

15
М474

Российская академия образования
Психологический институт имени Л.Г. Шукиной

На правах рукописи
УДК: 159.9

МЕЛИК-ПАШАЕВ Александр Александрович

***ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СПОСОБНОСТЕЙ
К ХУДОЖЕСТВЕННОМУ ТВОРЧЕСТВУ***

19.00.01 - общая психология; история психологии

А в т о р е ф е р а т
диссертации на соискание ученой степени
доктора психологических наук

Москва - 1994

Работа выполнена в Психологическом институте имени Л.Г.Шукиной
Российской академии образования.

Официальные оппоненты: Н.С. ЛЕЙТЕС

доктор психологических наук

В.Г. РАЖНИКОВ

доктор психологических наук

Ю.У. ФОХТ-БАБУШКИН

доктор философских наук,

член-корреспондент РАО

Ведущее учреждение - Институт педагогических
инноваций Российской академии
образования

Автореферат разослан " 19 " октября 1994 года.

Защита состоится " 22 " ноября 1994 г. в 14 час. на
заседании специализированного совета Д.018.03.01 по присуждению
ученой степени доктора психологических наук при Психологическом
Институте РАО по адресу: 103009 Москва, ул. Моховая, д. 9, корп. "В".

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Института.

Ученый секретарь специа-
лизированного совета _____

А.В. ЗАХАРОВА

доктор психологических наук

Введение

Цель работы - изучить художественные способности как проявление и форму самореализации творческой личности.

Этим в первую очередь определяется его актуальность, ибо проблема творчества как самореализация личности - одна из тех, которые с наибольшим трудом поддаются осмыслению в логике научного исследования. Обращение к психологическим основам художественных способностей актуально вдвойне, поскольку эта область даже для психологии творчества всегда оставалась периферийной; что же касается педагогической практики, то трудно указать другую область, в которой происходила бы такая растрата потенциала духовно-творческого развития целых поколений, как в педагогике искусства и эстетическом воспитании.

Для достижения сформулированной выше цели потребовалось решение ряда более частных исследовательских задач. Основные из них:

- проанализировать специфику способностей к творчеству - в отличие от способностей, интерпретируемых как результат освоения соответствующей деятельности;
- разработать принципы целостно-личностного (в отличие от "компонентного") подхода при изучении способностей к творчеству;
- выявить единую личностную основу художественных способностей и ее конкретные проявления в психике и деятельности художественно одаренного человека;
- проверить полученную "модель" в работе с людьми, успешно работающими в разных областях искусства, создав для этого адекватные методики;
- выявить психологические предпосылки и оптимальные психолого-педагогические условия развития художественных способностей у детей разного возраста.

Объект исследования - способности человека к художественному творчеству.

Основной предмет исследования - целостно-личностная основа этих способностей.

Новизна и теоретическая значимость исследования. В диссертации предложен адекватный подход к проблеме способностей к творчеству, в частности - художественному.

Вводится понятие творческого Я человека, которое не совпадает с наличным, эмпирическим Я и включает в себе потенциальный источник творчества, трансцендентный наличным формам той или иной деятельности и культуры в целом.

Способности к творчеству (в частности - художественному) рассматриваются как "органы самореализации" творческого Я, единой основой которых является целостно-личностная характеристика человека, одаренного к данному виду творчества.

В качестве единой основы способностей и мотивации ко всем видам художественного творчества выделено и описано эстетическое отношение человека к действительности (ЭО). Показано, что другие, более частные качества психики приобретают статус художественных способностей, выступая как проявления ЭО. Таким образом, художественные способности интерпретируются не как совокупность компонентов, а как множественность проявлений единого качества, характеризующего художника в целостно-личностном плане.

Выявлено и экспериментально исследовано "эстетическое обобщение" - особый способ обобщения и классификации, отличный от рационально-логического и свойственный людям, обладающим развитым ЭО.

Выявлена тенденция художественно одаренных людей к спонтанной постановке художественно-творческих задач, что интерпретируется как проявление мотивационного аспекта ЭО.

Выдвинуто и экспериментально подтверждено положение о том, что дети шести-десяти лет обладают предпосылками развития ЭО в целом более благоприятными, чем подростки и взрослые. Показано, что при существующей практике обучения предпосылки эти остаются невостребованными, но при адекватных методах преподавания художественных дисциплин могут успешно развиваться.

Практическое исследование. Разработаны оригинальные исследовательские методики, которые могут лечь в основу системы диагностики художественного развития ребенка, а также оценки эффективности тех или иных систем преподавания художественных дисциплин (что особенно актуально для массовой школы), и позволяют судить не только о наличном уровне художественного развития ученика, но, до известной степени, и о его творческом потенциале (что особенно важно для профессионального звена обучения).

На основании представленной в диссертации концепции художественных способностей может быть решена одна из актуальных задач педагогики - разработать единые психолого-педагогические принципы преподавания всех художественных дисциплин, целенаправленно развивающего способности учеников разного возраста к художественному творчеству.

Работа содержит ориентиры для практической самоподготовки и самосовершенствования, на личностном уровне, художника-профессионала или ученика специального учебного заведения.

Основные положения, выносимые на защиту:

- Понимание и изучение способностей к творчеству, в частности - художественному, требует введения понятия "творческое Я" человека, которое не совпадает с эмпирическим Я и содержит источник творчества, трансцендентный наличным формам данной деятельности и культуры в целом.

- Способности к творчеству представляют собой не результат освоения соответствующей деятельности, а "органы самореализации" творческого Я в формах данной деятельности.

- В основе способностей к творчеству лежит особая целостно-личностная характеристика человека, особое отношение к действительности в целом, характерное для того или иного вида творчества.

- Психологической основой всех видов способностей к художественному творчеству и его мотивации является эстетическое отношение к миру (ЭО). Благодаря развитому ЭО содержание жизненного опыта человека трансформируется в потенциальное содержание художественных произведений и требует воплощения в художественных образах.

- Будучи доминирующей личностной характеристикой человека, для которого искусство является приоритетной сферой реализации творческого Я, ЭО является, с другой стороны, одной из неотъемлемых граней всякой полноценно развивающейся личности (на чем, в частности, основано общечеловеческое значение искусства), и в этом качестве может и должно развиваться у всех детей.

- Будучи целостной характеристикой отношения человека к действительности и самому себе, ЭО охватывает собой и трансформирует отдельные качества психики человека, нейтральные с точки зрения задач искусства, придавая им характер и статус способностей к художественному творчеству.

Главная задача исследователя состоит не в поиске и изучении отдельных качеств, которые в совокупности составляют работающую структуру способностей, а в изучении сути и условий тех трансформаций, которые претерпевает то или иное качество психики, превращаясь под воздействием развитого ЭО в способность к художественному творчеству.

Людям, обладающим развитым ЭО к жизни, присущ особый тип обобщения и классификации явлений - на основании, принципиально отличном от рационально-логического; его можно определить как эстетическое обобщение.

Люди, обладающие развитым ЭО, обнаруживают тенденцию к спонтанной постановке специфических художественных задач, что является одним из проявлений мотивационного аспекта ЭО.

Дети шести-десяти лет обладают благоприятными психологическими предпосылками развития ЭО и художественных способностей в целом и превосходят в этом отношении подростков и взрослых людей, не связанных с искусством и художественным творчеством. При существующей практике обучения эти предпосылки остаются невостребованными и с возрастом утрачиваются, но при соответствующих психолого-педагогических условиях они успешно развиваются у многих детей.

Единым стержнем преподавания художественных дисциплин должно стать развитие ЭО к жизни - общей основы способностей ко всем видам художественного творчества.

Апробация. Основные положения диссертации многократно обсуждались на заседаниях лаборатории психологических проблем художественного развития и ученого совета Психологического института РАО, на заседаниях отделения РАО, в бывшем НИИ художественного воспитания, на психологических совещаниях разного уровня, в г. Москве и многих других городах России и бывшего Советского Союза.

Практическое внедрение. Теоретические идеи и выводы автора, разработанные им методики находили применение в работе создателей программы "Изобразительное искусство и художественный труд", сотрудников Центра эстетического воспитания, Центра художественной культуры и образования, Школы самоопределения, некоторых детских садов г. Москвы, Центра эстетического воспитания г. Еревана, днепропетровской мультстудии "Веснянка".

Некоторые принципиальные положения, связанные с понятием ЭО и условиями развития этого качества, разрабатывающиеся автором совместно с З.Н. Новлянской, легли в основу программы преподавания литературы (авторы - Г.Н. Кудина и З.Н. Новлянская), в особенности в младших классах, а также в основу проекта курса общего художественного развития, разработанного А.А. Мелик-Пашаевым и З.Н. Новлянской.

Действенной формой внедрения в практику концепции данного исследования являются также многочисленные лекции и семинарские занятия, проводимые автором в системе повышения квалификации учителей, а также методические пособия, написанные по заказу бывшего Министерства просвещения РСФСР.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, четырех глав и заключения.

Во введении охарактеризована актуальность, теоретическое и практическое значение работы, сформулированы положения, выносимые на защиту.

В первой главе представлен философско-психологический контекст исследования и дано сжатое изложение концепции.

Вторая глава посвящена сравнительному анализу целостно-личностного и "компонентного" подходов к проблеме способностей.

В третьей главе дается всестороннее описание ЭО к действительности - психологической первоосновы способностей к художественному творчеству.

В четвертой главе излагается материал экспериментальных исследований различных проявлений ЭО у людей, одаренных в художественно-творческом отношении, а также у детей разного возраста.

В заключении резюмируются результаты исследования и намечаются возможные перспективы его развития, как в рамках проблематики художественного творчества, так и в более широком контексте проблемы творческой самореализации человека.

Прилагается библиография на русском, английском и французском языках.

Основное содержание диссертации Общие положения

Художественные способности и их развитие рассматриваются в настоящем исследовании как одна из возможностей *творческой самореализации человека*. Поэтому вначале нужно кратко сказать о том, что мы понимаем под развитием, творчеством, как отвечаем, насколько это вообще возможно, на извечные вопросы о человеке, о том, "кто он, откуда и куда идет", и обозначить тем самым "координатные оси" исследования, его философско-психологический контекст и суть концепции, лежащей в его основе, чтобы в дальнейшем конкретизировать это на материале способностей к художественному творчеству.

Впрочем, в любом исследовании ответы на подобные вопросы если не формулируются, то подразумеваются, явным или неявным для автора образом предопределяя направленность, диапазон, а в определенном смысле и результаты дальнейшей работы. Ближайшим примером может служить известное положение о том, что способности человека к той или иной деятельности не проявляются, а создаются в этой деятельности (Б.М. Теплов и многие другие). Очевидно, это утверждение представляет собой не результат, а предпосылку научной работы. Его нельзя логически доказать или экспериментально проверить - просто оно обладает непосредственной убедительностью аксиомы в рамках мировоззрения, полагающего источник развития внутреннего мира человека вовне, в наличной социальности, в объективно представленных формах культуры.

С нашей точки зрения, такой подход делает невозможным понимание, изучение и развитие *способностей к творчеству* (а в данном исследовании речь идет о способностях лишь в этом значении). Ясно, что способности не могут "пробудиться", актуализироваться и развиваться без освоения наличных форм культуры, но так же ясно, что способность к созданию нового принципиально не выводима из присвоения уже существующего. Способности к творчеству - не те качества человека, которые порождаются благодаря освоению наличных форм музыкальной, математической или какой-либо иной деятельности и проявляются в их воспроизведении, а те, которые порождают и постоянно обновляют самое музыку, самое математику.

Тут необходимо допустить существование источника, запредельного (трансцендентного) по отношению к наличным формам конкретной деятельности, наличной действительности в целом и связанного с потенциалом самореализации человека-творца. А это значит -положить в основание исследования представление о человеке, существенно отличающееся от привычного для большинства научных исследований.

Обратимся к известному библейскому образу - не для того, чтобы использовать его как аргумент в научной дискуссии, а чтобы

пояснить суть указанного различия. Как говорит Книга Бытия, человек создан из праха земного и дыхания Божия. Очевидно, какому из двух равно необходимых начал принадлежит здесь ведущая роль. В то же время науке свойственно изучать человека так, как если бы он исходно был только прахом земным, только глиной - *объектом и материалом для внешних формирующих воздействий*. В тех областях знания, где человека можно в известной степени представить в таком аспекте, ученый получает значимые результаты. А когда речь заходит, к примеру, о свободе воли или о творчестве, он чувствует себя профессионально обязанным искать объективную детерминацию этих явлений, тем самым вольно или невольно отрицая их по существу, сводя на уровень субъективной иллюзии. Или - выводит подобные проблемы за рамки своего исследования и даже за пределы компетенции науки как таковой.

Существует, однако, и другой подход к познанию человека, не только глубоко укорененный в человеческой культуре в целом, но представленный с большей или меньшей последовательностью в научной психологии новейшего времени. Не пытаюсь дать полную картину его становления, укажем лишь, что он со всей отчетливостью проявился в описательной, или понимающей психологии В. Дильтея, а дальнейшее его развитие связано с целым рядом направлений гуманитарной мысли XX века, в первую очередь - с персонализмом и гуманистической психологией. Многие положения понимающей психологии важны и для нашего исследования. Скажем кратко о некоторых из них.

Первое. Душевный опыт человека - первая и последняя данная нам реальность. Задача психологии - понимать, анализировать и описывать эту "мощную действительность душевной жизни", которая хотя и не переводится без остатка в форму понятий, но делается понятной другому благодаря общности человеческой природы.

С этой точки зрения, предмет психологии - все содержание душевного опыта, поскольку его можно помыслить и описать в общей форме. Другое дело - что само понимание опыта может быть шире, чем оно было, видимо, у В. Дильтея. Так, У. Джемс в книге "Многообразие религиозного опыта" описал - в ключе понимающей психологии - область религиозно-мистических переживаний именно как часть реального и практически значимого общечеловеческого опыта, хотя он не присущ актуально каждому в любой момент жизни. Такое расширенное представление о душевном опыте лежит и в основе нашей трактовки эстетического отношения человека к миру.

Второе. Душевный опыт дан нам как целое, как "живая связь". Известная нам душевная жизнь - это всегда единство, объемлющее свои части и функции, а не состоящее из них и не подлежащее объяснению в качестве их совокупности. Эта идея принадлежит, конечно, не только понимающей психологии: она звучала и в далеком прошлом (Плотин), и в грусах ученых XIX-XX веков (У. Джемс, В. Штерн, Н.О. Лосский, П.А. Флоренский и др.), и у наших современников (А.С. Арсеньев и др.), однако отнюдь не потеряла актуальности, поскольку в науке в целом и по сей день преобладает

противоположный принцип. В настоящем исследовании мы рассматриваем способности к творчеству не как совокупность отдельных компонентов, а как раскрытие некоторого исходного целого во множественности психических качеств человека.

И третья. Понимающая психология утверждает свободу человека от причинной обусловленности его внутренней жизни и спонтанность побуждений к действию, которое никогда не бывает простым следствием объективных условий как таковых. Именно тут обозначилась "точка роста" психологии и смежных наук. Персоналисты (В. Штерн, Н.О. Лосский, Эм. Мунье и др.), представители некоторых направлений экзистенциализма (Г. Марсель, К. Ясперс и др.), психологи-гуманисты (А. Маслоу, К. Роджерс и др.), столь разные мыслители, как А. Бергсон, М. Бубер, В. Франкл, М.М. Бахтин и многие другие резко прогивопоставили "вещному" подходу личностный, детерминизму в понимании человека - свободу Я, а с ней - ответственность и творчество как неотъемлемые признаки человеческого существования.

С этой точки зрения, любая объективная данность - от типа нервной системы человека до обстоятельств его воспитания или расположения светил в момент рождения - окажется *одним из условий, а не причиной*, не источником развития человека, его психологического облика, личностной неповторимости, его Я. Каков же тогда действительный источник развития, трансцендентный всем проявлениям наличного бытия? Чем определяется направление развития? "Кто мы, откуда и куда идем?"

Очевидно, острота этих вопросов, возникших, но не получивших убедительного решения в русле понимающей психологии, вызывает к жизни трактовку психологии Н.О. Лосским как науки о целестремительности внутреннего мира человека, обращение В. Штерна к аристотелевскому понятию "энтелехия" (целестремительный переход потенции в актуальное состояние), приводит к появлению таких важных понятий, как "самоовлеющие стремления" (Н. Лосский), "самоактуализация" и "метапотребности" (А. Маслоу), "самотрансценденция" (В. Франкл), "персонализация" (Эм. Мунье) и т.п.

Далее. Признавая источник целенаправленного развития человека, суверенный по отношению к наличной действительности, мы фактически признаем и то, что возможный результат этого развития в какой-то форме, в каком-то особом плане действительности, потенциально *уже существует*. Тогда развитие, в соответствии с этимологическим значением слова, выступает как развертывание, высвобождение чего-то, что пребывает в "спеленутом", сжатом до невидимости состоянии.

Этим определяется *телеологический* характер развития, когда его первопричина есть и его цель. Чисто психологическим следствием этого становится, в частности, исходное единство того, что принято различать как мотивационную сферу - и "собственно способности", т.е. того, чего человек хочет, и того, что он может совершить. А ведущая потребность человека будет заключаться в том, чтобы актуально, в

плане наличной действительности, стать тем, кем он и только он является в потенциальной глубине своего существа.

Каков же онтологический статус того, кто "самоактуализуется" (или не самоактуализуется) в процессе собственной жизни, кем стремится стать, и в то же время уже является человек ? Здравый смысл требует признать, что психологическая реальность, которую мы называем "Я", или "личность" (в данном случае различия несущественны) не может сначала просто отсутствовать в мире, потом, под влиянием тех или иных факторов, "сформироваться" и при этом быть свободной и ответственной инстанцией, обладать творческой природой и т.д.

Сделать следующий шаг поможет обращение к литературе религиозно-философского, мистического, аскетического содержания, хранящей опыт самопознания и самовоспитания выдающихся представителей разных эпох, народов и культур. Уже предварительное обобщение этого опыта позволяет сделать вывод, что существует не только знакомое психологии эмпирическое Я повседневного самосознания с его наличными, ограниченными психологическими характеристиками, но и высшее Я, содержащее всю полноту возможностей, которые в перспективе может раскрыть человек, проходящий свой путь в условиях пространственно-временных ограничений и определенной социокультурной среды.

Подчеркнем, что в отличие от "идеального Я" психологии "высшее Я" духовного опыта не проектируется как эфемерная модель возможного будущего, сотканная из интериоризированных социальных и групповых норм и эталонов, а мыслится как уже существующее в особом вневременном плане действительности (о вневременной сущности человека см. некоторые работы Н.О. Лосского) и обладает онтологическим статусом *более высоким*, чем "малое" Я повседневного самосознания, представляя собой как бы уже осуществленную и в то же время предлежащую человеку возможность его бесконечного развития как универсальной и уникальной творческой личности.

(Отметим попутно, что именно с этих позиций делается в принципе понятной возможность самовоспитания, самоусовершенствования и других процессов, предполагающих разделение внутри себя на ведущего и ведомого и преодоление инерции, а то и сопротивления последнего.)

Идея высшего Я (не формулировка, а именно идея) носит универсальный характер. В христианской антропологии это - понятие Образа Божия, который таится в каждом даже тогда, когда мы этого не сознаем и не сообразуем *более* свою жизнь, и которому стремимся уподобиться человек, сознательно илущий путем духовного развития. Отметим также, что христианские мыслители, особенно ясно - св. Григорий Палама, связывали богоподобие человека в первую очередь с его *творческим даром* в широком смысле слова: человек по сути своей творец, и этим подобен Творцу.

На что же направлен в первую очередь этот творческий дар? По отношению к эмпирическому Я и его жизненной ситуации высшее Я

обладает той позицией "напряженной и любящей венаходимости", которая, как показал М.М. Бахтин, является непременным условием творчества. Поэтому сам процесс развития человека в определенном смысле можно назвать "сотворением себя" - более или менее полной реализацией высшего Я в самосознании и деятельности человека. Такое духовное сотворение себя ("художество из художеств", как говорили христианские подвижники) в идеале представляется стержнем, или единой основой любых истинно творческих проявлений человека в конкретных областях деятельности, сферах культуры. (Причины исторически возникающих отклонений от этого идеального соотношения требует специального обсуждения.)

Поэтому в качестве одного из синонимов "высшего Я" мы будем в дальнейшем пользоваться выражением "творческое Я" человека.

Отношение между "эмпирическим Я" и "высшим Я", их встречное движение создает, образно говоря, вертикальное измерение **развития** как такового, в отличие от горизонтальных **изменений** во времени, которые мы претерпеваем постоянно, и которые далеко не всегда являются развитием в ценностно положительном смысле слова.

Особую роль в актуализации и поддержании главной движущей силы развития - потребности реализовать собственное творческое Я - играет психологический феномен, который можно назвать "встречами с собой" - более или менее осознанные "прорывы" высшего Я в обыденное сознание и мироощущение человека, дающие ему предвосхищение своих истинных возможностей, а иногда и предвидение общего направления своего жизненного и творческого пути. Та область действительности, в которой человек - ребенок или взрослый - приобретает этот опыт расширенного, обновленного самосознания, как бы одновременно и вспоминает, и предвосхищает свои истинные возможности, становится для него пространством желанной и успешной самореализации. Образуется некий "вектор" самореализации творческого Я в плане наличной действительности, наличной культуры. Это определяет такую личностную позицию человека, такой тип отношения к миру в целом и к самому себе, который становится психологической первоосновой способностей к творчеству в данной области, частным случаем чего является "позиция художника", художественное или эстетическое отношение к жизни (ЭО), о котором мы будем подробно говорить ниже.

Под воздействием, или, лучше сказать, внутри доминирующего отношения к миру, отдельные качества психики человека претерпевают определенную трансформацию, приобретают специфическую направленность, характер и статус способностей к творчеству в соответствующей области деятельности. С другой стороны, именно в силу этого специфическим образом преломляется вся совокупность жизненного опыта, который становится для человека источником творческих замыслов - в искусстве, или в другой области. С этой точки зрения, способности к творчеству создаются не как качества, "отвечающие требованиям деятельности", а как **органы самореализации творческого Я человека** в той или иной области культуры.

При таком подходе отпадает представление о способностях (во всяком случае, о способностях к творчеству) как о совокупности отдельных качеств, каждое из которых и само по себе является некоей способностью. Наоборот: отдельные способности, которые, несомненно, можно и нужно различать в психологическом облике ученого, художника и т.д., выступают как проявление свойственного ему целостного отношения к миру, причем именно благодаря этому они и становятся способностями к творчеству. Взятое же само по себе, каждое из этих качеств представляет собой только предпосылку такой способности.

С этой точки зрения непоследовательно было бы говорить о способностях живописца, математика, музыканта как о каких-то группах психологических качеств, отличных от других, к способностям не относящихся. При нашем подходе способности выступают не как особая "часть" психики, а, скорее, как особое ее "состояние"; в пределе, возможно, как "вся психика", мобилизованная и трансформированная тем специфическим отношением к миру и к самому себе, которое определяет сферу творческой самореализации человека. Поэтому основная задача исследователя заключается не в поисках и оптимизации набора компонентов способностей к данному виду деятельности, а в изучении сути и условий тех трансформаций, которые претерпевает то или иное, а может быть, и любое качество психики, преобразуясь в художественную или какую-либо другую способность.

Более подробное рассмотрение затронутых вопросов на материале способностей к художественному творчеству составляет основное содержание диссертации.

Два подхода к проблеме способностей

Излагая нашу позицию, мы вынуждены критически рассматривать традиционный для отечественной психологии подход к проблеме способностей. Сразу подчеркнем, что эта критика имеет условное значение, поскольку, как уже говорилось, у нас речь идет о способностях к творчеству, тогда как Б.М.Теплов, В.И.Кирсенко, В.А.Крутецкий и другие исследователи не ставили перед собой такой задачи. Скорее наоборот, они отделяли проблематику творчества (музыкального, математического и т.д.) от конкретного изучения способностей к этим видам деятельности. Поэтому наша критика направлена не против самого подхода, который, вероятно, был адекватен их исследовательским задачам; ее смысл - лишь в том, чтобы обозначить границы данного подхода, показав его неприменимость при изучении творчества, чего сами авторы, возможно, не учитывали и чего они, во всяком случае, ясно не сформулировали.

Напомним, что Б.М.Теплов определял способности как индивидуально-психологические особенности человека, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности. Такая

формулировка не вызывает возражений (вопрос лишь в том, существуют ли психологические особенности человека, так или иначе не связанные с успешностью его деятельности). Но в связи с упоминавшимся выше тезисом о *создании* способностей в деятельности, она приобретает гораздо более жесткий характер, и не случайно вскоре о способностях стали говорить как о качествах, которые *соответствуют требованиям* деятельности, обеспечивают *пригодность* к ней, и т.п. То есть способности определяются через соответствие наличным, объективно представленным формам деятельности и предназначены для ее воспроизведения.

Несомненно, в этом понимании способностей отражен существенный аспект преемственности культуры и развития индивидуальной психики. Но ясно и другое: если мы понимаем способности только как качества, которые нужны человеку, чтобы соответствовать объективным требованиям деятельности, сложившимся до и без него, то мы придаем понятию способностей *репродуктивный* характер.

При разделении проблематики способностей и творчества практически теряется критерий различения способностей и знаний, умений и навыков (ЗУНов): и те, и другие создаются в деятельности, отвечают ее требованиям, проявляются в ее выполнении. Специфика способностей сводится лишь к тому, что способности - средство для приобретения ЗУНов, те же выступают как цель, и это по-своему логично: ведь фактическое овладение деятельностью и выполнение ее "требований" связано именно с ними. Возникает тенденция отождествлять способности человека с его обучаемостью (Б.Г. Ананьев, Д.Н. Богоявленский и Н.А. Менчинская, З.И. Калмыкова и др.). Предпринятые В.И. Киреенко и В.А. Крутецким попытки содержательно различить способности и навыки, оставаясь в рамках данного подхода, не дают убедительных результатов.

Далее. Поскольку точкой отсчета делается структура деятельности, а не единство творческого Я, неизбежным становится понимание способностей как совокупности многих качеств, или компонентов. Всякая развитая деятельность предстает перед исследователем в многообразии своих аспектов, и каждый из них предполагает какую-то "способность" - свой субъективный аналог, свой "оттиск" в психике человека, необходимый для успешного выполнения этого аспекта деятельности, а значит, и ее в целом. Исходной психологической реальностью становится множественность отдельных способностей, которые и по логике исследования, и по времени возникновения в психике человека, и по онтологическому статусу как бы первичны по отношению к интегрирующим качествам личностного порядка.

Ученый стремится, проанализировав деятельность, какой она сложилась к моменту исследования, вычленив необходимый и достаточный для ее выполнения набор по возможности простых качеств психики, своего рода элементарных частиц или букв алфавита,

сочетание которых образовывало бы структуру и индивидуальные варианты структур способностей к данной деятельности.

Это относится, конечно, не только к работам Б.М. Теплова и его школы, но и, может быть, в большей степени к работам К. Сишора, которого Б.М. Теплов основательно критиковал, и к школе Н. Мейера, изучавшей изобразительные способности с позиций, казалось бы, противоположных тем, на которых стоял В.И. Киреенко, и т.д. И это неудивительно, поскольку понимание какого-либо целого как структуры, состоящей из предшествующих ему и не зависящих от него частей стало для новоевропейского мышления едва ли не единственным научным способом объяснения любых явлений. (Критика этого подхода содержится, в частности, в работах А.С. Арсеньева.)

Поскольку очевидно, что такое объединение частей не может дать работающую структуру способностей, исследователи предупреждают, что сочетание компонентов не есть простая их сумма, что целое не сводится к совокупности частей, а обладает особым качеством и т.д. Остается неясным, как вторичное по отношению к частям целое может приобрести качества, которых не было в частях и которые не создаются их сложением. Не проще ли предположить в таком случае первичность целого в его особой, потенциальной форме?

В силу того, что отдельные способности мыслятся как элементы, существующие "раньше целого" и вычлняются эмпирическим путем, никогда нельзя быть уверенным, что определен необходимый и достаточный минимум основных способностей к данной деятельности. Так, при всей компетентности Б.М. Теплова в области музыки, другие специалисты предлагают расширить или сузить его перечень основных способностей, или выделять их, ориентируясь на другие уровни самой музыкальной деятельности. В.П. Ягункова находит семь основных компонентов литературных способностей, а Е.А. Корсунский - четырнадцать. В.И. Киреенко по-своему последователен, утверждая, что с переменой стилей в истории искусства меняется и "набор" изобразительных способностей человека и т.д.

Другой уязвимой стороной данного подхода является так называемая рядоположенность отдельных способностей, которую нельзя преодолеть, просто провозгласив своего рода субординацию внутри набора отдельных качеств: опорные-ведущие-фоновые (А.Г. Ковалев), доминантные-субдоминантные-базисные (Е.А. Корсунский) и т.п. Подобные классификации сами по себе ничего не меняют в механистическом представлении о способностях в целом; в исследовательской, а тем более - педагогической практике они не "работают".

Все эти проблемы предстанут в ином свете, если рассматривать способности не как субъективный аналог структуры деятельности, а как органы самореализации творческого Я в той или иной сфере культуры. Тогда исходной станет некая целостно-личностная характеристика человека, которая определяет его как художника или как творца в другой области, а процесс развития способностей вступит как выявление и конкретизация этого исходного целого, которое

вбирает в себя и модифицирует разные психические качества, превращая их в свои части (а не складываясь из них) и *преобразуя в способности к творчеству*.

Внимание исследователя при этом переносится, как было сказано, с поисков отдельных способностей, необходимых для выполнения деятельности, на изучение качественных трансформаций, которые претерпевают различные свойства психики, приобретая характер и статус способностей к творчеству в данной области. Иерархичность способностей проявится в том, что более элементарные и частные качества выступят как необходимый, но подчиненный момент качеств более высокого порядка, связанных с порождением творческих замыслов, близких к "вершине пирамиды" - творческому Я человека.

Справедливость требует отметить, что в работах Б.М. Теплова (психологическая характеристика Н.А. Римского-Корсакова), В.А. Крутецкого (описание так называемой "математической направленности ума") и других ученых есть свидетельства того, что в основе способностей к творчеству лежит особое отношение к жизни, целостно характеризующее одаренного человека. Но в силу исследовательских установок названных ученых эти ценные находки не получили развития в их конкретных исследованиях.

Еще одно существенное различие двух подходов связано с проблемой мотивации. Когда способности рассматриваются как совокупность качеств, необходимых для выполнения деятельности, то разделение "способностей как таковых" и мотивации данной деятельности представляется естественным и нетрудным, и способности выступают как "одно из слагаемых успеха". Когда же мы говорим о способностях к творчеству, основу которых составляет особое отношение человека к жизни, то граница способностей и мотивационной сферы становится практически неразличимой, и можно говорить лишь о двух условно выделяемых аспектах единого качества. (Например, упомянутую выше математическую направленность ума, которую В.А. Крутецкий описал как математическую способность, можно с неменьшими основаниями назвать склонностью или потребностью искать математические аспекты во всех явлениях жизни. В сущности, к тем же выводам приходит Д.Б. Богоявленская при изучении общих проблем интеллектуального творчества.) Ниже мы еще вернемся к этому вопросу, говоря о художественных способностях.

Эстетическое отношение к жизни как основа способностей к художественному творчеству

Какое же целостное отношение к жизни создает основу для самореализации творческого Я человека в области искусства? Каков художник как "личностный тип", при всей индивидуальной неповторимости каждого художника? (Подчеркиваем: здесь и в

дальнейшем под словом "художник" подразумеваются в равной степени представители всех видов искусства, а не только изобразительного.)

Проблемой типологии личностей или характеров занимались многие крупные ученые (учение Гиппократта, получившее чисто психологическую интерпретацию уже у И. Канта, работы Т. Рибо, Э. Кречмера, В. Шелдона, К. Леонгарда, К. Юнга и др.). Однако эти работы, много дающие для понимания судьбы эмпирического Я, способов его приспособления к действительности и т.п., не были направлены на изучение творческих проявлений человека, всегда связанных с актуализацией, более или менее осознанной и полной, высшего, творческого Я человека, когда психологический тип и индивидуальные особенности эмпирического Я сохраняют свое значение лишь в "снятом" виде. Можно сказать, что эти классификации личностей ориентированы "горизонтально", и не улавливают процессов, протекающих в "вертикальном" измерении.

Не будучи в принципе нацелены на создание типологии творческих личностей, эти работы, естественно, не дают и сколько-нибудь цельных характеристик художника. Работы К. Юнга и К. Леонгарда позволяют судить о некоторых предпосылках, которые могут проявиться в творчестве, если человек того или иного психологического типа станет художником, но не говорят о том главным, определяющем в личности человека, *в силу чего* он и может, и хочет стать художником. Это относится, с нашей точки зрения, и к "человеку эстетическому", некоторые психологические особенности которого удачно описаны Э. Шпрангером, и к "художественному типу" (по И. П. Павлову), к которому, как показал Н. С. Лейтес, могут принадлежать люди, не имеющие ни способностей, ни склонности к искусству.

Особо следует сказать о предложенной Н. О. Лосским трехуровневой, т.е. вертикальной классификации личностей, на верхней ступени которой стоит человек "сверхличного" типа, живущий тем, что выходит за пределы его эмпирического Я. К этому типу, в частности, относятся - во всяком случае в периоды творчества - истинные творцы в области искусства и науки. Но содержательной психологической характеристики художника Н. О. Лосский также не дает.

В исследованиях этой проблемы, которые автор проводил совместно с З. Н. Новлянской, эта характеристика определяется как "эстетическая позиция", или "эстетическое отношение (ЭО)" к действительности. Предварительно и формально его можно описать как такое отношение к жизни, когда те или иные значимые впечатления и переживания не разрешаются в самой жизни (в поступках, эмоциональных реакциях и т.д.), а требуют создания особой действительности - художественных произведений. Но это еще не раскрывает содержание, которое ЭО имеет для самого человека, им обладающего. Чтобы разобраться в этом, мы обращались к свидетельствам людей, наиболее богатых опытом эстетических переживаний, - выдающихся художников разных времен и народов.

Это позволяет раскрыть сущность ЭО, но не в форме однозначных дефиниций, которые могли бы быть усвоены чисто рациональным путем, а как обобщенное описание целостного опыта, которое обращено к целостному опыту другого человека и в этом контексте делается понятным, а с другой стороны - помогает другому осознать, припомнить или даже приобрести аналогичный внутренний опыт.

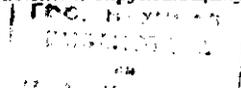
Обращаясь к этому материалу, мы видим, что представители разных культур, работавшие в разных видах искусства, в разные эпохи, часто не имевшие между собой ни прямых, ни косвенных контактов, подвергая рефлексии свой опыт эстетических переживаний, говоря об условиях зарождения творческих замыслов, словно описывают один и тот же непреходящий феномен художественного сознания и даже нередко облачают мысль в одни и те же слова.

Для ярко выраженных проявлений ЭО характерно прежде всего **осознанное переживание своего онтологического единства с миром**, когда внешний мир - будь то универсум как целое или отдельные его стороны и явления, на которых сосредоточено "родственное внимание" человека (по выражению М.М. Пришвина) - не противопоставит ему как нечто отчужденно-объективное, живущее по своим, безразличным к нему законам, а открывает свою родственную внутреннюю жизнь, к которой человек чувствует себя глубочайшим образом причастным. Снимается целый ряд противопоставлений обыденного сознания: субъекта и объекта, внутреннего и внешнего, человека и природы, индивидуума и рода человеческого ("Все во мне, и я во всем!" - Ф.И. Тютчев). По свидетельству многих выдающихся художников, такое переживание единства со своим предметом и с миром в целом является **абсолютно необходимым условием** зарождения и воплощения художественных замыслов, т.е. именно опыт ЭО делает человека способным к художественному творчеству.

96-01476

Испытывая чувство родственности и единства с предметом ЭО, открывая в нем самоценную внутреннюю жизнь, подобную собственной, человек уже не может подходить к нему лишь как к средству достижения тех или иных целей, внешних по отношению к самому предмету. Поэтому ЭО **неутилитарно, даже антиутилитарно**; оно изымает свой предмет из плоскости привычного практического функционирования и открывает его "непотребляемое нутро" (М.М. Бахтин). С этим связана диалогичность ЭО, поскольку, как отмечал тот же М.М. Бахтин, предмет его - не "безгласная вещь", а "выразительное и говорящее бытие". Но "говорит" оно с носителем развитого ЭО в момент, когда "я и мир - одно" (М.М. Пришвин). И художник чувствует нравственную необходимость сохранить и объективировать в произведениях, сделать доступным для других то, что открылось ему в эстетическом переживании, стать голосом "немых существ" (Т. Руссо). Тут мы непосредственно соприкасаемся с **мотивационным аспектом ЭО**, который, однако, этим не исчерпывается.

Важно, не поддаваясь привычке к объективации, ясно понять, что речь идет не просто о каком-то особом отношении **к окружающему**.



опыт ЭО - это в основе своей переживание *другого Я*, которому соразмерна и доступна эта новая картина мира. Это - новое качество самосознания и самоощущения в мире, хотя внимание художника может быть обращено не на себя, а на внешний мир, преобразившийся в его восприятии.

Ведь разомкнуть внешнюю замкнутость и немоту внешнего предмета, пережить единичность, вступить с ним в диалог можно, лишь освобождаясь от собственных эгоцентрических и антропоцентрических установок, от утилитарно-отчужденной позиции, так или иначе определяющей все наши повседневные отношения. Таким образом, художник обретает, хотя бы на время, "внезаходимость" по отношению к собственному эмпирическому Я и соприкасается с реальностью высшего, творческого Я, до известной степени видит мир его глазами - чему существуют разнообразные свидетельства: от свойственного многим художникам чувства несоизмеримости и как бы непричастности своего повседневного Я к возникающему замыслу и даже к готовому произведению до сознательного привлечения возможностей творческого Я в актерской практике М.А. Чехова.

Поэтому, стремясь к расширению эстетического опыта и реализуя его в произведениях, человек утверждает не только реальность и ценность открывающейся ему картины мира, но и собственного творческого Я, которому доступна и соразмерна эта картина мира. Благодаря этому художественное творчество, действительно, может стать путем самопознания и самореализации, "становления Собой" - в чем и коренится в первую очередь мотивирующая сила ЭО к жизни.

И тем не менее, в сказанном до сих пор нет ничего специфического для художественного творчества. Преодоление психологических границ эго, создающее условия для проявления в сознании и деятельности человека высшего Я, является условием духовного развития в самом широком смысле слова и, по-видимому, исходной точкой всех конкретных путей творческой самореализации человека. А специфика каждого из них должна проявиться в своеобразном аспекте, или грани этого опыта.

Важнейшая черта ЭО состоит в *специфической восприимчивости человека к форме*, к непосредственно воспринимаемому, неповторимому чувственному облику предметов и явлений мира. "Эстетическое" - это и значит "связанное с чувственным восприятием". При развитом ЭО человек воспринимает конкретный, неповторимый и преходящий облик вещей и явлений не просто как их внешнюю сторону, а как *выразительный лик*, прямое выражение внутреннего состояния, настроения, характера, судьбы - той самой родственной человеку внутренней жизни, которую ЭО находит во всех явлениях бытия. Воспринимая мир, человек непосредственно схватывает в чувственном сверхчувственное, невидимое, неслышимое. На этом и построена возможность своеобразного диалога художника с предметом ЭО, который превращается в "выразительное и говорящее бытие" и

"рассказывает" о себе именно своим неповторимым чувственным обликом.

Эта особая ценностная^и содержательная значимость внешнего, чувственного пласта действительности не только побуждает к созданию образов, но и делает это возможным, так как удерживает художника, переживающего внутреннее единение с предметом, в позиции "напряженной внеаходимости" по отношению к нему - без чего, как указывал М.М. Бахтин, невозможно создание художественной формы. В связи с этим, в диссертации критически рассматривается концепция "вчувствования" (Т. Липс и др.), анализируется позиция, которую заняли в этом вопросе В. Вундт, М.М. Бахтин, Л.С. Выготский и др., а также проводится различие между ЭО и такими путями преодоления эгоцентрической замкнутости, которые связаны с отрицанием значимости отдельных, конечных форм существования.

Сказанное позволяет понять, что в эстетическом переживании и в художественном творчестве оценивается как "красота", "прекрасное" - в отличие от применения этих понятий в бытовом языке и в эстетической теории. Красота в искусстве - это прежде всего "прозрачность" формы, которая не прячет, а являет сущность предмета, другими путями невыразимую. Переживание красоты в таком понимании - свойство человека, обладающего ЭО к миру, а не результат воздействия каких-то объектов и объективных отношений, которые, в отличие от других, "красивы" сами по себе. Поэтому большое искусство трансформирует в художественные образы практически любые явления жизни, в том числе самые неприметные и "банальные". (Соотнесение этой трактовки красоты в искусстве с категориями эстетики, а также с древним понятием "калокагатия" (прекраснодоброе) не может быть предпринято в рамках данной работы.)

ЭО - это *единая основа способностей ко всем видам художественного творчества*. Это позволяет по-новому увидеть проблему соотношения общего и специального в способностях человека. Ведущие отечественные психологи (С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов и др.) не отделяли проблему общей одаренности от изучения способностей к конкретным видам деятельности. Тем не менее, очевидна тенденция относить художественные способности к числу специальных, а под общими понимать общие умственные способности - играющие, конечно, свою роль "внутри" специальных. По-видимому, при изучении способностей к различным видам теоретико-познавательной деятельности такой подход не приводит к противоречиям: например, математическое обобщение, изучавшееся В.А. Крутецким, можно рассматривать как модификацию способности к обобщению как таковой и т.д. Но, при всем значении интеллекта, в искусстве невозможно представить художественные способности как подобную модификацию качеств ума.

С нашей точки зрения, существуют не только общие умственные, но и общие художественные способности, основу которых составляет ЭО, а также художественное воображение в его наиболее общей, не

сводимой к конкретному материалу форме. А литературные музыкальные, изобразительные и другие художественные способности выступают как конкретизация этих общих моментов применительно к разным видам искусства, по-разному отображающим мир, требующим разного сенсорного обеспечения, навыков и т.д. Предпосылки такого подхода содержатся в некоторых работах Б.М. Теплова, Б.Г. Ананьева и, в особенности, В.Л. Дранкова. С этой точки зрения, известные факты разносторонней одаренности многих людей искусства объясняются не как случайное совпадение разных способностей, а как проявление их единой основы - ЭО к миру.

Что же касается действительно общих - мы сказали бы, общих творческих - способностей, то решение этой проблемы не может быть достигнуто сведением разных видов способностей - к умственным, разных видов творчества - к интеллектуальному. Для этого, с нашей точки зрения, нужно прийти к обобщениям более высокого порядка и рассмотреть ЭО к миру, как и аналогичные качества личности, лежащие в основе других видов творчества, в том числе и интеллектуального, как различные формы проявления и самореализации творческого Я человека.

Завершая характеристику ЭО, необходимо коснуться следующего момента. Будучи основой способностей к художественному творчеству, оно выступает как *доминирующая* личностная характеристика художника по призванию. В данном исследовании мы рассматриваем ЭО преимущественно в этом аспекте. Но ЭО выступает и как *одна из граней* полноценно развитой человеческой психики; как основа способности к художественному освоению мира, свойственной в той или иной мере каждому человеку (так, способность теоретически мыслить присуща не только философам или математикам); как основа понимания искусства и потребности общения с ним. (Именно потенциально общечеловеческий характер ЭО делает и творчество художников общечеловеческим достоянием.) Кроме того, подробное описание ЭО ясно показывает, что оно представляет собой духовно-нравственную характеристику личности, ценности которой выходят за рамки какой-либо профессии. С этими аспектами ЭО связан целый круг исследовательских и педагогических вопросов, которые отчасти также рассматриваются в диссертации.

Резюмируем сказанное. ЭО человека к миру выступает, с одной стороны, как доминирующая личностная характеристика художника; с другой - как одно из неотъемлемых свойств гармонично развивающегося человека. В своем первом аспекте, который был основным предметом нашего исследования, ЭО - одна из форм проявления и реализации творческого Я человека в плане наличной действительности и единая основа способностей ко всем видам художественного творчества. Способности к каждому конкретному виду искусства являются, в свою очередь, одной из форм проявления и реализации ЭО.

Благодаря развитому ЭО, человек видит в чувственном облике предметов и явлений прямое выражение их неутилитарной ценности и

родственной ему внутренней жизни и благодаря этому размыкает рамки его и более или менее осознанно соприкасается с реальностью иного уровня самосознания и самоощущения, с реальностью собственного высшего Я.

ЭО одновременно является основой способности и потребности в художественном творчестве. Трансформируя жизненный опыт человека в потенциальное содержание художественных произведений, оно делает его "способным" к их созданию: будучи формой самореализации творческого Я, оно отвечает основной потребности развивающегося человека.

Благодаря развитому ЭО, отдельные качества психики человека приобретают специфическую направленность, преобразуясь в способности к художественному творчеству. Раскрытию последнего тезиса посвящен следующий раздел работы.

Способности к творчеству как проявление ЭО к жизни

Очевидно, что в деятельности музыканта, живописца, поэта или артиста требуются и проявляются многие качества, не сводимые непосредственно к ЭО. Значит ли это, что ЭО - лишь "главная способность" в ряду других? А если - так, то в чем отличие нашего подхода от "компонентного"? Ведь и последний допускает иерархизацию способностей, выделение среди них "ведущих", "некомпенсируемых" и т.п.

Мы говорили, что развитое ЭО специфическим образом трансформирует данные жизненного опыта человека. Но с психологической точки зрения, "трансформировать жизненный опыт" человека значит, прежде всего, преобразовать его психику, а трансформировать данные повседневного опыта в потенциальное содержание художественных произведений значит преобразовывать качества психики, адекватные задачам повседневной жизнедеятельности, в способности к художественному творчеству. С этой точки зрения, ЭО не возглавляет список художественных способностей, а создает их. Иначе говоря, те или иные качества психики выступают как способности к художественному творчеству, когда они принадлежат человеку, обладающему развитым ЭО, и решают специфические художественные задачи, этим отношением порождаемые. Вне этого целого, те или иные качества психики бывают лишь предпосылками художественных способностей - более или менее благоприятными, но нейтральными с точки зрения задач искусства. Поясним это примерами.

Важной художественной способностью принято считать воображение. Однако воображение, понимаемое как способность оперировать во внутреннем плане материалом прежних впечатлений, перекомбинировать их и т.д., ничего специфически художественного в себе не заключает, не приспособлено к решению именно художественных задач. Конечно, оно является необходимой

предпосылкой художественного творчества, но то же можно сказать и о других видах человеческой деятельности. Художественной способностью оно становится в качестве подчиненного момента ЭО. Художник стремится объективировать в максимально выразительных чувственных образах, "во-образить" то не- или сверхобразное содержание, которое открывается ему в момент эстетического переживания и существует первоначально как факт его внутреннего опыта. Этой конкретной цели и подчиняются процессы преобразования чувственных данных, создания новых образов на основе прежних впечатлений - все то, что обычно связывают с деятельностью воображения, а также поиски наиболее адекватных выразительных средств того или иного искусства. Обретая направленность на создание чувственного образа, раскрывающего сверхчувственное содержание создающегося произведения, воображение и в самом деле выступает как важнейшая художественная способность.

Еще пример. Вопреки кажущейся очевидности, тонкая цветоразличительная чувствительность "сама по себе" не является способностью живописца, не имеет отношения к созданию колористических образов. Она лишь позволяет дифференцированно воспринимать цветовые характеристики объектов и в этом качестве может найти применение в разных житейских ситуациях и во многих профессиях, не имеющих к искусству никакого отношения. Другое дело - когда тонкое цветоразличение является свойством человека с развитым ЭО к миру. Ведь такой человек и к цветам относится не просто как к объективным свойствам вещей, а как к живым существам особого рода, со своим "характером", "настроением", а значит - с особым кругом выразительных возможностей. Естественно, что у него острое цветоразличение обретает статус важной художественной способности, включается в работу воображения, позволяет создать максимально выразительный цветовой образ.

Приведенные примеры иллюстрируют мысль о том, что вне ЭО к миру отдельные психологические качества, которые принято считать художественными способностями, таковыми не являются. С другой стороны, внутри развитого ЭО даже те стороны психики, которые не рассматриваются в контексте проблемы способностей, могут приобретать ярко выраженную художественную специфику. Так, описанную выше трансформацию "обычного" воображения в художественную способность нельзя себе представить без аналогичной "специализации" процессов *восприятия* или *памяти*: из бесчисленного множества данных они выделяют, фиксируют, восстанавливают как материал для воображения именно те слова и события, элементы и отношения чувственного опыта, которые позволяют "соткать" наиболее выразительный художественный образ. В таком преобразованном виде, в качестве подчиненных моментов воображения (а следовательно - и эстетического отношения), эти стороны психики также приобретают статус художественных способностей. Это касается и таких целостных характеристик человека, как *личностная ценность* (исследования

М.Е. Каневской), или особенностей процессов *обобщения*, о которых мы подробнее расскажем ниже, и т.д.

Если это так, допустимо предположить, что способности к художественному творчеству - не какая-то группа качеств, не особая "часть" психики, а, скорее, ее особое "состояние": возможно, вся психика человека - это пластичная совокупность предпосылок, которые могут быть трансформированы в способности к художественному или другому творчеству, под воздействием того или другого доминирующего отношения человека к бытию. Так, паруса сами по себе не являются актуальным средством движения корабля к какой-либо цели: таковым их делает ветер определенного направления, придающий им соответствующую конфигурацию и напряжение.

Если принять эту точку зрения, то главная задача исследователя - не в том, чтобы уточнять, оптимизировать, структурировать набор качеств, необходимых и достаточных для работы в той или иной области искусства - хотя внимание к этой стороне дела может играть важную вспомогательную роль и в исследовательской, и в педагогической работе. Главное - постижение психологической сути и условий тех трансформаций, которые претерпевают различные качества и стороны психики, становясь "подчиненным моментом" ЭО, т.е. *способностями к художественному творчеству, органами самореализации творческого Я человека в области искусства, создающимися на основе общечеловеческих психологических качеств*.

Экспериментальные исследования проявлений ЭО

В опыте художника ЭО обнаруживает себя, с одной стороны, в форме более или менее интенсивных переживаний, психических состояний особого рода, ограниченных во времени. С другой - оно выступает как постоянная, устойчивая характеристика личности, являющаяся и условием, и результатом этих интенсивных переживаний и придающая своеобразный характер всей психической организации человека. В жизни невозможно провести резкую черту между этими взаимообусловленными аспектами ЭО; но очевидно, что предметом познания в широком смысле слова могут быть оба эти аспекта, а предметом экспериментального исследования - лишь второй из них. И даже в этом случае содержание ЭО подвергнется неизбежному обеднению и упрощению, что, однако, не должно приводить к искажению сути изучаемого явления.

Далее. Согласно нашим представлениям, ЭО охватывает собой и трансформирует отдельные качества психики в способности к художественному творчеству и само в них конкретизируется и реализуется: отдельные качества в свою очередь выступают при этом как разные грани ЭО. Исследовательская задача может состоять, во-первых, в том, чтобы попытаться изучить ЭО в его целостности, и, во-вторых, уловить специфические черты, ту "эстетическую трансформацию", которые претерпевают "внутри" ЭО те или иные

качества и стороны человеческой психики, преобразуясь в художественные способности.

Попытка решить первую из этих задач была связана главным образом с методикой "Описание предмета", которая была разработана З.Н. Новлянской в процессе изучения литературных способностей детей, а затем применялась в наших совместных исследованиях ЭО. Результаты работы по этой методике достаточно полно представлены в наших публикациях восьмидесятых годов. Поэтому здесь подчеркнем главное: работа по этой методике с художественно одаренными людьми наглядно выявила основные черты ЭО, описанные выше: некую "презумпцию одушевленности" всего в мире, неутилитарность, стремление интерпретировать особенности внешнего облика предмета как выражение внутренней жизни и т.д.

Основное внимание в диссертации уделено исследованию некоторых более частных проявлений ЭО. Но какие конкретные свойства психики должны в первую очередь привлечь внимание исследователя ЭО? Если верно предположение, что ЭО, будучи доминирующей характеристикой художника, пропитывает собой и трансформирует всю ткань человеческой психики, то любая локальная "проба" должна показать присутствие этого качества. Поэтому исследователь имеет право, а на первых порах, может быть, и вынужден "тянуть за любую нитку" - делать предметом исследования любое психическое качество, связь которого с художественным восприятием и творчеством не противоречит здравому смыслу. С этой точки зрения, выбранный нами путь - лишь один из возможных, столь же правомерным на этом этапе было бы исследование каких-то других сторон психики художественно одаренного человека. А положительные результаты этих первых исследований позволят в дальнейшем решить другую задачу - целостно и всесторонне представить картину трансформации человеческой психики под воздействием ЭО к жизни.

Перейдем к изложению наших исследований. Мы попытались изучить особенности процесса обобщения у художественно одаренных людей. Известно, что проблемой обобщения психологи интересовались в связи с изучением познавательных процессов, рассматривая главным образом становление обобщения на строго логическом основании. Естественно, что при такой постановке задачи другие способы обобщения (например, на основании эмоционального отношения или чувственных признаков предметов) рассматривались с негативной стороны: как проявление незрелости мышления детей и представителей "примитивных народов" или, с другой стороны, как признак распада мыслительной деятельности. Многие исследователи (Т. Рибо, Л.С. Выготский, А. Валлон и др.) угадывали какую-то связь "незрелых" способов обобщения и классификации с художественным сознанием, но не поднимали вопроса об особом типе обобщения, отличном от логического и равноправном с ним по значению для психического развития человека.

Наше понимание ЭО наводит на предположение о существовании особого, "эстетического обобщения" как одного из

проявлений ЭО к миру. Оно должно проявляться в том, что человек объединяет или противопоставляет предметы и явления *на основании эмоционально-оценочного отношения, возникающего в связи с восприятием их конкретного чувственного облика.*

Для исследования этого вопроса была разработана методика, связанная с группировкой изображений. Участник получает набор из двенадцати картинок и задание разделить их на группы, в каждую из которых должны войти "похожие" картинки, имеющие, с его точки зрения, нечто общее между собой. Набор можно расклассифицировать на разных основаниях, два из которых были для нас наиболее значимы. Первое: на основании принадлежности изображенных предметов к определенному классу (люди, растения, постройки). Второе: на основании общности настроения, выраженного в картинках (радостное, печальное, тревожно-романтическое, подчеркнуто "никакое"). Эмоциональная выразительность картинок достигалась не просто за счет сюжета или изображенных предметов, а в первую очередь - благодаря применению соответствующих изобразительных средств. Участник занятий составлял группы столько раз, сколько хотел. Предусматривалась последовательность "подсказок" для тех, кто не прибегал самостоятельно к "эстетическому обобщению". При оценке результатов большое значение придавалось и словесным пояснениям участников.

Очевидно, что расклассифицировать набор на первом основании можно, не обладая ни вниманием к чувственным признакам изображения, ни чуткостью к их эмоциональному воздействию: важно, что изображен человек, а не то, *какой* он, *как* изображен. Во втором случае необходимо воспринять каждое изображение в его непосредственной данности, как *такое, это*, а не просто отнести изображенный предмет к какому-либо классу, стирая тем самым его индивидуальные черты, и быть чутким к эмоциональному тону изображения, к тому настроению, которое оно выражает.

В исследовании принимала участие "эталонная" группа (группа А), в которую вошло 25 художников - людей, творчески работающих в разных видах искусства. Занятия с этой группой имели основным назначением проверить, подтвердить, уточнить наши представления о тех или иных проявлениях ЭО. Результаты группы А сопоставлялись с работой образованных взрослых людей разных специальностей, не имеющих отношения к художественному творчеству, (группа Б), а на другом этапе исследования - с работой детей разного возраста, занимавшихся художественными дисциплинами по разным программам.

Занятия показали, что для художников классификация на основании "эстетического обобщения" является во всех случаях предпочтительной, естественной, как бы само собой разумеющейся, а в ряде случаев и единственно приемлемой. Близость или различия эмоционального тона изображения значат для них неизмеримо больше, чем принадлежность предметов к тому или иному классу. Например, изображение ветхой избушки для них родственно изображениям

печальных людей и засыхающего растения, а не безликой современной постройки или романтического замка. Группировку на рационально-логическом основании художники обычно либо игнорируют, либо считают тривиальной и выполняют неохотно, хотя и без труда.

В группе Б получен противоположный результат: явный приоритет группировки на рационально-логическом основании и безразличие или слабая восприимчивость к эмоциональному тону изображений, который и не рассматривается как основание, достаточное для формирования групп. Практически никто из художников не расклассифицировал набор самостоятельно на основании "эстетического обобщения".

На следующем этапе мы изучали этот тип обобщения с помощью методики "Натюрморт", требовавшей группировки реальных предметов. Пройгравая предыдущей методике в портативности, в удобстве обработки, она имеет преимущество для изучения проявлений ЭО, поскольку участники работают с "сырой" действительностью, еще не получившей, как в предыдущем случае, никакой эмоционально-эстетической оценки. В то же время совпадение результатов, полученных по двум методикам, может свидетельствовать о валидности первой из них как средства изучения одного из проявления ЭО к жизни.

Особенность второй методики еще и в том, что она позволяет изучать интересующую нас проблему в условиях, близких к реальной творческой деятельности, сводя при этом к минимуму значение специальной изобразительной подготовки.

Составляя экспериментальный набор предметов, мы старались заложить в него поддающуюся контролю возможность группировки на эмоционально-оценочном основании. В набор были включены предметы, которые в пробных опытах определялись как нечто "ветхое", "старинное", несущее отпечаток долгой жизни; другую группу составили предметы "сильные", "грубые", "первобытные" и т.п.; третью - "стандартные", "безликие", "новенькие" и т.д.

Процедура занятий на первом этапе была такой же, как и в предыдущем случае. На втором этапе предлагалось отобрать для натюрморта предметы, которые участник сочтет нужными, и поставить натюрморт - как бы для последующего изображения. На третьем этапе - сделать набросок своего предполагаемого натюрморта (по желанию).

Занятия вновь показали, что художники, за крайне редкими исключениями, не прибегают к обобщению на основании принадлежности предметов к логическим классам ("емкости", "печатная продукция" и т.п.), а также по утилитарной функции ("предметы, нужные в строительстве" и пр.). В предметах одного класса для них гораздо более значимы выразительные особенности, т.е. несходство облика, эмоционального тона, ассоциативного ореола у пластмассового стаканчика, керамической миски и старинного графина, оплетенного серебром, а не их отвлеченная принадлежность к классу "Емкостей".

Большое место занимают группировки на основании материальных свойств и чувственно воспринимаемых признаков.

которые обладают для художников определенной самоценностью, не до конца выразимой словами. Этот способ группировки не только "в чистом виде" встречался при работе с группой А, но и входит в качестве необходимого момента в группировки на основании "эстетического обобщения", т.е. по общности эмоционально-оценочного отношения, вызываемого восприятием чувственного облика предметов. Этот последний способ группировки был наиболее распространен.

Объясняя свое решение, многие члены группы А не ограничивались констатацией общности эмоционального тона, присущего той или иной группе предметов ("ветхое", "грубое" и т.п.), а давали развернутые выразительные описания, говорящие о зарождении настоящего художественного замысла, который иногда выражался метафорической формулой - названием составленной группы ("Напиток мудрости", "В мире сильных вещей" и т.п.).

Часто группы строились как выражение характера, судьбы, внутреннего состояния предполагаемого владельца этих вещей, но и в этом случае облик человека воссоздавался не в связи, например, с функцией предметов, говорящих о профессии владельца, а благодаря выразительности чувственных признаков вещей ("Газета выцветшая, и жизнь его блеклая").

Многие, составляя группы, располагали предметы в определенном, неслучайно порядке, т.е., опережая инструкции, фактически переходили к постановке натюрморта. На следующем этапе мы прямо предлагали поставить натюрморт, который участник занятий хотел бы потом написать или нарисовать. Как и предполагалось, в большинстве случаев такое задание актуализировало богатый эстетический опыт членов группы А, и ЭО к предметам проявлялось более выпукло, в том числе - у тех немногих художников, которые до этого не составляли групп на основе эстетического обобщения.

Наблюдая работу художников над постановкой натюрморта, вдумываясь в их словесные пояснения, мы обнаружили, что между замыслом и предметной постановкой обычно существует своего рода "зазор": замысел в чем-то избыточен по отношению к предметному миру и принципиально не может быть реализован с помощью самих вещей; существование этого "зазора" делает необходимым создание художественного произведения в особом материале, дающем художнику несравненно большую степень свободы. Причем человек, ставящий натюрморт, может и не осознавать этого расхождения, которое он уже преодолевает в своем воображении, предвосхищая будущий художественный образ. Наличие этого содержательно значимого зазора подтверждалось при сопоставлении набросков предполагаемого натюрморта, которые охотно делали многие члены группы А, и самой предметной постановки.

Исходя из нашего понимания ЭО, зазор между замыслом и объективной реальностью, которая послужила для него поводом, закономерен и не устраним иначе, как путем создания произведения. Вель художественный замысел рождается в момент, "когда я и мир -

одно" (М.М. Пришвин). и для художника чувственный облик предмета выступает как прозрачный носитель внутренней жизни. "выразительное и говорящее бытие". Но чтобы объективировать этот особый опыт, сделать его доступным для других, необходимо создание выразительного образа, который принципиально не может быть тождественным образу предметов, воспринимаемых в рамках обычного субъект-объектного отношения.

Если сказанное выше получит дальнейшее подтверждение в специальном исследовании, то наличие описанного зазора станет важным показателем художественно-творческого потенциала человека - в особенности в тех случаях, когда недостаток подготовки или какие-то иные причины не позволяют ему проявиться в деятельности.

Продолжим анализ наших данных. Как и при работе по методике "Группировка картинок", результаты взрослых-нехудожников (группа Б) резко контрастируют с группой А. У них явно преобладает объединение предметов по утилитарной функции или принадлежности к логическому классу. Лишь в отдельных случаях, эпизодически и непоследовательно, эти участники ориентировались на эмоциональный тон или чувственные признаки предметов.

Таким образом, результаты исследования по двум методикам позволяют с достаточной уверенностью утверждать, *что для людей, способных к художественному творчеству, характерен особый тип обобщения*, который отличен, а в определенном смысле и противоположен рационально-логическому и который мы рассматриваем как одно из проявлений ЭО к действительности.

Подчеркнем, однако, что членить целостное ЭО на отдельные проявления можно лишь в исследовательских целях, и с большой долей условности. Так, очевидно, что эстетическое обобщение подразумевает и особое, тоже эстетическое восприятие окружающего, избирательное по отношению к признакам, выражающим внутреннюю жизнь вещей, их "настроение", "судьбу" - все то, чем порождается единый эмоциональный тон той или иной группы предметов. А значит - предполагается и особая, эстетическая эмоциональность, отличие которой от житейских эмоций представляет одну из трудных проблем психологии и эстетики и т.д., и т.п.

С этими оговорками можно сказать, что выявленное нами эстетическое обобщение особым образом структурирует весь опыт художника, объективно тождественный, казалось бы, опыту всех людей, и делает человека способным трансформировать этот опыт в выразительные художественные образы.

Вместе с тем, работая по описанным методикам с членами группы А, мы замечали, что они не только *могут* претворять данные опыта в художественные образы, но и активно *стремятся* к этому, что проявляется, как уже было сказано, в спонтанной постановке художественных задач.

Чтобы продвинуться в изучении этого вопроса, мы, совместно с З.Н. Новлянской, разработали методику "Линия горизонта". Участник занятий получал листок бумаги, пересеченный линией неправильной

формы, и набор цветных мелков или других материалов. Инструкция была такова: "Это - линия горизонта; раскрасьте рисунок, а если хотите - можете что-нибудь добавить, дорисовать". Предполагалось, что художественно одаренные люди будут в этих условиях *ставить перед собой специфическую для искусства задачу создания выразительного изображения*, несущего определенное настроение, обладающее выраженным эмоциональным тоном. Подобная задача может быть одинаково успешно решена (или не решена) как с помощью более или менее значительных дорисовок, изображения персонажей, сюжетных сцен и т.д. - так и чисто цветовыми средствами, путем "раскраски" рисунка. Это позволяет добиваться положительного результата почти независимо от специальной изобразительной подготовки, которой не обладало большинство участников опытов, в том числе и членов группы А.

Рисунки оценивались компетентными судьями по специальной шкале. Главный вопрос, на который им предстояло ответить: "прочитывается" ли в работе стремление автора передать определенное настроение, создать выразительный образ, а также - в какой степени ему удалось реализовать это намерение. Оценивая работы, судьи относили их к одному из пяти уровней, которые кратко можно охарактеризовать так. *Первый*: автор, по-видимому, не ставил перед собой задачу "на выразительность". *Второй*: видимо, такая задача была, но об этом приходится скорее догадываться; замысел был слишком неопределенным, попытка выразить его не удалась. *Третий* стремление к эмоциональной выразительности было, но реализовано оно лишь частично, непоследовательно. *Четвертый* рисунок, несомненно, выразителен, но те или иные недочеты несколько нарушают целостность впечатления. *Пятый*: рисунок представляет собой цельное, эмоционально выразительное изображение. Таким образом, только отнесение рисунка к первому уровню означает однозначно отрицательный результат.

Какова же оценка работ эталонной группы? Ответ экспертов на главный вопрос во всех случаях был положительным: художники, несомненно, ставили перед собой задачу "на выразительность", не поставленную и не сказанную экспериментатором. Их работы почти исключительно относились к пятому и четвертому уровням, и никогда - к первому. Это резко отличало их от членов группы Б, для которых наиболее характерны два-три низших уровня и практически недоступен пятый. Членами этой группы задача чаще всего решалась формально; иногда они отделялись рисунками карикатурного плана; порой старались придумать необычный сюжет, что вовсе не эквивалентно созданию выразительного образа.

Большинство работ, которые эксперты относят к высшему уровню по критерию эмоциональной выразительности, как раз не содержат оригинального (редко встречающегося) сюжета или пейзажного мотива, и наоборот - большинство работ, внешне оригинальных, получают низкие экспертные оценки. Отметим попутно: проводившиеся в нашей лаборатории исследование М.Е. Каневской.

работавшей по известной методике Е. Торренса с литературно одаренными детьми, показало, что критерий "оригинальности" может лишь дезориентировать психолога, пытающегося диагностировать уровень художественно-творческого развития. Эти данные могут послужить важным ориентиром при изучении специфики *художественного воображения*, суть которого - в максимальной выразительности создаваемого образа, а не в причудливости сюжета, "неожиданности" изображенного предмета и т.п.

Итак, опыты показали, что художники резко отличаются от нехудожников по критерию *спонтанности постановки специфически художественной задачи на выразительность*, что мы рассматриваем как одно из проявлений мотивационного аспекта ЭО. До сих пор речь шла о высокоразвитых формах ЭО, о его проявлениях у художественно одаренных взрослых людей. Но перед нами стояла и другая исследовательская задача - изучить первичные, генетически ранние формы ЭО, чтобы на этой основе строить процесс приобщения ребенка к художественному творчеству как при подготовке будущих художников, так и в системе общего образования.

Мы не видели ничего утопического в попытке обнаружить у маленьких детей зачаток столь сложного личностного качества, присущего художникам. Наблюдения, исследовательский и педагогический опыт показывают, что дети обладают целым рядом благоприятных возрастных предпосылок для первичного проявления и дальнейшего целенаправленного развития ЭО, а значит - и художественных способностей в целом.

Ребенок еще не выделил себя жестко из всеединства жизни, не противопоставил свое замкнутое Я остальному миру как не-Я, себя как субъекта - миру объектов, "безгласных вещей". Он готов наделить все в своем окружении жизнью, стремлениями, характером (так называемый детский анимизм); он не утратил интереса к эмоциональной отзывчивости на непосредственные чувственные впечатления. Много ценного для художественного развития несет также опыт сюжетно-ролевой и "режиссерской" игры. Занятия с детьми шести-девяти лет по упомянутой выше методике "Описание предмета" показали, что попытка искать у них первичные формы проявления ЭО вполне оправдана.

Кроме того, она значима с педагогической точки зрения. Как было сказано, ЭО является одним из общечеловеческих свойств, потенциально присущих каждому, и представляет собой духовно-нравственную ценность, не зависящую от профессии человека. С другой стороны, оно создает у человека потребность в художественных впечатлениях и способность адекватно воспринимать произведения тех относительно немногих людей, для которых ЭО является доминирующей личностной характеристикой и определяет их призвание как художников. Поэтому изучение возможностей и условий целенаправленного развития ЭО у многих или у всех детей представляет собой важную психолого-педагогическую задачу.

В рамках нашего исследования мы проводили занятия по всем описанным выше методикам с учащимися разных классов нескольких общеобразовательных школ. Расскажем кратко о результатах этих занятий.

Выполняя задание на группировку изображений, явное большинство второклассников обращалось к классификации на основании "эмоционального тона", хотя делали они это не всегда последовательно и осознанно.

Группировку предметов выполняли ученики четвертого класса (в настоящем виде методика слишком сложна для младших школьников). У них преобладали исключительно разнообразные группировки на основании чувственных признаков предметов (что является важной предпосылкой художественно-творческого развития), которые встречались заметно чаще, чем группировки на логическом основании или объединение предметов по их утилитарной функции. Были представлены и группировки на основании общности эмоционального тона, связанного с конкретным чувственным обликом предметов.

Работая над постановкой натюрморта, многие четвероклассники, подобно взрослым художникам, сознательно стремились с помощью сочетания предметов выразить определенную эмоциональную атмосферу или создать образ человека, хозяин вещей. Они тоже давали своим постановкам выразительные названия ("На старинном столике", "Когда никого нет дома" и т.п.). Встречалась и явление "зазора" между замыслом и натурной постановкой.

Во всех случаях - и по способу обращения с материалом, и по конечным результатам - дети были гораздо ближе к взрослым художникам, чем подростки, эпизодически принимавшие участие в наших опытах, и взрослые-нехудожники из группы Б. Этот групповой "рейтинг" (сохранившийся, кстати, и в ряде наших исследований, не вошедших в текст диссертации) наиболее наглядно проявился при работе по методике "Линия горизонта", в которой приняло участие большее число детей разного возраста. Наилучшие результаты по критерию спонтанности постановки художественной задачи показали, разумеется, члены группы А. Вторыми были младшие школьники, третьими - подростки, и последними - взрослые из группы Б.

Можно сделать вывод, что благоприятные предпосылки, присущие очень многим детям, получают развитие лишь у немногих людей, связывающих с искусством свою профессиональную судьбу, и по существу отрицают у огромного большинства других. Важной, хотя, возможно, не единственной причиной этой растраты творческого потенциала нужно признать односторонне-рационалистическую направленность образовательной системы, которая не только не развивает, но вольно или невольно подавляет эти благоприятные предпосылки. Как убедительно показывают данные нашего эксперимента, при адекватных методах преподавания хотя бы части художественных дисциплин в общеобразовательной школе успешное художественное развитие оказывается возможным для многих, если не для всех детей.

В числе участников наших опытов были ученики разных классов трех школ, в каждой из которых одна из художественных дисциплин (литература, музыка или изобразительное искусство) преподавалась по творчески развивающим программам. В подростковом возрасте они показывали результаты не худшие, а заметно лучшие, чем младшие школьники, и не так уж сильно уступали эталонной группе. Характерно и то обстоятельство, что подростки-"литераторы" и подростки-"музыканты", работая с, казалось бы, чисто изобразительным материалом, почти не уступали "живописцам". Это показывает, что задача, скрытая в экспериментальном задании, носит по существу общехудожественный характер, и значение специальных умений сведено в нем до возможного минимума. Именно в таких условиях и могут проявляться различные грани ЭО, которое само является единой основной способностей ко всем видам искусства.

О принципиальной возможности целенаправленного художественного развития многих или всех детей говорят и такие данные исследования. Одноклассники, занимавшиеся литературой по развивающей экспериментальной программе, как и их ровесники из двух других классов той же школы, выполняли наше задание по "Линии горизонта" многократно, в период со второго по десятый класс. Если вначале все они находились практически на одном уровне, то с каждым годом ученики экспериментального класса медленно, но неуклонно уходили вперед. Устойчивое превосходство этих детей над учениками параллельного класса было выявлено и по методике "Натюрморт".

Таким образом, результаты исследования делают актуальным вопрос о единых принципах преподавания художественных дисциплин. Разговор на эту тему вышел бы за рамки данного исследования. Поэтому отметим лишь главное. Педагог, который захотел бы вести работу с детьми на основании изложенной концепции, должен стремиться к тому, чтобы искусство стало для ребенка возможной сферой реализации творческого Я. Это значит, что приоритетное внимание следует направлять на пробуждение и развитие того целостного отношения к миру, благодаря которому человек самоопределяется как художник, т.е. на развитие ЭО. Подчеркиваем, что речь может идти лишь о создании благоприятных условий для такого самоопределения, потому что действительный выбор пути самореализации - это тайна творческого Я, которое педагог не должен и, к счастью, не может подменять.

Заключение

Подведем краткие итоги исследования и наметим возможные пути его развития.

ЭО человека к миру рассмотрено в исследовании с разных точек зрения: как одна из возможных форм реализации творческого Я человека; как психологическая характеристика художника - и в то же

время как одно из общечеловеческих качеств: как единая основа способностей и мотивации к художественному творчеству; как единая основа способностей к разным видам искусства. Будучи особым отношением к миру в целом, включая и себя самого, ЭО охватывает собой и трансформирует в художественные способности разные качества и стороны человеческой психики. С другой стороны, эти качества и стороны психики получают статус художественных способностей, когда они становятся частным проявлением ЭО и в качестве таковых содействуют преобразованию впечатлений жизни в художественные образы. Эту точку зрения мы обосновали теоретически и подтвердили экспериментально с помощью оригинальных методик. В частности, был обнаружен феномен "эстетического обобщения", особым образом структурирующего мир художника, выявлены некоторые мотивационные аспекты ЭО, рассмотрены возрастные предпосылки и ранние формы проявления ЭО у детей, а также принципиальная возможность их развития в педагогической практике.

Вместе с тем, исследование ставит ряд задач. Одна из них состоит в том, чтобы, сочетая метод понимающей психологии с локальными экспериментальными пробами, попытаться более целостно представить и описать картину душевной жизни художественно одаренного человека, у которого общечеловеческие психологические свойства приведены к единому "эстетическому знаменателю", направлены на преобразование жизненного опыта в художественные образы.

Другое направление развития исследований мы видим в изучении самого процесса трансформации того или иного психического качества, например - воображения, в художественную способность вследствие целенаправленного развития ЭО к жизни. (Сама возможность целенаправленного развития ЭО, а в связи с ним и способностей к конкретным видам искусства уже имеет определенное подтверждение в экспериментально - педагогической практике.)

Поскольку имеющиеся у нас данные говорят о том, что младшие школьники в целом имеют преимущество перед подростками и взрослыми-нехудожниками, естественно стремление приблизиться к изучению еще более ранних, первичных форм ЭО. Предварительные данные работы по методике "Группировка картинок" говорят о том, что дети пяти-шести лет показывают результаты во всяком случае не худшие, чем второклассники. Но расширение этого исследования требует существенной переработки экспериментальных методик.

Далее. Проведенное исследование может серьезно помочь решению важной прикладной задачи - разработать показатели художественного развития ребенка, которые будут выявлять не просто уровень его достижений, но в значительной степени и его творческий потенциал. Другой практической задачей может стать разработка на основе наших данных педагогической концепции, охватывающей преподавание всех видов искусства, в основе которой будет лежать приоритетное развитие ЭО к миру. Перечисленные направления работы связаны с проблематикой творческих способностей и их

развития. Последнее направление, которое мы обозначим, выходит за эти рамки.

Художественное творчество мы рассматривали как один из путей соприкосновения человека с высшим, творческим Я и его реализации в плане наличной культуры. Подобно тому, как в основе способностей к художественному творчеству лежит ЭО, в основе других путей творческой самореализации (например, в теоретико-познавательной сфере) тоже должно лежать некое целостное отношение к действительности, трансформирующее отдельные психологические качества человека в способности к творчеству в соответствующей области.

Единым "неспецифическим стержнем" разных видов творчества будет в таком случае "художество из художеств" - стремление человека реализовать в себе свое истинное Я. Можно предвидеть, что при попытке глубже изучить эту проблему станет менее жесткой граница между психологическим знанием в традиционном смысле слова и духовно-практическим опытом самопознания и самовоспитания, и в связи с этим потребуются освоение огромных пластов духовной культуры человечества, долго остававшихся вне поля зрения отечественных ученых.

Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях.

Книги и пособия

1. Педагогика искусства и творческие способности. М.: Знание, 1981. № 1. 4,5 п.л.
2. Ступеньки к творчеству. М.: Педагогика, 1987. 8,0 п.л. (Соавтор - З.Н. Новлянская.)
3. У родников творчества. М.: Прогресс, 1987. 12 п.л. (На испанском языке.)
4. Как развивать художественное восприятие у школьников? М.: Знание, 1988. № 2. (Соавторы - Г.Н.Кудина, З.Н. Новлянская.)
5. Развитие эстетического отношения к миру как основа педагогики искусства: Методические рекомендации. М., 1988. 1,0 п.л. (Соавтор - З.Н. Новлянская.)

Статьи

1. Формирование эстетической позиции как условие развития творческих способностей детей // Новые исследования в психологии. 1981. № 2. С. 49-53. 0,3 п.л.; 1982. № 1. С. 55-60. 0,3 п.л. (Соавтор - З.Н. Новлянская.)
2. Психологическая сущность художественных способностей и возрастные предпосылки их развития // Формирование художественно-творческой активности студентов. Алма-Ата, 1981. С. 3-16. 1,0 п.л. (Соавтор - З.Н. Новлянская.)

3. Из истории представлений о художественной одаренности человека // Актуальные проблемы истории психологии. Ереван, 1982. С. 133-142. 0,6 п.л.
4. Становление личности или подготовка профессионала? // Творчество. 1982. № 2. С. 23-24. 0,4 п.л.
5. Мир художника // Творчество. 1983. № 2. С. 20-22. 0,5 п.л.
6. Эстетическое отношение к жизни как первооснова способностей к художественному творчеству // Художественное творчество. Ленинград: Наука, 1983. С. 212-216. 0,3 п.л.
7. Личность и эстетическое отношение к действительности // Коммунист. 1984. № 3. С. 67-78. 1,0 п.л.
8. К вопросу об использовании методики "группировка" для изучения художественного развития // Новые исследования в психологии. 1986. № 1. С. 44-48. 0,3 п.л.
9. Об историческом чувстве художника // Творчество. 1986. № 11. С. 26-27. 0,4 п.л.
10. Личность художника и проблемы эстетического воспитания // Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации. М., 1987. С. 87-93. 0,4 п.л.
11. К проблеме "общего" и "специального" в художественной одаренности человека // Искусствознание и психология художественного творчества. М.: Наука, 1988. С. 307-320. 1,0 п.л. (Соавтор - З.Н. Новлянская.)
12. Приобщение к художественной культуре как метод преподавания эстетических дисциплин // Эстетическое воспитание и экологическая культура. М., 1988. С. 7-23. 1,0 п.л.
13. Психологические проблемы эстетического воспитания и художественно-творческого развития школьников // Вопросы психологии. 1989. № 1. С. 15-23. 0,75 п.л.
14. Проблемы эстетического воспитания и педагогика творчества // Человек в зеркале культуры и образования. М., 1989. С. 121-135. 0,9 п.л.
15. Гуманизация образования: проблемы и возможности // Вопросы психологии. 1989. № 5. С. 11-18. 0,7 п.л.
16. Для чего и как преподавать предметы эстетического цикла? // Искусство в школе. М., 1990. С. 40-49. 0,6 п.л.
17. Из опыта изучения эстетического отношения к действительности // Вопросы психологии. 1989. № 5. С. 11-18. 0,7 п.л.
18. Способность младших школьников к "эстетическому общению" // Новые исследования в психологии. 1990. № 2. С. 44-48. 0,3 п.л.
19. Гуманистическая психология // Искусство в школе. 1991. № 2. С. 45-53. 0,7 п.л.
20. О психологическом облике художника // Искусство в школе. 1991. № 3. С. 51-57. 0,7 п.л.
21. Художник и природа. Эстетическое отношение к природе как источник творчества // Человек. 1991. № 6. С. 23-29. 1,0 п.л.

22. Трансформация игры в художественное творчество: Проект программы // Искусство в школе. 1994. № 2. С. 9-18. 1,0 п.л. (Соавтор - З.Н. Новлянская.)

23. Акме: период жизни или состояние духа? // Основы общей и прикладной психологии: Учебное пособие. М.: Луч (в печати). 0,4 п.л.

А. Мелик-Пашаев

Подписано в печать 10.10.94 Формат 60x84/16 Объем 2.0 п.л.
Тираж 150 экз. Заказ №-112 Бесплатно

Издательство "ИНТОР". 121069, Москва, ул.Поварская, д.14.