

Английский язык

Библиотека в школе

Биология

География

Дошкольное образование

Здоровье детей

Информатика

**Воспитание  
Образование  
Педагогика**

**№25**

Искусство

История

Классное руководство

Литература

Математика

Начальная школа

Немецкий язык

Русский язык

Спорт в школе

Управление школой

Физика

Французский язык

Химия

Школьный психолог

ВЛАДИМИР КУДРЯВЦЕВ



**Воображение,  
творчество  
и личностный  
рост ребенка**

БИБЛИОТЕЧКА «ПЕРВОГО СЕНТЯБРЯ»  
Серия «Воспитание. Образование. Педагогика»  
Выпуск 25

**Владимир Кудрявцев**

# **ВООБРАЖЕНИЕ, ТВОРЧЕСТВО И ЛИЧНОСТНЫЙ РОСТ РЕБЕНКА**

Москва  
**Чистые пруды**  
2010

## СОДЕРЖАНИЕ

Напутствие читателям .....	4
Часть 1. О воображении .....	5
1.1. Реалистическая природа воображения. Целое раньше частей .....	5
1.2. Воображение и смысл .....	8
1.3. Воображение как психологическая основа творчества .....	10
Часть 2. Детское творчество и взрослое понимание .....	13
2.1. Тщета психологических замеров .....	13
2.2. Почему нельзя измерять потенциал ребенка «взрослой» меркой. ....	15
2.3. О смыслопорождающих образцах креативности .....	16
Часть 3. О творчестве .....	19
3.1. Слова диктуют... ..	19
3.2. Главное отличие детского творчества от взрослого .....	20
3.3. Механика «открытий для себя» .....	23
3.4. Ребенок и взрослый в стране открытий .....	25
3.5. Личностный рост и содержание образования .....	27
Заключение .....	27

## НАПУТСТВИЕ ЧИТАТЕЛЯМ

Индивидуальный подход, индивидуализация, личностно ориентированное образование – едва ли не самые актуальные темы педагогических разговоров сегодня. Предполагается, что это можно «ввести», этому можно научить и даже воспитать специалистов под проблему.

Однако трудно представить, каким образом решение конкретных специальных задач может реально помочь развитию индивидуальности ребенка. Личность развивается всегда, в постоянных событиях, в решении практических задач, а не в специально созданных для творчества условиях. Так не должно быть: в одном кармане знания и навыки, а в другом – творчество. Но, по мнению В.Т.Кудрявцева, на практике ровно так и происходит: 90% школьных заданий не учебные, потому что не творческие. В настоящем учебном задании каждая маленькая операция цепляет много других, и они, как скрепки, связываются способностью ребенка к обобщению, целостному видению.

Интуиция, способность к воображению и «открытию для себя» присутствуют в ребенке всегда, а не включаются по сигналу «Индивидуализация!». Чтобы педагог, воспитатель не проходили мимо того творческого великолепия, которое постоянно рождается в головах детей, и умели его заметить, интегрировать в общечеловеческую культуру, им надо посмотреть на проблему творческого развития ребенка своими глазами, то есть целостно и ответственно. Размышления В.Т.Кудрявцева – большое подспорье в формировании такой позиции.

## **ЧАСТЬ 1. О ВООБРАЖЕНИИ**

Воображение (фантазия) (англ. imagination) – универсальная человеческая способность к построению новых целостных образов действительности путем переработки содержания сложившегося практического, чувственного, интеллектуального и эмоционально-смыслового опыта. Это способ овладения человеком сферой возможного будущего, придающий его деятельности целеполагающий и проектный характер, благодаря чему он выделился из царства животных. Будучи психологической основой творчества, воображение обеспечивает как историческое создание форм культуры, так и их освоение в онтогенезе...

### **1.1. Реалистическая природа воображения. Целое раньше частей**

Воображение принадлежит к числу главных психических новообразований дошкольного детства. Следствия развития воображения у дошкольников весьма разнообразны. Между тем вопрос о природе детского воображения до сих пор остается предметом острых дискуссий.

Что же такое воображение? Свободный, необузданный, неподконтрольный логике полет фантазии, выдумывание того, чего в действительности не бывает, пренебрежение реальностью... Химеры и кентавры. Мифы и сказки. Философский камень алхимиков. Чем дальше от реальности, тем продуктивнее воображение. Такова позиция здравого смысла. Впрочем, долгое время ее придерживались и большинство исследователей-психологов.

Эта позиция может показаться еще более аргументированной, когда разговор заходит о маленьком ребенке. Она полностью согласуется с представлениями о нем как о существе, живущем в мире грез, смутных впечатлений и символов. На этом основании психология (и педагогика) традиционно отказывала детскому воображению в какой-либо внутренней, существенной связи с реальностью. Конечно, никто не отрицал того очевидного факта, что оно черпает свой материал из внешнего мира. Но тем и ограничивались.

И все же возможен ли реализм детского воображения? Ведь палочка, на которой ребенок скачет, не настоящая лошадка, а только замещающий ее символ. Потому и собственной стихией детского воображения обычно называли мнимое, условное. В то же время реальное, действительное идентифицировалось с тем, что непосредственно бросается в глаза и подлежит простому считыванию. Отражению, а вовсе не воображению.

Но в науке существует и другая позиция. Ее отстаивал выдающийся отечественный философ Э.В.Ильенков. Он был страстным противником сведения воображения к безудержному абсурдному фантазированию и самоцельному оригинальничанию. По Ильенкову, подлинное воображение всегда реалистично. Оно фиксирует нечто такое, что в действительности есть или при определенных условиях возможно, но пока не стало содержанием рационального знания. Этим «нечто» могут быть слабо выраженная тенденция, нюанс, намек, даже отклонение от правила, которому большинство людей не придает никакого значения. Воображение способно угадать во всем этом существенную закономерность, всеобщую норму вещей, коей очень часто суждено проявиться лишь в более или менее обозримом будущем. Всемирная история познания буквально соткана из подобных догадок. Воображая, человек как бы с ходу проникает в суть, в основание развивающейся целостности предмета еще до того, как в его сознании сложится сколь-нибудь отчетливое понятие о нем. Предмет будущей мысли уже явлен сознанию в чувственном образе. В мысли, которой только предстоит родиться, но которая уже предчувствуется.

Благодаря этому в самом акте созерцания отдельный факт – «без» и «до» предварительного анализа – открывается в своей универсальности, в целом. Происходит «короткое замыкание» всеобщего на единичное. Это значит, что воображение вовсе не ущемляет интересов мышления. Оно выполняет свои самобытные поисковые и порождающие функции в тесном взаимодействии и генетической преемственности с мышлением. Причем разум, как и воображение, схватывает всеобщее в вещах и явлениях практически разом.

Приведу пример. Один известный авиаконструктор, мимоходом взглянув на чертеж нового самолета, поставил безапелляционный диагноз: «Эта машина летать не будет. Для этого она недостаточно красива». Ему не нужно было, как новичку или ремесленнику, вдаваться в расчеты. Интуиция, за которой стояла развитая способность видеть целое раньше частей (а эта способность и лежит в основе воображения, о чем поговорим ниже), гарантировала достоверность диагноза.

Движимая на первый взгляд чисто интуитивными импульсами, сила воображения уверенно инвертирует (переставляет местами) всеобщее и единичное, необходимое и случайное, условное и реальное, знакомое и неизвестное, главное и, казалось бы, второстепенное. Не удивительно,

что последующий скрупулезный анализ, как правило, обнаруживает законность такой инверсии (перестановки).

В этом же и специфика детской картины мира. Спору нет, она наивна. Но «наивное» и «неправильное» совсем не одно и то же. Однажды выдающийся психолог А.Р.Лурия показал кинорежиссеру С.М.Эйзенштейну детский рисунок на тему «Топить печку». Ребенок все изобразил в более или менее верных соотношениях, но посреди комнаты нарисовал огромный прямоугольник. Признаюсь: эту историю я пересказывал сотням взрослых (в России и за рубежом), причем взрослым, профессионально причастным к делу воспитания и обучения детей. Спрашивал: что бы мог означать на рисунке прямоугольник? Только несколько коллег опознали в прямоугольнике спички, которые и имел в виду автор рисунка. Большинство же утверждали: это печка.

Итак, правильным (реалистическим) или неправильным является этот рисунок? Формально ребенок с задачей не справился, нарушил пропорции изображения. Однако при этом он самостоятельно открыл адекватный способ выражения общего смысла ситуации. Иначе говоря, ребенок пытался решать не изобразительную, а смысловую задачу. И решил ее блестяще! В самом деле, спички – ключевое звено ситуации, без них она попросту рассыпается, утрачивает свое внутреннее единство. Они указывают на перспективу развития ситуации (вот-вот печку затопят) в соответствии с заданной темой. Спички и есть то, что по существу, а не формально связывает дрова и печку, в ином случае место дровам на траве во дворе, а не в комнате. Поэтому маленький рисовальщик отводит спичкам подобающий размер.

Известно, что близким приемом пользуются и профессиональные художники, различным образом акцентируя внешне незначительные детали, если на них должна упасть смысловая нагрузка. Это достигается, например, путем гиперболизации их форм и размеров, особого расположения на переднем плане картины, специальных световых и цветовых решений. Художник П.А.Федотов полностью отвел передний план своего полотна «Сватовство майора» кошке. Капризная причуда творца? Отнюдь. Художник сделал это умышленно: кошка вылизывается, «намывает гостей» – намекает на свадьбу, тогда как далеко не все персонажи картины уверены именно в таком исходе ситуации. Так зрители узнают то, чего персонажи еще не знают: брак будет заключен. Найден символ, являющийся вектором развития драмы, изображенной в границах художественного полотна.

## 1.2. Воображение и смысл

Таков парадоксальный смысловой реализм детского воображения, когда техническая сторона уходит на второй план, но при этом не утрачивается адекватность образа. О том, что дошкольникам вообще присущ смысловой подход к решению встающих перед ними задач, писал Л.С.Выготский: «Вид предмета осмысливается значением». К сожалению, это подчас упускают из виду авторы многих программ обучения, которые изначально делают упор на овладение, скажем, техническими приемами и инструментами деятельности, совершенно не заботясь о развитии у детей смыслового видения мира, основанного на воображении.

Ребенок не только изображает (отражает), но и видит окружающее, руководствуясь прежде всего смысловыми установками. Там, где у него исчерпывается запас таких установок, он самостоятельно порождает новые. Это находит свои проявления, например, в спонтанных (квазифилософских) вопросах и рассуждениях детей относительно таких универсальных категорий, как бытие и небытие, идеальное и реальное, жизнь и смерть, добро и зло, красота и безобразие; в создании воображаемых миров, паракосмов. Этим мы вовсе не хотим сказать, что дети воспринимают действительность не в геометрических, а в смысловых координатах и пропорциях. Геометрические формы и отношения внешнего мира ребенок всегда рассматривает сквозь призму той системы общественных значений предметов, которую он уже освоил. Социально узаконенная функция спичек как бы подсказывает ему способ построения и воплощения в рисунке соответствующего образа. Подсказывает, но не диктует! Смысловая интерпретация этой функции на листе бумаги идет уже от самого ребенка и опирается на возможности его творческого воображения.

Без воображения вообще непредставима та картина действительности, которую продуцирует детское сознание. Детям не без оснований издавна приписывают дар видеть то, чего не замечают другие люди, – вплоть до невидимых лучистых энергий, исходящих от органов чувств, о которых когда-то писал И.Мюллер, или чего-то подобного странствующим эйдосам Демокрита. Впрочем, можно обойтись без столь экстравагантных и пока не проверенных фактов, напомнив хорошо известный феномен. Каждый из взрослых порой ловил себя на том, что в детстве отдельные предметы (дома, деревья, люди и др.) приобретали в его глазах гиперболизированные очертания. Тут мы сталкиваемся не с иллюзией, а со след-



ствием активной работы воображения, которое фиксировало для субъекта смыслообразующую функцию этих предметов по отношению к тем или иным значимым ситуациям его жизни.

Такие общеизвестные приемы работы воображения, как гиперболизация, аглютинация (склеивание, наложение) и другие, – это лишь то, что оказывается доступным внешнему наблюдению. Поэтому авторы многочисленных учебников по психологии едва ли правы, квалифицируя их как механизмы воображения. Подлинный механизм воображения – это смыслообразование. Оно обеспечивает саму возможность преобразования, познания и переживания реальности окружающего мира и собственного «я».

В свою очередь порождаемый воображением смысл придает (воссоздает) форму целостности некоторой совокупности человеческих значений, дотоле не связанных в контекст, разрозненных. В примере с рисунком ребенка большие спички позволяют собрать в целое значения печки, дров и так далее.

Смысл в отличие от значения схватывается симультанно (одномоментно и целиком), и ситуация оценивается без предварительного построения ее образно-концептуальной модели, без кропотливого анализа значений. В связи с этим – результаты эксперимента, который был проведен с шахматистом-гроссмейстером. Испытуемому на полсекунды предъявлялась сложная позиция с инструкцией запомнить фигуры и их местоположение. В столь короткий временной интервал гроссмейстер не успел запомнить, какие были фигуры и где они стояли, однако он высказал твердую уверенность, что позиция белых слабее. На наш взгляд, в этом находит свое проявление не только смысловой способ построения картины действительности, но и неразрывно связанный с ним основной принцип работы продуктивного воображения, который выражен в формуле «целое раньше частей».

Смена векторов движения от значения к смыслу и от смысла к значению идет постоянно. Во многих случаях движение по второму вектору направляется силой детского воображения. Нечто означает ребенок лишь настолько, насколько осмысливается, а значит, воображается им. Не только в детском возрасте, но и в последующих возрастах освоение общественных образцов (значений) разворачивается в логике «осмысливания – воображения». Таким образом, в воображении нет ничего элитарного. Оно просто позволяет ребенку (в сотрудничестве со взрослым) проторить свой неповторимый путь интеграции в человеческую культуру.

ру, в исторически развивающийся мир Общезначимого. Именно поэтому воображение выступает не отдельным психическим процессом наряду с восприятием, памятью, мышлением, вниманием. Для нас оно (здесь мы придерживаемся идущей от Канта традиции) – всеобщее свойство сознания ребенка. Шире – «клеточная форма» духовной и душевной жизни человека. Точнее – воображение и смысл неразложимы. Они образуют единицу человеческой психики.

### **1.3. Воображение как психологическая основа творчества**

Воображение определяет творческую природу познавательных и эмоциональных процессов (преобразование предметов, предвосхищение результатов соответствующих действий, построение их общих схем). Называется это у разных авторов по-разному: феномен «эмоционального предвосхищения», «продуктивное восприятие» – но суть одна: содержание будущей мысли фиксируется воображением в виде некоторой существенной тенденции развития целостного объекта. А вот осмыслить эту тенденцию как генетическую закономерность человек может только посредством мышления.

Один из парадоксов воображения состоит в том, что предметное целое воспроизводится им с самого начала адекватно, фактически безошибочно. В истории философии и психологии это неоднократно давало повод для его мистификации.

Но если учесть, что ведущим механизмом воображения служит перенос какого-либо свойства объекта, то станет понятно: эвристичность переноса измеряется тем, насколько он способствует раскрытию специфической целостной природы объекта. Понятно, что воображение включено в процессы самых различных видов человеческой деятельности, а его развитие (развитость) – бесценный багаж каждого человека.

Культивируется воображение прежде всего средствами искусства, в ходе создания и освоения продуктов художественного творчества. А в детстве одним из ведущих источников его развития является игра. Благодаря ей вырабатывается способность смотреть на мир как бы глазами другого. Это фундаментальная характеристика воображения.

Силой воображения ребенок выделяет те свойства, которые, будучи скрытыми, все же являются специфичными для данного объекта, наиболее адекватно отражают его общую, целостную природу. Предмет воображения не вообще потенциальное, а именно потенциально-

специфическое в объекте. Обнаружить потенциально-специфическое свойство вещи значительно труднее, чем просто потенциальное. Потенции каждой вещи универсальны, а специфика – уникальна.

От этого обстоятельства фактически абстрагируется традиционная тестология творчества. Возьмем, к примеру, известное тестовое задание на творческое мышление: придумать как можно больше способов необычного употребления обычных предметов (аналогичные задания включены в батареи тестов Дж.Гилфорда и Е.Торренса). Пусть одним из таких предметов будет обувная щетка. Ответ испытуемого «щеткой можно забивать гвозди», если он не повторялся в данной группе обследуемых, психолог оценит как творческий (по параметру оригинальности). Но испытуемый всего лишь ориентировался на формальное и хорошо известное ему свойство щетки – тяжесть, роднящее щетку со всеми без исключения вещественными объектами. Другое дело, если бы испытуемый обосновал, что щетка именно в силу своей специфической целостнообразующей функции может эффективно использоваться для забивания гвоздей. И, скажем, предложил модифицировать ее так, чтобы, забивая щеткой гвозди, можно было бы одновременно очищать ею рабочую поверхность от загрязнения. Такое решение действительно следовало бы квалифицировать как творческое.

Сходным образом и взрослые нередко расценивают любые неожиданные ассоциации и случайные аналогии, возникающие у ребенка, как творческие. Однако умение видеть все во всем («всеобщее оборотничество символов», по Лосеву) – это хоть и ближайшая предпосылка, но не специфика творчества. Сила воображения состоит вовсе не в использовании всего беспредельного числа готовых степеней свободы. Наоборот, она проявляется лишь в условиях их ограничения, где обеспечивает порождение новых степеней свободы.

Эту особенность воображения я попытался воссоздать в эксперименте. Ребенку шестого-седьмого года жизни рассказывали сказку следующего содержания. В одной деревне жил доктор. Однажды он собрался к больному. Но кого-то надо было оставить сторожить дом, а собаки у него не было. Тогда доктор попросил это сделать чернильницу, которая жила на письменном столе. Когда он ушел, в дом ворвался злой разбойник, чтобы похитить все вещи доктора. А чернильница и залаяла громко на разбойника.

Далее ребенка спрашивали: «Может ли так быть на самом деле?» В тех случаях, когда он отвечал отрицательно, задавался другой вопрос:

«Ну а в сказке такое может быть? Ведь в сказке, как ты знаешь, возможно все». Ребенок чаще всего с этим соглашался, и тогда его просили подумать, каким еще образом чернильница может прогнать грабителя и спасти вещи доктора.

Часть детей были вполне удовлетворены предложенной экспериментатором концовкой сказки или предлагали близкую к ней. Дети считали, что чернильнице для того, чтобы прогнать разбойника, достаточно залаять (зарычать, начать кусаться, неожиданно выпрыгнуть и т.п.). При таком решении «произвол» (приписывание чернильнице несвоей функции) закономерно оборачивается штампом: лобовое следование принципу «в сказке можно все». В результате чернильница утрачивает свою исходную целостность. Перестав быть чернильницей, она так и не становится полноценной собакой. Отсюда вытекает важное следствие, которое касается диагностических процедур по выявлению уровней творческого развития ребенка. При проведении таких процедур произвол и штамп следует квалифицировать как показатели несформированности воображения; шире – творческих способностей.

Творческое воображение всегда придает вещи новую качественную определенность. Подлинно творческий образ в данном случае должен отвечать весьма жесткому условию: и чернильница, и сторож.

Заставить чернильницу лаять – это самое простое. С таким же успехом могут лаять и книга, и стул. Все они на поверку оказываются взаимозаменяемыми объектами, все они на время могут стать «символическими собаками». Но воображение никогда не разменивает свои объекты на символы, подобно тому как товар разменивается на денежные знаки. Конечно, оно опирается на символическую функцию, но при этом связывает свои объекты не символически, а содержательно, по существу.

Это продемонстрировала другая группа детей. Решение им подсказали чернила, хранившиеся в чернильнице. Чернильница может облить разбойника чернилами, и тогда тот испугается и убежит. Включая чернильницу в контекст новой ситуации, дети не упускали ее целостно-образующей функции (видели целое раньше частей). Это предполагает не механическую подгонку частей под целое, а творческое преобразование.

Встречались такие решения: пусть чернильница разольет чернила по полу, разбойник испачкает ноги, оставит следы, а по следам его потом будет легко найти; или пусть она нарисует чернилами собаку, кото-

рая покусает грабителя и т.д. То есть не просто «намажет разбойнику глаза» или испачкает его. Дети заняли инициативную позицию по отношению к задаче. Правильно определив смысловой центр новой ситуации (чернила), они не просто включили его в контекст новой целостности, но и преобразовали, заставили работать. Если оценивать такой тип решений с точки зрения реализма воображения, то здесь мы видим максимальное его проявление. Действительно, самое прямое назначение чернильницы (или чернил) – служить целям письма, рисования, а вовсе не выплескивать чернила в лицо.

Реализм воображения в сочетании с интеллектуальной инициативой, надситуативностью и обеспечивает творческое построение адекватного образа мира ребенком. Друг без друга эти компоненты детской креативности не способны к нормальному сосуществованию. Безынициативный реализм вырождается в клишированное мирозерцание. Нереалистические инициативы – в произвол и абсурд.

## **ЧАСТЬ 2. ДЕТСКОЕ ТВОРЧЕСТВО И ВЗРОСЛОЕ РАЗУМЕНИЕ**

Итак, две характеристики воображения – реализм и умение видеть целое раньше частей – описаны. Вместе с тем увидеть мир по-настоящему интегрально невозможно без способности смотреть на мир (включая самого себя и в первую очередь – самого себя) глазами другого человека. Шире – всего человеческого рода.

### **2.1. Тщета тестологических замеров**

Между тем существующие методы исследования детского творчества ориентированы преимущественно на оценку конечного продукта и не схватывают самобытности творческих актов ребенка. Хотя создатели тестов креативности (Дж.Гилфорд и Е.Торренс) поначалу и рассматривали свое изобретение как некую оппозицию тестам интеллектуальности IQ с их узкой направленностью на регистрацию результатов интеллектуальной деятельности, этот недостаток у тестов креативности почти полностью сохранился. Возложенные на них надежды не оправдались.

Но даже когда психолог не только фиксирует конечный результат решения задачи, но и отслеживает последовательность приводящих к нему рассуждений, действий, разного рода промежуточных проб ребенка, это еще не значит, что он изучает творчество как процесс. Про-

цесс – это не абстрактная «динамика» в отличие от «статики» продукта. Понимание детского творчества как процесса предполагает нечто большее, а именно выявление механизмов порождения и развития созидательных возможностей ребенка в ходе решения им тех или иных проблем.

Так, Торренс сделал попытку выделить индикаторы творческих способностей, которые могут быть обнаружены при решении ребенком специально подобранных тестовых задач. Для каждой из этих задач существует перечень наиболее часто встречающихся ответов, полученных на материале большой выборки испытуемых. Уровень развития творческих способностей определяется на основании статистической оценки ряда показателей (оригинальности, гибкости, беглости, адекватности решений) в сравнении со средними ответами в той возрастной группе, к которой принадлежит данный ребенок. В итоге Торренсом была разработана батарея тестов творческого мышления, позднее получившая всемирное распространение. Например, один из тестов Торренса – тест воображения (форма Д) – включает в себя 5 заданий, каждое из которых может применяться как самостоятельная методика (усовершенствование предметов, использование предметов в разных качествах, необычное использование знакомых предметов и др.) Предполагается, что благодаря этому тесту по специальным шкалам можно выделить различные уровни развития креативных способностей, соответствующие разным типам детских решений. Между тем подобные шкалы (как и шкалы умственного развития в тестах IQ) отображают скорее порядок усложнения способов решения задач, нежели генетические характеристики изучаемого явления. К тому же последовательности шагов ребенка, направленных на достижение определенного результата, могут сильно различаться при решении различных задач и не совпадать с той картиной, которая наблюдается в стандартизированных экспериментальных ситуациях.

Очевидно, что специфика поисково-преобразующих действий, приводящих к достижению этого результата, диктуется прежде всего особенностями конкретной деятельности. Эта зависимость также не учитывается разработчиками традиционных тестов креативности и не находит своего отражения в индикаторах творческих способностей.

Симптоматично, что полученные при помощи тестов Торренса данные о сроках возникновения тех или иных феноменов креативности у детей весьма противоречивы. По данным разных психоло-

гов, ориентирующихся на разные критерии оценки, эти сроки колеблются от 1,5 до 5–6 лет. Кроме того, результаты, которые получены на различных этапах возрастного развития, оказываются несопоставимыми.

Наибольшие разночтения вызывает вопрос о критериях наличия у ребенка творческого воображения – второй год жизни, третий... пятилетний возраст? Замечено, что одна из причин всех этих трудностей кроется в своеобразии целостного детского мироотношения и мировидения. Как правило, его недоучет приводит к проецированию логики взрослого на логику ребенка. Наиболее значительные искажения в интерпретации детских достижений это дает именно там, где речь идет о порождении ребенком творческого продукта. Отсюда, в частности, и трудности в определении таких показателей, как новизна, оригинальность, социальная значимость и полезность продуктов творчества (к тому же весьма неоднородных и подчас перекрывающих друг друга) применительно к свершениям маленького ребенка.

## **2.2. Почему нельзя измерять потенциал ребенка «взрослой» меркой**

Действительно, в самых различных по своей теоретической ориентации исследованиях творческого потенциала ребенка проступает следующая общая тенденция. Монопольным носителем «идеальной формы» творчества явно или неявно провозглашают взрослого человека. Соответственно творческое развитие ребенка мыслится исключительно в координатах взросления. При этом на один полюс развития исследователи помещают ребенка, обладающего задатками или предпосылками творческих способностей, а на другой – взрослого, у которого данные способности развиты в полной мере. Переход от одного полюса к другому совершается в этой логике как решение ребенком постепенно усложняющихся классов задач. Каждый такой класс соответствует своего рода микроступеньке лестницы взросления-развития.

Творческие возможности детей тем самым оцениваются и ранжируются по своецентристской мерке взрослого, носителя социально канонизированных образцов креативности, которым придается значение абсолюта. Творческое развитие предстает как однонаправленное движение к этому абсолюту. В создаваемые исследователями батареи диагностических методик (и батарея Торренса тому типичный пример) уже изначально закладывается схема последовательного развер-

тивания креативных способностей от низшего (детского) – к высшему (взрослому).

Однако дело даже не в том, что нивелируется психологическое своеобразие детского возраста; это уже следствие. Проблема в ином. Эта схема ограничивает генетическую перспективу, зону ближайшего и более отдаленного развития творческих способностей ребенка наличными созидательными возможностями взрослого. Таким образом, в сущности, перечеркивается сама идея развития. Поэтому традиционные подходы к исследованию креативного потенциала зачастую препятствуют раскрытию подлинного его содержания.

Наряду с этим творческое развитие ребенка в большинстве случаев принято рассматривать как частную (хотя и значимую) линию общего развития, которая рядопологается или противопоставляется другим. Вспомним, например, постоянно идущую дискуссию о соотношении креативности и интеллекта. Любопытно, что на этом фоне исследователями установлены многочисленные связи между креативностью детей и особенностями их общения, ролевого поведения; с речевыми способностями, стремлением к лидерству, интересами, уровнем образования родителей. Найдены связи между креативностью и характером самовыражения в процессе занятия, успешностью усвоения школьных программ, математической готовностью, целеполаганием, концентрацией внимания, успешностью преодоления жизненных конфликтных ситуаций... Число подобных исследований с каждым годом непрерывно растет, однако они не получают должного теоретического осмысления. Что это означает? Попытки содержательного соотнесения линии творческого развития с другими не меняют общего подхода к детскому творчеству: креативность интерпретируется как исключительное специальное свойство. А значит, идеальное выражение данного свойства следует искать в профессионализированных формах созидательной деятельности взрослых людей. Как следствие – опасный крен в сторону ранней профессионализации.

### **2.3. О смыслопорождающих образцах креативности**

В целом такой ход методологически (но и только) небесмыслен. Именно развитые формы творчества дают ключ к познанию еще только развивающихся форм детского творчества. Если предварительно (хотя бы в штрихах) восстановить картину рождения высоких художественных, научных, технических и иных творений, можно, по существу,



понять, как ребенок решает новую для себя практическую, игровую, учебную и другие задачи, и нащупать в его элементарных мыслительных актах потенциальные точки большого духовного роста. Это позволит педагогу удерживать в сознании более широкую генетическую перспективу, нежели зона ближайшего развития. Тогда можно будет разрабатывать содержание образования, ориентируясь не на обыденную психологию ребенка, не на специализированные инструментальные представления взрослых, а на родовые смыслопорождающие образцы креативности. Разница большая.

Например, применительно к развитию моторной сферы ребенка эти образцы следует искать не в спорте высоких достижений, а в архаическом ритуале и традиционных формах танцевального искусства. Применительно к развитию познавательной сферы – не в способах и приемах научной деятельности, а в историческом опыте рефлексии культуры на универсальные проблемы Мира и Человека в Мире: конечное и бесконечное, идеальное и реальное, живое и неживое, красота и безобразия...

В традиционных культурах все дети сызмальства включались, например, в процесс создания произведений художественной культуры, осуществляемый взрослыми. В итоге во взрослом возрасте каждый из них демонстрировал достаточно высокий уровень творческих достижений безотносительно к той социальной группе, к которой принадлежал (что, конечно, не означает нивелировки индивидуальных различий в творческих способностях). С этим я недавно столкнулся, работая с Р.Г.Решетниковой над книгой о декоративно-прикладном искусстве обско-угорских народов (ханты и манси) и его социально-педагогических функциях. Женщины-мастерицы, живущие в условиях суровой лесотундры, на оленьих стойбищах, выполняют на предметах одежды национальные орнаменты. Это никогда не делается по шаблону, все значимые для данной этнической общности грани Образа Мира мастерица всякий раз отражает по-новому. Такая работа – форма творческой самореализации, проживаемая глубоко лично.

Народное воспитание, которое иногда, по недоразумению, характеризуют как узко прагматическое, практически заземленное, всегда заботилось о развитии созидательных сил ребенка как форме его целостного духовного роста. В традиционных культурах дети не только сызмальства учились пользоваться бытовыми вещами, но и принимали непосредственное участие в их изготовлении совместно со взрослыми. И это вы-

зывало у них чувство причастности к чуду возникновения нового и значимого, которое творилось совместными усилиями взрослых и детей.

Именно смысловой образ (а не воплощенный в нем социальный образец) содержит в себе потенциальную – всегда неполную – ориентировочную основу строящегося детского действия. Этот образ всегда открыт к развитию, достраиванию, что и осуществляется силой воображения. Поэтому ребенок с развитой фантазией преодолевает эгоцентризм, диффузную нерасчлененность мировосприятия. Он сумеет включиться в учебную ситуацию, видя со стороны, что и как надлежит делать, не погрязнет в стихии собственных страхов при освоении новых действий и т.п. Ведь его соавтором и советчиком будет все человечество, пусть он об этом и не догадывается.

Примечательно в этом плане исследование В.В.Степановой. Ею был обнаружен парадоксальный факт: дети-первоклассники, испытывающие трудности на стадии первоначального формирования умений каллиграфии, имеют низкий уровень развития воображения; наоборот, дети, успешно осваивающие эти умения, обладают сформированным воображением. Возникает вопрос: как же соотносятся эти, казалось бы, столь разные (если не сказать – полярные) явления? Можно предположить, что ребенок затрудняется писать красиво, поскольку не способен увидеть со стороны, глазами других то, что он делает. Ему бесполезно лишний раз разжевывать инструкцию, бесполезно ужесточать контроль за выполнением задания. У ребенка отсутствует «интегральный взгляд» на себя, основанный на воображении. Этот взгляд при благоприятных условиях формируется в дошкольных видах деятельности (в первую очередь – в игре), т.е. все происходит задолго до того, как ребенку начинают целенаправленно прививать какие-либо учебные умения (допустим, те же каллиграфические).

Аналогичны и источники двигательной неумелости детей, трудности в формировании у них ряда умений изобразительной деятельности, элементарных трудовых навыков. Педагоги затрачивают колоссальные усилия для того, чтобы компенсировать все это путем интенсивного тренажа, многократного повторения упражнений и т.п. Нередко эти усилия растрачиваются с невысокой отдачей. Многие умения и навыки, которые обычно квалифицируются как шаблонные, уходят своими корнями, как ни парадоксально, в сферу раннего развития креативности.

Сегодня хорошо известно, что именно во взаимопроникновении процессов делового сотрудничества, т.е. предметно-преобразующего

содействия и формирования эмоциональной общности детей и взрослых, запускается ключевой механизм развития ребенка. «Сделать вместе» означает не просто произвести новую вещь или идею, а еще и найти общий смысл того, что сделано, делается и будет делаться дальше. Поэтому на начальных этапах становления личности главное не в том, что делается ребенком и взрослым, а в том, что это делается вместе. Обретение общего смысла в совместном деле ведет к порождению нового образа себя, своих собственных возможностей как предпосылки бесконечно многообразных творческих достижений в самых разных областях человеческой жизни.

Тем не менее для большинства современных педагогов ориентиром служит не столько универсальная доминанта целостной культуры, сколько ее специализированные, подчас внешние проекции. Не столько личностная, сколько профессиональная позиция субъекта большого творчества. Этим-то и обусловлен «взрослоцентризм» многих существующих моделей креативности и методик ее развития и измерения.

### **ЧАСТЬ 3. О ТВОРЧЕСТВЕ**

Творчество для ребенка – в первую очередь созидание новых возможностей развития. «Потенцирование», по выражению немецкого философа Шеллинга. Вопреки этому взрослые чаще ориентируют детей на конкретные творческие достижения в специализированных областях изобразительной, музыкальной и другой деятельности. Им ведь всегда нужны «вещественные доказательства» наличия творческих способностей, а сами по себе возможности «к делу не пришьешь».

#### **3.1 Слова диктуют...**

Примечательно, что в европейских языках нет термина, который достаточно адекватно отражал бы данный аспект творчества. Имеющаяся терминология так или иначе описывает творчество в аспекте «продукта» или направленности процесса на его получение. Слово «креативность» происходит от латинского *creatio* – «созидание», которое имеет общую этимологию с *creatura* – «создание». Греческая «эвристика» означает «нахожу». В «изобретении», что явствует из самого слова, обретается некоторое предметное качество (продукт). То же прочитывается и в термине «конструирование», не говоря уже о «генерировании» (от лат. *generare* – порождать, производить). Да и само слово «творчество»

отсылает нас к «тварному» (ср. утварь), в пределе – к чему-то получающему твердь (предметное основание, опору). В имеющих отношение к творчеству терминах «формирование», «образование», «преобразование» вновь просвечивает «ориентация на конечный продукт»; к тому же их семантика весьма специфична. Даже психологические термины «продуктивный процесс» (productive process), «продуктивное мышление» (productive thinking) и другие говорят сами за себя. Тем самым язык просто лишний раз выдает типичный и привычный ход мысли, идущий еще от Священного Писания: «По плодам их узнаете...»

А для оценки возможностей требуется, конечно же, специалист! Но даже самый крупный и авторитетный специалист зачастую находится в плену «взрослоцентризма». Весьма красноречивы слова одного из них, Джерома Брунера: «Школьник, изучающий физику, является физиком, и для него легче изучать науку, действуя подобно ученому-физику...»

Автор вполне последовательно отстаивает дидактический принцип научности, и именно в этом контексте следует оценивать его высказывание. Однако, утверждая научность в образовании (равно как и некоторые другие принципы дидактики), мы порой незаметно забываем, что та же наука при всей своей специфичности и самоценности в каком-то отношении является лишь материалом, на котором ребенок овладевает универсальной способностью к мышлению. Взрослый с радостью и восторгом «узнает» в ребенке маленького художника (музыканта, поэта и т.д.), но иногда «не замечает» в нем мыслящего и воображающего человека. Второе дается с большим трудом. Не удивительно, что «ранняя творческая специализация», крен в сторону которой испытывает современное образование, воспринимается взрослыми как некий знак элитарности и педагогической респектабельности. Заложниками этой установки чаще всего становятся так называемые одаренные дети.

### **3.2. Главное отличие детского творчества от взрослого**

В споре на тему, кто более «креативен» – ребенок или взрослый, я предпочитаю занимать нейтральную позицию, поскольку считаю саму формулировку этой темы некорректной. И там, и там существуют свои особые градации креативности. Однако детская креативность обладает одной самобытной чертой, которая существенна и для понимания природы творческого потенциала взрослого, но во втором случае носит менее явный характер.

Творениям взрослых людей присуща новизна, оригинальность, значимость и полезность для всего общества или его отдельных групп. Этими свойствами – за редкими исключениями – не обладают продукты детского творчества. Ребенок не изобретает языковых и нравственных норм, научных понятий и приемов труда, т.е. в обычном смысле слова не создает ничего нового. Все это коллективно выработанное наследие культуры существует еще до ребенка и является «новым» лишь для него. Однако освоить созданное человечеством он может только усилием и трудом собственной мысли, собственного воображения. Ребенку предстоит как бы переоткрыть то, что уже вписано в орбиту общественного опыта людей, воспроизвести некоторые существенные черты их творческого поиска, который в итоге привел к созданию всей системы предметов культуры.

Именно существенные черты, а не конкретные «технологии» производства самих по себе вещей – от погремушек до персональных компьютеров. Причем – буквально с момента появления ребенка на свет, а вовсе не с того момента, когда он начинает решать те задачи, которые мы, взрослые, называем творческими.

О том, что же это за черты, как раз и поговорим.

Простой, но очень показательный пример «открытия для себя» приводит в своей книге «Психология субъекта» А.В.Брушлинский. Пятилетний мальчик, хорошо знакомый с числами и цифрами в пределах первых двух десятков, несмотря на многократные объяснения взрослых, никак не мог научиться определять время по часам. Это обстоятельство его очень тяготило. Когда мама при посторонних просила его сходить в комнату, в которой висели часы, чтобы узнать время, он, возвратившись, шепотом сообщал маме на ухо, где находятся большая и маленькая стрелки. На основании этой конфиденциальной информации мама делала заключение, сколько сейчас времени. Но однажды, когда малыш, лежа в кровати, уже готовился ко сну, его осенило: без двадцати девять – это значит, что до девяти часов не хватает двадцати минут, а двадцать минут десятого значит, что после девяти часов прошло еще двадцать минут и т.д. Он сразу «схватил» общую идею и, чтобы ее подтвердить (а вдруг не так?), даже позвал маму.

Ребенок не создал ничего нового в общепринятом смысле этого слова, но самостоятельные усилия мысли привели его к пониманию принципа изображения времени на часах. В дальнейшем детские «от-

крытия Америк» и «изобретения велосипедов» могут быть более впечатляющими. Известный психолог, специалист в области изучения математических способностей школьников В.А.Крутецкий, рассказывал, как один шестиклассник, в силу обстоятельств пропустивший год обучения в школе, самостоятельно «переоткрыл» годовой курс геометрии.

Результат «открытия для себя» – это не столько создание нового предмета, сколько изменение в самом ребенке, возникновение у него новых способов деятельности, знаний и умений. Иначе говоря, «открытие для себя» – это во многом «открытие себя», хотя довольно часто не осознаваемое самим открывателем. Так стоит ли свысока смотреть на маленьких «изобретателей велосипедов»? Ведь их «открытия» далеко не безразличны для человечества в целом, как может показаться на первый взгляд. Благодаря им происходит глобальное воспроизводство творческих способностей в масштабах всего общества. А значит, «открытия для себя» – неперемнное социальное и психологическое условие «открытий для других».

Признаем честно: большинство взрослых до сих пор заняты рутинным, нетворческим трудом в разных сферах производства. Детство – чуть ли не единственный отрезок человеческой жизни, где творчество становится универсальным и естественным способом существования человека. Да уж и сам по себе факт открытия заново того, что уже вошло в плоть и кровь культуры, закрепилось в ней на правах нормы, канона, говорит о творческом потенциале «открывателя» больше, чем просто погоня за абстрактной новизной и оригинальностью решений (излюбленное занятие некоторых взрослых, работающих с детьми).

Овладение маленьким ребенком самым элементарным, «азбучным» способом действия с предметом, сотворенным человеком для человека, всегда протекает в форме «открытия для себя».

Способность осваивать культуру и ее образцы в форме проблем, а не «готовых ответов», проявлять самостоятельность и инициативу в их решении является творческой. Присутствие этой способности у ребенка часто давало повод считать его олицетворением общечеловеческого, богочеловеческого и даже божественного творческого начала, на которое следует равняться взрослому творцу. По словам Ф.Бэкона, чтобы войти в науку, мы должны уподобиться детям. Вторя ему, П.А.Флоренский писал, что секрет творчества – в сохранении юности, а секрет гениальности – в сохранении детства на всю жизнь.

### 3.3. Механика «открытий для себя»

Дело в том, что любой фрагмент человеческой культуры и даже любая отдельная человеческая вещь, которую делает своим достоянием ребенок, таит в себе одну «хитрую» особенность. Каждая из этих вещей имеет как бы «двойное дно».

Многообразные предметы культуры воплотили в себе силы своих создателей, их возможности (способности), замыслы и перспективы (многие из которых до сих пор не реализованы). Через внешнюю, видимую, осязаемую и т.п. форму предмета («первое дно») ребенок так или иначе соприкасается и с этой внутренней стороной – невидимой «начинкой» культуры («второе дно»).

Так, через слышимое звуковое «тело» слова ребенку первоначально приоткрывается то обстоятельство, что слово не совпадает с обозначаемой им конкретной вещью, представляет собой абстракцию от вещи. Если способность к этой абстракции у ребенка, например у шестилетки, не сформирована (а это бывает часто), то при решении особых задач он начинает путать слова и предметы, хотя в повседневном опыте прекрасно различает их. На вопрос, «какое слово длиннее», ребенок отвечает: «Слово карандаш длиннее, чем карандашик, потому что карандашик – это когда он стал совсем коротеньким».

Способность к абстракции необходима не просто для того, чтобы ребенок «оторвал» слово от вещи. Благодаря ей он начинает видеть в слове особую реальность – знаково-символическое орудие построения взаимоотношений людей по поводу вещей, которые опосредствуют их отношения к вещам («второе дно»).

И хотя специфически «человеческая» функция на звучащем слове «не написана», пытаться раскрывать ее ребенку объяснительно-иллюстративным способом бесполезно. Он сам приходит к своеобразному осмыслению этой функции – иногда стихийно, иногда на специальных занятиях. «Второе дно» открывается ребенку в процессе особой мыслительной работы, особого исследования, а не просто копирования.

Например, веками складывающиеся структуры языка и их творческое преобразование ребенком, осваивающим язык («копатка», «песковатор»), – это благодатный материал для иллюстраций разговора о роли свободной экспериментатики в овладении ребенком любых культурных норм. Ребенок достраивает смысловые поля культуры, реализует (зачастую неосознанно) те непроявленные возможности, которые укоренены в ней самой. Для растущего человека это единственный способ

проникнуть в устройство человеческого мира, единственный способ построить адекватный, целостный образ каждого отдельного предмета, созданного человеком для человека, увидеть в нем человеческое произведение, творение.

Перед ребенком как субъектом культуросоования встает особая задача: не разрушая нормативного, закрепленного общественной практикой значения предмета, он вместе с тем должен выйти за рамки этого значения. Более того: возможность выхода за нормативные рамки он должен найти внутри самих этих рамок. Эту парадоксальную задачу и призвано решать в различных видах деятельности ребенка его творческое воображение.

В творениях человеческих рук и умов энергия породившего их процесса созидания присутствует лишь «в снятом виде». Но мир культуры предстает перед ребенком не как система алгоритмов («сумма технологий»), а как система открытых проблем. Интеграция ребенка в человеческий мир, в ходе которой совершается детское развитие, – есть поиск ключа к их решению. Ключ ребенок ищет лишь в содействии с взрослым.

Конечно, взрослый часто испытывает соблазн дать этот ключ ребенку в готовом виде – это, считается, упрощает жизнь взрослого и ребенка, гарантирует надежную «социализацию» (на мой взгляд, устаревший термин). Но какой ценой?

Вспомним классические «феномены Пиаже». На глазах пятишестилетнего ребенка одно и то же количество воды наливается в два сосуда – широкий и низкий и длинный и узкий. Ребенка спрашивают: где воды больше? Он уверенно отвечает: в длинном и узком сосуде. Тогда взрослый переспрашивает: как же так – ведь в оба сосуда наливалось одинаковое количество воды? Ребенок не в состоянии объяснить этот парадокс. Опыты Пиаже можно повторять в разной форме: скатывая одно и то же количество пластилина шариком или колбаской, сматывая одну и ту же веревку в пучок или разматывая ее по всей длине и т.п. Результаты окажутся похожими. По мнению Пиаже, дошкольник в силу эгоцентрической ограниченности своего интеллекта не различает меняющуюся форму и неизменное, инвариантное количество. Но вот психологи нашли выход: детей начали обучать пользоваться мерками – сосудами с градуировкой, линейками и т.п. Сейчас работать с разного рода мерками детей учат всюду. И что же? «Феномены Пиаже» действительно начали преодолеваются, что называется, «на корню». Дети стали постоянно поверять свои чувственные впечатления



«мензурками», и иллюзии изменения количества исчезли. Точнее, вообще перестали возникать. Проблему сохранения количества сняли, но с нею «сняли» и проблему развития детского ума. Ребенок еще не успел озадачиться самим фактом несовпадения количества и формы, а ему в руки уже вложили готовое орудие – мерку. Кстати, нельзя сказать, что у ребенка до этого вообще отсутствует какое-либо представление о мерке. В ситуации с разными сосудами он пусть ошибочно, но все-таки избирает в качестве мерки уровень воды.

Но взрослые дают ответы прежде, чем дети успели задать им свои вопросы, – так у ребенка формируется некритическое, неконструктивное, беспроблемное отношение к человеческим орудиям и ситуациям их применения. Однако даже овладевая ложкой, молотком, карандашом, ножницами и т.д., ребенок не просто осваивает непосредственно закрепленные за ними специализированные функции, воплощенные в них частные операции, а в целом учится действовать по-человечески с человеческими вещами. Поэтому и овладение этими предметами не носит характера элементарного рутинного научения. Оно требует от ребенка активной ориентировки и поиска, преодоления внешних и внутренних препятствий, решения проблем, предполагает порождение новых функциональных систем его психики.

Что же говорить о таких предметах, созданных человечеством, которые «ни для чего в частности», но зато «для всего сразу», – о произведениях искусства, лишенных утилитарной функции? О культоворитуальных и (отчасти) игровых атрибутах? Они несут в себе бесконечное многообразие человеческих смыслов, открыты к развитию и творческой интерпретации для осваивающего их человека (ребенка), приглашают его к диалогу.

### **3.4. Ребенок и взрослый в стране открытий**

Эту предметную и работающую альтернативу бесконечного множества «открытий для себя» уже пора противопоставить господствующему постулату монологизма «идеальной формы творчества». Причем нужно понять: множественность форм как бы распределена между ребенком и взрослым в культурно-психологическом пространстве их творческого сотрудничества. Будем говорить не только о влиянии «идеальной формы творчества» взрослого на реальную форму детского развития, но и различать другую сторону: есть диалогическое взаимодействие форм, персонифицируемых взрослым и ребенком,

проекция их развития. Это и определяет реальный вектор творческого становления ребенка и сотрудничающего с ним взрослого. Этим и открывается путь к пониманию детско-взрослой общности в качестве особой целостности – не той привычной, где одни – носители закона целого (в нашем случае – взрослые) – довлеют над другими (детьми). А другой, гармонической, где каждая сторона самоценна, при определенных обстоятельствах способна выполнять функцию формообразования – где каждый сомасштабен целому.

Таким образом, творческие способности не составляют монопольного «произведения» мира взрослых. Это совокупный продукт исторического развития целостного детско-взрослого сообщества. Более того, сколь-нибудь существенные достижения взрослого человека в ходе решения им различных профессионально-специализированных задач были бы просто невозможными, если бы он при этом не актуализировал «детскую» ипостась своего творческого потенциала.

Различные проявления ярко выраженной креативной тенденции психического развития ребенка часто давали повод считать его олицетворением общечеловеческого, богочеловеческого и даже божественного творческого начала, на которое следует равняться взрослому творцу. Маленькие дети действительно открыты безбрежному полю проблем, загадок и тайн бытия – но не в силу своей наивности или недостаточной социализированности, как полагают некоторые исследователи. Детская деятельность не привязана к сфере узкоутилитарных задач, решением которых вынуждены повседневно заниматься взрослые. Она – универсально пластична, бескорытна, необыденна, инициативна. Избыточна, синкретична и полифункциональна. Ей присущ примат смысла над операционно-технической составляющей и над картинкой непосредственно созерцаемой действительности. Эмоциональная насыщенность и выразительность характеризуют ее содержательную сторону, ее поисковые и конструктивные интенции, а не фон, как у взрослых.

Образ взрослого выступает для ребенка не столько как внешняя «независимая переменная» – регулирующая, контролирующая и т.п. инстанция, сколько как объективированная проекция собственных возможностей ребенка. Этот образ, начиная с младенчества, становится особым предметом смысловой ориентировки и на протяжении детского возраста претерпевает значительные трансформации.

Все это вместе взятое и создает интегральную предпосылку для развития творческого потенциала личности.

### 3.5. Личностный рост и содержание образования

Итак, становление детской креативности – это не движение от не-творчества к творчеству или же от творчества более низкого порядка к творчеству более высокого порядка. Это овладение ребенком всеобщей, совокупной силой человеческого воображения и мышления.

Вполне закономерно, что формирование воображения как системообразующего звена психической организации ребенка, психологического фундамента всех «специфически детских видов деятельности» становится сегодня ключевым приоритетом педагогической работы.

Цели этой работы можно перечислить:

1. Инкультурация (не «социализация») ребенка через освоение им общечеловеческих образов деятельности в процессе смыслового пере-конструирования системы знаний, в том числе стереотипических образцов поведения, сенсомоторных и других эталонов.

2. Порождение и развитие психической (а не только социальной) общности «Я – Значимый Другой».

3. Диалогизм, внутренняя позиционность сознания как его изначальный признак.

4. Овладение собственной субъектностью.

5. Формирование необыденного образа мира. Мира, обладающего смысловой многомерностью и универсальным спектром траекторий развития.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

О кризисе в мировом образовании разговоры ведутся почти сто лет – от Килпатрика до Кумбса. Одним из основных симптомов, а в значительной мере и источником этого системного кризиса выступает системная же – социальная, организационная, психологическая, педагогическая – «отрешенность» школы от задач саморазвития образовательной системы и ее субъектов. «Можно по-разному представлять недостатки традиционной системы образования, но... главные из них состоят в том, что ученики в ней не научаются учиться, большинство из них не хотят учиться, у них не формируется ценностного отношения к своему развитию и, как следствие, ценностного отношения к образованию» (В.С.Лазарев). В итоге школа, говоря словами Гегеля, перестает соответствовать своему понятию.

Система образования – это не просто совокупность учебных предметов, методов и приемов их преподавания (усвоения), организаци-

онных форм обучения и т.д. Образование – это наиболее оптимальное место встречи общества и индивида в качестве личности. Ведь прежде всего через систему образования общество обращается к развивающемуся человеку как к личности.

То, что школьная педагогика «не знает» учения как преобразовательной деятельности над предметом и самим собой, означает: учебная деятельность не является объективным источником личностного роста ребенка. Проблема не в том, что в «массовой» школе ребенок не испытывает интереса к учебным предметам. Она в том, что ребенок не испытывает интереса к себе как к личности, ибо в своих каждодневных учебных свершениях зауряден, обыден. Учение не представлено и не организовано здесь как рост над самим собой. В первую очередь поэтому ребенок не желает и не умеет учиться, все остальные причины подобного нежелания и неумения – вторичны. Безразличие к учению – оборотная сторона (и симптом) отсутствия отношения к себе как к личности.

Когда ребенок становится «не обыденным», «не предсказуемым» и тем самым «интересным», личностно значимым для самого себя? Когда учебная деятельность приобретает для ребенка смысл средства, при помощи которого он самоопределяется в этой позиции, постепенно принимающей характер естественной формы его повседневной школьной жизни. Эта «повседневность» переживается глубоко личностно, поскольку проживается как череда больших и малых, но всегда уникальных событий, главное из которых – открытие ребенком самого себя и своих возможностей.

Для этого у учителя должна сформироваться смысловая установка на включение в развивающее взаимодействие с ребенком. На живое соавторство в построении образовательного процесса, в котором происходит взаимное самоизменение и ребенка, и взрослого. Такая общая установка как раз и реализуется через те три конкретные «фасилитирующие» установки, которые выделял в своих работах Роджерс: конгруэнтность (подлинность, искренность), априорное и безусловное принятие, эмпатия.

Их отсутствие – констатация общих бед образования. Читатель может убедиться сам: в книге Роджерса и Фрейберга «Свобода учиться» сравниваются особенности учеников «пассивных» и «активных» классов.

Учащиеся «пассивных» классов подобны «туристам»: выполняют простые задания; работают каждый сам по себе; работают над тем, что

предложил им учитель; пишут редко; редко в явной форме демонстрируют свою работу другим людям; редко обосновывают свои ответы; редко участвуют в работе класса; рассматривают класс как «ваш»; имеют мало друзей в классе; обычно опаздывают на занятия; часто пропускают занятия в школе; относятся к школе нейтрально или ненавидят ее; дисциплина контролируется учителем.

Учащиеся «активных» классов подобны «акционерам»: реализуют проекты в малых группах; работают совместно в учебных группах по два – четыре человека; создают новые идеи и материалы в ходе выполнения проектов; пишут каждый день; демонстрируют другим свои работы (отобранные по своему усмотрению); обычно обосновывают или проговаривают вслух путь получения ответа; проявляют инициативу во взаимодействии с учителями и сверстниками; рассматривают класс как «наш»; имеют несколько друзей в классе; обычно приходят на занятия вовремя или даже раньше; имеют меньше пропусков занятий; увлечены занятиями и получают от них удовольствие.

Аналогичные сопоставления мы найдем и у других авторов, но первым, кто это сделал в развернутой форме, видимо, был Дж.Дьюи.

Причины пассивности – в «двойной редукции» образования. (Образование сводится к обучению, которое, в свою очередь, низводится до дидактического тренажа и муштры.) А также в «неприветливости» и «не-учебности» массовой школы. Первое и второе взаимообусловлено: доброжелательная диалогическая атмосфера невозможна в классе, заучивающем в десятый раз соответствие цифр и счетных палочек. Если такая атмосфера и возможна, то общего положения дел она не исправит.

Эмоциональный посыл, человеческое и человечное обращение к сознанию ребенка должны быть заложены в самом содержании знания и способах его освоения. Нелишне привести замечательные слова основоположника отечественной этнопедагогике, создателя авторской «педагогике радости» Г.Н.Волкова: «Любовь и ученичество – синонимы, они тождественны». Только тогда «приветливость» станет не маской-вывеской, а выражением естественного и органичного состояния школы. Только тогда нормальной станет ситуация, когда детей не загоняют в школу (чего стоит нынешний эксперимент с полным дневным пребыванием детей в школе), а они сами рвутся туда.

О чем мы все и мечтаем...

УДК 371  
ББК 74.200  
К88

Общая редакция серии «Воспитание. Образование. Педагогика»: *М.Н. Сартан*

Автор брошюры – *Владимир Товиевич Кудрявцев*, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и истории психологии Института психологии им. Л.С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета.

**Кудрявцев В.**

К88 Воображение, творчество и личностный рост ребенка / Владимир Кудрявцев. – М. : Чистые пруды, 2010. – 32 с. – (Библиотечка «Первого сентября», серия «Воспитание. Образование. Педагогика». Вып. 25).

ISBN 978-5-9667-0662-3

В предлагаемых читателю размышлениях отражены почти двадцатилетние поиски ученого и его коллег по проблеме детского творчества и становления творческих способностей ребенка. Сформулирован взгляд на проблему, позволяющий преодолеть бытующее в педагогике противопоставление «познания» и «творчества» и осмыслить принципиальное единство линий общего психического развития и становления ребенка. В таком понимании творчество предстает как ключевой, системообразующий вектор познания.

**УДК 371  
ББК 74.200**

*Учебное издание*

КУДРЯВЦЕВ Владимир Товиевич

**ВООБРАЖЕНИЕ, ТВОРЧЕСТВО И ЛИЧНОСТНЫЙ РОСТ РЕБЕНКА**

Редактор *Л.И. Кожурина*

Корректоры *Е.М. Литвиненко, Т.В. Козлова*

Компьютерная верстка *Е.В. Князева*

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77–19078 от 08.12.2004 г.

Подписано в печать 02.11.2009.

Формат 60х90/16. Гарнитура «Таймс». Печать офсетная. Печ. л. 2,0.

Тираж экз. Заказ №

ООО «Чистые пруды», ул. Киевская, д. 24, Москва, 121165

Тел. (495) 249-28-77, <http://www.1september.ru>

Отпечатано с готовых диапозитивов в филиале ГУП МО «КТ» «Раменская типография»

Сафоновский пр., д. 1, г. Раменское, МО, 140100

Тел. (495) 377-07-83. E-mail: [ramentip@mail.ru](mailto:ramentip@mail.ru)

**ISBN 978-5-9667-0662-3**

© ООО «Чистые пруды», 2010