, как показали специально проведенные исследования, описанные критерии говорят скорее об интеллектуальной креативности, чем о художественном развитии. Выяснилось, например, что художественно одаренные дети, уже проявившие себя в литературе и создавшие сочинения, высоко оцененные экспертами, показывали невысокие результаты по методикам Торренса (М.Е.Каневская). Наиболее характерной особенностью “художественных” детей было стремление к созданию целостного, эмоционально насыщенного образа, при этом такие школьники не ставили перед собой задачи быть оригинальными. В то же время некоторые из самых оригинальных (реже всего встречающихся) ответов не представляли никакой художественной ценности. Таким образом, показатели оригинальности или гибкости (способности к порождению множества вариантов решений) мышления ничего не говорят о художественности рисунка.

Основные методики художественного развития условно можно разделить на две группы: оценивающие восприятие художественных произведений и оценивающие особенности художественного творчества. Понятно, что это

две взаимосвязанные стороны личности эстетически развитого человека. Люди художественного склада отличаются высокой чувствительностью и эмоциональностью не только по отношению к явлениям окружающего мира, но и к произведениям искусства (реальности, уже преобразованной чьим-то творчеством).

Методики, выявляющие способность понимать настроение и выразительные особенности художественного произведения

Интересным методом диагностики способности понимания художественных произведений являются тесты, использующие прием деформации. Принципиальная схема этих методов заключается в следующем. Человеку предлагают несколько вариантов картины (или стихотворения), один из предъявляемых образцов является подлинником, остальные – видоизмененными, огрубленными и упрощенными копиями, нарушающими принятые принципы искусства. Разработка и валидизация подобных тестов во многом зависят от мнения экспертов в искусстве (что, по-видимому, неизбежно). Такие тесты показывают, насколько вкус индивида совпадает с мнением современных ценителей искусства. Примером хорошо разработанного теста этого типа является тест Мейера.

Следующая группа тестов направлена на понимание образного содержания произведения. Задание заключается в обсуждении художественного произведения. Однако это не традиционный “рассказ по картине”, нацеленный на житейско-бытовой пласт (описание сюжетной сцены), а задание на понимание глубинного содержания, выраженного художником. Для этого подбирается соответствующее произведение. Например, для анализа использовалась (А. А. Мелик-Пашаев) картина П. Брейгеля “Праздник”, сюжет кото-

рой (веселье, праздник в деревне) противоречит общему эмоциональному тону (ощущение тяжести, мрачности избраженного). Детям предлагалось описать свое впечатление от картины и сочинить подходящее название. Оказалось, что многим младшим школьникам удалось уловить несоответствие эмоционального тона и сюжета, что выразилось в сочиненных ими названиях “Невеселое веселье”, “Свадьба человека, который уходит на войну”.

Еще одна группа тестов нацелена на изучение эстетических предпочтений детей. В качестве стимульного материала подбирается ряд произведений, варьирующихся по определенному критерию, например, художественной ценности или же стилю изображения (реалистический – абстрактный). Если тестирование массовое, то мы имеем дело скорее с социологическим исследованием и получаем портрет среднего школьника. Индивидуальный опрос дает нам представление о вкусах отдельного ребенка.

Методики, моделирующие творческий процесс

Этот класс методик нацелен на изучение художественного творчества детей и моделирует этот процесс в его основных чертах. Однако в психологических методиках необходимость специальных навыков и умений обычно сведена к минимуму. Для этого упрощается техническая задача, но остается необходимость творческого решения.

В одной из таких методик детям предлагалось дважды раскрасить один и тот же контурный рисунок. В одном случае детям говорили, что это – сад доброй волшебницы, в другом – сад злой волшебницы. Оказалось, что способность детей использовать выразительность цвета сильно варьируется. У одних школьников оба рисунка оказались одинаковыми, зато у других цвет стал способом выразить эмоциональное отношение: сад доброй волшебницы был раскра-

шен яркими и радостными цветами, сад злой – темными, тусклыми, мрачными. В данном случае, задача стоящая перед ребенком, упрощена по сравнению с обычным рисованием, – ему не надо придумывать саму картинку, персонажей, организовывать композицию, однако тем рельефнее выступает его умение работать с цветом.

На подобных принципах основаны и другие задания, изучающие способности детей в изобразительном и литературном творчестве.

Способы оценки творческих работ учеников

Учителя, преподающие художественные дисциплины, неизбежно оказываются перед проблемой оценки творческих работ своих учеников, будь то рисунки или сочинения. Традиционно для этого используется школьная оценка. Однако существует значительная разница между оценкой, предположим, за контрольную по математике, которая отражает количество правильно решенных задач, и оценкой по рисованию, поскольку можно выделить много оцениваемых параметров рисунка: успешность замысла (образного строя), композиция, цветовое решение, чувство материала и т.п. По-видимому, оцениванию в баллах поддаются лишь какие-то технические моменты рисунка. Достаточно сложно применить балльную оценку к образному строю произведения или его выразительности.

Педагоги, не связанные жесткими рамками школьной системы отметок, предлагают другие способы оценки творческих работ учеников. Учителю важно донести до ребенка свое впечатление от его работы, показать ее достоинства и недостатки. Это можно сделать при обсуждении или же в кратком отзыве. Обсуждение детской работы (проведенное с определенным тактом) должно быть полезно всем

ученикам, а не только автору, поскольку, как известно, учатся не только на собственных ошибках. Имеют смысл и групповые обсуждения, во время которых учитель не только говорит сам, но дает возможность высказаться детям. Лучшие произведения достойны “обнародования” – это и признание удачи автора и пример успешной художественной работы для других детей. Для этой цели можно предложить выставки детских рисунков, литературные журналы, в практике музыкантов это, разумеется, концерты.

Отметим также проблему оценки художественности любого детского произведения. По всей видимости, не существует каких-то однозначных объективных критериев, о чем и должен помнить педагог. По-видимому, сам процесс художественного творчества, предполагающий зрителя (читателя, слушателя), не может быть оценен при помощи объективных шкал, любая оценка в данном случае – это мнение эксперта, то есть живого человека со своими вкусами, интересами и пристрастиями.

Проблемы самореализации художественно одаренных детей в школе

Следует признать, что обычная школа пока еще недостаточно приспособлена для художественно одаренных детей, так же как и одаренные дети плохо приспособлены для школы. Художественные предметы считаются “второстепенными”, их преподавание часто осуществляется так, что у детей нет возможности проявить себя в творчестве. От этого больше всего страдают школьники “художественного” типа, которым из-за особенностей психического склада трудно реализовать свои способности в другой сфере.

Как мы уже отмечали, для художественного типа характерна высокая эмоциональность, ранимость и чувстви-

тельность, иногда эти качества перерастают в замкнутость и застенчивость. Большое значение для детей такого склада приобретает характер взаимоотношений со взрослыми и сверстниками. Часто художественно одаренные дети оказываются непонятыми, что приводит к тяжелым переживаниям.

Родителям и педагогам, увидевшим в ребенке художественные способности, важно постараться создать или найти подходящую среду для его развития, будь то занятия в школе, кружках, студиях, детских эстетических центрах или с опытным педагогом. Разумеется, необязательно, что этот мальчик или девочка станут в будущем художниками, музыкантами или литераторами (обычно педагоги детских студий и школ не ставят перед собой такой задачи). Важно, что у ребенка появится авторский опыт, который даст ему возможность глубже понимать чужое творчество и чувствовать себя сопричастным искусству. Не менее важен для него опыт общения с людьми, так же как и он увлеченными искусством, сознание того, что к его творчеству отнеслись серьезно (пусть и критически). Обучение дисциплинам художественного цикла станет важным этапом развития личности и самосознания ребенка, его развитию как человека, любящего и понимающего искусство.