

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ / PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

Научная статья / Research Article

<https://doi.org/10.11621/TEP-25-09>

УДК/UDC 740

О «детском» и «художественном» отношении к миру

А.А. Мелик-Пашаев ✉

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

✉ zinaidann@mail.ru

Резюме

Актуальность. Давно замечено определенное сходство в отношении к миру, присущему ребенку и художнику, но психологическая суть этого сходства осмыслена недостаточно.

Цель. Цель исследования состоит в том, чтобы попытаться приблизиться к решению данной проблемы, значимой и для психологии творчества, и для педагогики искусства.

Методы. Анализ литературы по проблеме и данных экспериментальных исследований автора.

Результаты. Показано, что для детей, как и для художников, значимым основанием для обобщения является эмоционально-оценочное отношение к предметам, обусловленное восприятием их конкретного чувственного облика. С этой точки зрения особенности комплексного мышления ребенка выступают как благоприятные предпосылки художественного развития. Подчеркивается значение детского анимизма как предпосылки способности художника постигать внутреннее единство явлений и собственную сопричастность им. В контексте обсуждаемой проблематики сопоставляется понимание типов отношения человека к миру в трудах И.П. Павлова и священника Павла Флоренского.

Выводы. Сходство психологического облика ребенка и художника коренится в чувстве единства с миром и родства всех явлений между собой.

Ключевые слова: детское художественное творчество, обобщение, группировка, художественный и мыслительный типы, И.П. Павлов, Л.С. Выготский, П.А. Флоренский

Для цитирования: Мелик-Пашаев, А.А. (2025). О «детском» и «художественном» отношении к миру. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 18(2), 9–25. <https://doi.org/10.11621/TEP-25-09>



About the “Childish” and “Artistic” Attitude to the World

Alexander A. Melik-Pashayev ✉

Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

✉ zinaidann@mail.ru

Abstract

Background. A certain similarity in the attitude to the world inherent both in a child and an artist has long been noted, but the psychological essence of this similarity has not been sufficiently understood.

Objective. The study had its purpose to approximate understanding the phenomenon of similarity in the “childish” and “artistic” attitude to the world, which is significant for both the psychology of creativity and the pedagogy of art.

Methods. Analysis of literature on the problem and the author’s experimental research data.

Results. It is shown that for children, as well as for artists, a significant basis for generalization is the emotional-evaluative attitude to objects, conditioned by the perception of their specific sensuous appearance. From this point of view, the features of a child’s complex thinking act as favorable prerequisites for artistic development. The study highlighted the importance of children’s animism as a prerequisite for the artist’s ability to comprehend the internal unity of phenomena and his own complicity to them. In the context of the problems under discussion, the analysis considers understanding of the types of human attitude to the world in the works of I.P. Pavlov and priest Pavel Florensky.

Conclusions. The similarity between the psychological essence of a child and an artist is rooted in a sense of unity with the world and the kinship of all phenomena among themselves.

Keywords: children’s artistic creativity, generalization, grouping, artistic and thought types, I.P. Pavlov, L.S. Vygotsky, P.A. Florensky

For citation: Melik-Pashayev, A.A. (2025). About the “childish” and “artistic” attitude to the world. *Theoretical and Experimental Psychology*, 18(2), 9–25. <https://doi.org/10.11621/TEP-25-09>

*«Поэзия, прости, Господи, должна быть немного глуповата»
(Из письма А.С. Пушкина)*

*Душа ребенка — душа поэта, и вся разница,
что душа ребенка совершенно свободна,
а у поэта вокруг нее передаточный
ремень мастерства на рабочий шкив.
М.М. Пришвин*

Мой интерес к проблеме детского художественного творчества, а потом и к психологии творчества как такового начался с недоумения: как может маленький ребенок, ничего в искусстве не знающий и не умеющий, создавать изображения, воздействие которых в чем-то существенном подобно воздействию настоящих художественных произведений?

Я не знал тогда, что это удивительное явление замечено давно. Похоже, что первым и поныне не превзойденным апологетом детского творчества стал «крестьянский граф» Лев Толстой. Занимаясь с деревенскими детьми литературным творчеством, он пришел к выводу, что их сочинения превосходят произведения крупнейших писателей мира, включая его собственные (Толстой, 1936). Но широкое признание пришло к юным художникам несколькими десятилетиями позже в области изобразительного искусства. Этому способствовали два обстоятельства.

С одной стороны, психологи начали видеть в ребенке не просто несовершенный эскиз будущего взрослого, но психологически своеобразное существо, взросление которого, как позже деликатно выразится Н.С. Лейтес, связано не только с приобретениями. С другой, — творчество нескольких поколений живописцев-новаторов показало, что та модель мира, которую транслирует недоступная маленькому ребенку академическая система профессиональной подготовки, не является единственно возможной для достижения художественного результата. Все это позволило взрослым заметить образную выразительность детских рисунков, которая раньше была скрыта неумелостью и которая роднит их с произведениями большого искусства.

В конце XIX — первой половине XX века интерес к детскому творчеству был подхвачен психологами, педагогами, искусствоведами и выдающимися представителями разных видов искусства. Некоторые из них даже пытались перенять кое-что у младших коллег, сознательно и произвольно применяя те средства выразительности, которыми бессознательно и непроизвольно пользуются дети. Еще недавно К. Коро молился о том, чтобы к нему вернулась детская чистота и свежесть взгляда на мир, но не о том, чтобы научиться *рисовать* как неумелый ребенок. Но уже П. Гоген задумался именно об этом, имея в виду свойственное детям упрощение ради большей выразительности.

Впечатляющие достижения так называемого «свободного воспитания» в работе с маленькими детьми сделали привычной мысль, которая читателям упомянутой статьи Л.Н. Толстого должна была показаться даже не парадоксальной,

а абсурдной: мы не можем учить ребенка искусству, потому что он уже художник, больше художник, чем мы. Сама эта броская формула «ребенок-художник», в разных модификациях, стала популярным названием книг и статей.

Уязвимость такой точки зрения очевидна, и неслучайно поток чрезмерного энтузиазма по отношению к детскому творчеству со временем стал входить в разумные берега. Несомненным остался факт: в благоприятных педагогических условиях маленькие дети в сенситивном возрасте, примерно от 5–7 до 9–10 лет, создают художественно ценные произведения в разных видах искусства. Или иначе: в работе с маленькими детьми творчески ориентированная педагогика искусства неизменно достигает впечатляющих результатов. Или так: в определенный период жизни дети обнаруживают общевозрастную художественную одаренность. Значит, естественно предположить, что в психологическом облике ребенка и художника, при всех различиях, есть-таки нечто существенное, что их роднит. В чем же может состоять это родство?

Некогда И.П. Павлов в беседе с сотрудниками высказал мысль о существовании двух психологических типов человека: «художника» и «мыслителя». Он упомянул и о третьем, «среднем» типе, у которого особенности первых двух уравниваются, но нам сейчас важны различия первых двух.

Сразу подчеркну: речь идет не о предрасположенности человека к той или иной профессиональной деятельности и, тем более, не о недоступности какого-либо вида деятельности для него, а прежде всего — об особенностях его отношения к самой действительности, к миру в целом. Человек любой профессии может быть «художником» или «мыслителем» по своему психологическому типу¹.

Вот как говорит об этом сам И.П. Павлов: «Жизнь отчетливо указывает на две категории людей: художников и мыслителей. Между ними резкая разница. Одни — художники — во всех их родах... захватывают действительность целиком, сплошь, сполна, без всякого дробления, без всякого разъединения. Другие — мыслители — именно дробят ее и как бы умерщвляют ее, делая из нее какой-то временный скелет и затем только постепенно как бы снова собирают ее части и стараются ее, таким образом, оживить, что вполне им все-таки так и не удается» (Павлов, 1951, с. 470–471).

Разумеется, в норме каждый человек является в какой-то мере и «художником», и «мыслителем», о чем красноречиво свидетельствует образный и метафорический — «художественный» — характер приведенного высказывания великого представителя научной мысли. Речь идет о *преобладании* черт, характерных для того или другого типа. Будучи выраженным достаточно ярко, оно создает «резкую разницу» между ними.

Лаконично изложенная И.П. Павловым догадка дает повод высказать несколько соображений, существенных для всего дальнейшего изложения.

¹ Существует множество свидетельств того, что типологические особенности человека, проявляющиеся в содержании, в способах создания, в стилистике произведений, в самой организации работы, не предопределяют уровень его возможных достижений (Адамар, 1970; Арцишевская и др., 2011; Голицын, 1988, 1989; Мейман, 2008; Теплов, 2003).

И простое наблюдение, и работы возрастных психологов, и творчески ориентированная педагогическая практика показывают, что явное большинство детей до младшего подросткового возраста принадлежит к художественному или, в более поздней терминологии, к правополушарному типу (Аршавский, 1999). Неслучайно, должно быть, и И.П. Павлов в качестве единственного примера ярко выраженного художественного типа приводит маленького ребенка. Значит, «резкое различие», о котором говорит И.П. Павлов, обычно проступает позже и носит индивидуальный, а не возрастной характер. Иными словами, человек вступает в жизнь как «художник», хотя и с потенциалом разностороннего развития, и это хорошо корреспондирует с фактом возрастной (не индивидуальной, а именно *общевозрастной*) художественной одаренности детей.

Но речь здесь явно идет не о такой возрастной особенности, которая бывает свойственна человеку в детстве и, выполнив свое назначение, отпадает сама или преодолевается в ходе обучения и развития. Она характеризует человека в течение всей жизни и, как уже сказано, в норме должна оставаться свойством каждой гармонично развивающейся личности, сохраняясь «в снятом виде» и в тех случаях, когда уступает ведущую роль.

Важно обратить внимание и на такую, обычно не замечаемую, деталь. Оба типа отношения человека к миру имеют свои сильные и слабые стороны; потому что они и должны дополнять друг друга, в большей или меньшей мере приближаясь к упомянутому «среднему» типу. Однако И.П. Павлов все же счел нужным отметить определенное *преимущество* художественного типа, подчеркнув невозможность восстановить живое целое из «временного скелета», — из отдельных частей, из абстрагированных признаков «умерщвленного» живого целого. Думаю, что этот приоритет носит не столько оценочный, сколько «хронологический» характер: целостное отношение Человек — Мир, или даже, забегая вперед, «Я-Ты» по отношению к Миру (Бубер, 1995) изначально, первично, развитие должно *начинаться* с него, и уже на его основе может возникнуть способность к такому анализу, который различает, не умерщвляя, не превращаясь в то, что У. Джеймс назвал «анализом *post mortem*».

Со сказанным явно не согласуется тот факт, что критерии «нормального» развития человека, господствующие и в психологии, и в педагогической практике, и в быту ориентированы только на формирование второго, мыслительного типа отношения к миру. Первый, «художественный», рассматривают как естественный, но несовершенный этап возрастного становления, а не как необходимый аспект полноценного отношения «человек — мир», требующий не «преодоления», а сохранения и преобразований, связанных с взрослением и личностным созреванием человека.

Ниже мы поговорим о некоторых конкретных особенностях этого типа отношения к миру, а лучше сказать — с миром, которые роднят ребенка с художником, но предварим это рядом примеров, которые сделают очевидным само существование такого родства.

С конца далеких 1980-х годов мне запомнилась статья о раннем развитии теоретического мышления. Ее автор предложил показать семилетнему ребенку книгу в красном переплете, тетрадь в красной обложке и красный карандаш (тогда еще писали карандашами на бумаге) и спросить, что общего у этих трех предметов? Если умственное развитие ребенка идет неверным путем, то он укажет на сходство цвета. А если оно поставлено на верные рельсы, он отбросит *несущественный* признак цвета и скажет: все это — учебные принадлежности.

Вырастет ли из такого ребенка творчески мыслящий теоретик? Это большой вопрос. По мнению многих авторов, стоящих на разных философско-психологических позициях (Р. Штайнер и его последователи, Л.С. Выготский, А.С. Арсеньев и другие), становление продуктивного теоретического мышления становится возможным ближе к подростковому возрасту. Зато несомненно другое: если для маленького ребенка упоительный красный цвет уже стал чем-то *несущественным*, значит, возможности его художественного развития перекрыты и, может быть, непреодолимо.

Другой пример. Психолог спрашивает тестируемую, поэтически одаренную школьницу: как ты определишь, что такое «ремонт»? И слышит: «Это когда все перевернуто, пыль стоит, пахнет краской и жить в доме невозможно!». Легко предвидеть, как скажется такой ответ на оценке умственных способностей девочки. Но разве он не свидетельствует как раз том, что она «захватывает действительность целиком, без всякого разъединения», включая в нее и себя, свое самоощущение, свою оценку?

В.В. Давыдов, иронизируя над обобщением на основании чувственных признаков, писал, что оно позволяет отнести к одному классу явлений луну и тарелку, поскольку они круглой формы (Давыдов, 1972, с. 51–52). Но то, что в контексте исследования теоретического мышления может выглядеть карикатурно, для художественного сознания совсем не таково. Человек, не чуждый искусству, согласится, что сходство светлой луны в ночном небе и белой тарелки на подоконнике может привести к зарождению художественного образа, который передаст родство огромного и далекого с близким и повседневным и приобщит нас к жизни предполагаемого лирического героя стихотворения или картины.

Читаю в книге авторитетного автора о патологиях умственной деятельности про пациента, который склонен связывать явления, не имеющие между собой *ничего общего*. Такие, например, как *вода и утка*. Спрашиваю взрослого художника, какие ассоциации рождает у него слово «курица». Получаю такой словесный ряд: «Цыплята... травка... лавочка... солнышко... бабушка...». Он восстанавливает в своем воображении цельную картину жизни, детское воспоминание, окрашенное теплым эмоциональным тоном и почти готовое превратиться в непритязательное, но полноценное произведение искусства. Думаю, что с точки зрения моего собеседника, человек, не видящий *ничего общего* между водой и уткой, выглядел бы не менее больным, чем тот, кто не находит общего между уткой и другими обитателями птичьего двора.

Легко заметить, что все эти примеры имеют прямое отношение к традиционной для психологии проблематике обобщения, группировки, классификации впечатлений. Ученые занимались этим, главным образом, в связи с изучением познавательных процессов и, прежде всего, — процесса становления у ребенка способности к обобщению на логическом основании (Брунер, 1971; Выготский, 1982; Давыдов, 1972 и другие). При такой постановке задачи альтернативные способы обобщения (на основании сходства чувственных признаков вещей, или собственного эмоционально-оценочного отклика на них, или их соседства в неповторимом личном опыте человека) оборачивались негативной стороной. В них видели незрелость мышления: неспособность выделять «существенные», «действительно реальные» связи, готовность сближать между собой явления, «на самом деле» не имеющие ничего общего. Видели признак эгоцентризма, субъективизма ребенка, ошибочно принимающего связь своих впечатлений за связь вещей и так далее, и тому подобное. Правильной признается только такая классификация, при которой предмет выступает как индивидуально-безликий представитель того или иного класса объектов или как занимающий определенное место в системе родовидовых отношений, а сам классифицирующий — как безличностный носитель рационального познания. С этой точки зрения, бесконечное разнообразие явлений жизни выглядит как ненужная расточительность природы, а внутренний опыт уникального человеческого существа и сама эта уникальность деонтологизируются, априори лишаются статуса чего-либо «существенного», «действительно реального» и, в силу глубинной общности человеческой природы, значимого для других людей.

Мыслить альтернативным образом «дозволяется» лишь некоторым категориям людей. Помимо пациентов соответствующих клиник, это — находящиеся на ранних ступенях онтогенеза и филогенеза, то есть, дети и представители так называемых отсталых народов, и еще... мастера разных видов искусства.

Ученые не могли не замечать некую связь «незрелых» форм мышления со способностями создавать художественную картину мира, но обычно упоминали об этом вскользь и как бы поневоле. А. Валлон, например, говоря про обобщение на основании «несущественных» и «случайных» перцептивных признаков, тотчас упоминает известного писателя, постоянно использовавшего подобные приемы. А непригодность такого основания классификации объясняет ее «живописным» или «субъективным» характером» (Wallon, 1950). Р.Р. Олвер и Дж.Р. Хорнсби пишут: «Рыхлый комплекс... есть средство поиска возможного родства. Это также средство из области поэзии и фантазии» (Брунер, 1971, с. 111). Л.С. Выготский тоже усматривает нечто общее между комплексным мышлением ребенка и соответствующим употреблением слова, с одной стороны, и художественным произведением — с другой (Выготский, 1982, с. 167). Учтем также, что в работе «Воображение и творчество в детском возрасте» Выготский сочувственно излагает взгляды Т. Рибо, который считал сближение явлений на основании общности «аффективного тона» характерным для искусства и художественного творчества.

Но, касаясь этой темы, ученые ограничиваются отдельными констатациями, не поднимая вопроса об *особого рода обобщении*, принципиально отличном от рационально-логического и равноправном с ним. Ближе других, пожалуй, подошел к этому Н.Н. Поддьяков. Он утверждал, что многообразие связей, лежащих в основе обобщений ребенка, является не недостатком, а достоинством раннего этапа развития, и что не надо спешить уводить детей от целостных вещей во всем реальном многообразии их чувственных признаков. Правда, и он видит ценность данного этапа не в нем самом, не в его специфике, а в том, что в будущем он может перерасти в более глубокое понимание принципа обобщения на едином основании, но при этом подчеркивает, что такое понимание будет гибким, то есть, способным меняться (Поддьяков, 1977, с. 28–30).

Это положение принципиально важно: единое основание — не то же, что *единственное*, основания могут быть разными. Среди них нашлось бы место и тому, которое сближает ребенка и взрослого художника.

Обсуждая данную проблему, нельзя не обратиться к анализу комплексного мышления детей в известном исследовании Л.С. Выготского (Выготский, 1982). Он рассматривает и оценивает данный этап развития как важный, но промежуточный на пути становления зрелых форм мышления в понятиях. С этой точки зрения, главная слабость комплексного мышления — в отсутствии единого (в данном контексте — *единственно правильного*) основания классификации.

Ребенок объединяет предметы на «случайных», «субъективных» и «скользящих» основаниях: по сходству отдельных чувственных признаков, на основании субъективных ассоциаций, эмоциональных реакций и оценок, случайных «встреч» предметов в его личном опыте и так далее. Все это делает комплекс принципиально безграничным: меняя основание, ребенок может включать в него все новые и новые предметы. При этом, «в отличие от понятия, конкретный элемент входит в комплекс как реальная наглядная единица со всеми своими фактическими признаками и связями» (Выготский, 1982, с. 127), а не как «носитель одного определенного признака, из-за которого он оказался причисленным к данному комплексу» (Выготский, 1982, с. 145).

По мере того, как комплексное мышление приближается к понятийному, эти целостности начинают расчленяться. Многочисленные признаки предмета теряют свою равнозначность, выстраиваются иерархически; какой-то из них абстрагируется и становится основанием для объединения, другие теряют свое значение, как бы исчезают из поля видимости. «Бреешь в целостности восприятия ребенка пробита», пишет Выготский, подчеркивая положительную сторону этого факта (Выготский, 1982, с. 170). Предмет уже не всеми признаками входит в комплекс и, по выражению самого Выготского, *обедняется*. «Вместе с интеллектуальным ростом подростка все больше отступают на задний план примитивные формы синкретического и комплексного мышления» (Выготский, 1982, с. 176).

Но одновременно иссякает и потенциал художественной одаренности детей. Многие авторитетные авторы сходятся на том, что в подростковом возрасте

происходит становление формального аппарата абстрактного мышления практически на «взрослом» уровне. Но хорошо известно, что тогда же наступает упадок художественного творчества ребенка, а следом — и потеря интереса к нему. Вступающий в свои права «мыслитель» не вбирает в себя достоинства «художника», а теряет их (заметим попутно: проницательный Н.С. Лейтес предполагал, что случаи выдающегося развития связаны как раз с тем, что человек, переходящий на следующую возрастную ступень, не теряет достоинств предыдущей).

Правда, Л.С. Выготский не отрицал ценность ранних форм мышления, но не придавал им *самоценности*, считая, что присущий им «переизбыток субъективных связей» чрезвычайно полезен для последующего отбора связей, *«соответствующих действительности»* (Выготский, 1982, с. 137). При этом, он не имел в виду того, о чем позже скажет Н.Н. Поддьяков — что, благодаря этому «переизбытку», могут оформиться связи *разного типа*, соответствующие разным аспектам всо-держающей действительности.

Такой подход был бы неуязвим, если бы предназначением всех детей было превращение в «резко выраженных» представителей мыслительного типа, кото-рые расчлняют мир, а потом пытаются его оживить. Но те же самые особенности детского мышления, которые с точки зрения становления «мыслителя» оцени-ваются как *возрастные слабости*, с точки зрения становления «художника» вы-ступают как возрастные *предпосылки*. В первом случае уместно говорить, что с возрастом они *преодолеваются*, во втором — что утрачиваются.

Разве «принципиальная безграничность» комплекса не является зачаточной формой способности художника охватывать мир как целое, где нет ничего такого, что не имело бы *никакого* отношения друг к другу и к нему самому? Разве эта спо-собность не связана с тем, что всякий предмет «входит в комплекс как реальная наглядная единица», за которой стоит бесконечность чувственных и ассоциатив-ных связей, а не как носитель одного абстрагированного признака?

Л.С. Выготский, знаток и выдающийся исследователь искусства, не мог, ко-нечно, не заметить, что ребенок создает порою диффузные безграничные ком-плексы, *поражающие универсальностью связей*. Но тут же подчеркивает: при внимательном рассмотрении видно, что и в этих случаях ребенок не выходит за рамки наглядно-образных связей между конкретными предметами и своего на-глядно-действенного опыта.

Иначе оценивает эту способность ребенка великий поэт: «Стоит лишь пона-блюдать за его первыми играми, пока он еще не испорчен рассудочностью, чтобы увидеть... *какие таинственные отношения... обнаруживаются при этом между простыми вещами*. Из пуговицы, катушки ниток и пяти пальцев своей руки ре-бенок строит трудный мир, пересеченный небывалыми резонансами...» (Лорка, 1971, с. 39).

С нашей точки зрения, ранние формы установления взаимосвязей между явлениями, свойственные каждому ребенку, являются не только первым ша-гом по пути к мышлению в понятиях, но и основой становления такого способа

обобщения, которое в высокоразвитой, осознаваемой и управляемой форме характеризует художника. Определенным подтверждением этой точки зрения можно считать результаты экспериментального исследования, о котором расскажу с необходимой краткостью.

Участниками его были младшие школьники, подростки и две группы взрослых: люди, причастные к разным видам художественного творчества, и те, кто не имел отношения к искусству (далее *художники* и *не художники*). Основное задание состояло в том, чтобы расклассифицировать набор изображений, объединяя в группы те из них, которые, с точки зрения участника, «чем-то похожи».

Картинки допускали возможность группировки на многих основаниях, и количество ее вариантов не ограничивалось, но для нас главный интерес представляли два из них. Первый — по принадлежности изображенных объектов к определенному классу явлений: «люди», «растения», «постройки». Второй — по их «эмоциональному тону»: «радостные», «печальные», «тревожно-романтические» и нейтральные, подчеркнута «никакие». Важно иметь в виду: настроение создавало не только и даже не столько то, какие объекты или события изображены, а то, *как* они изображены, то есть конкретные выразительные средства, непосредственно воздействующие на смотрящего (яркость, тусклость цвета или его отсутствие, характер линии, порывистый или однообразный штрих, поза и типаж персонажа и так далее).

Для *художников* второй из указанных способов группировки был как бы само собою разумеющимся, сразу бросался в глаза. Они осуществляли его в первую очередь, и в ряде случаев такой вариант оставался единственным. Не потому, что они не видели других возможностей, они их видели и проговаривали вслух, но, создав группы, объединенные общим эмоциональным тоном, созерцая их целостность, уже не хотели ее нарушать.

Что касается первого варианта, то он совсем не привлекал *художников*. Некоторые его даже не рассматривали; многие, упомянув о нем на словах, не хотели тратить время на его осуществление, считая скучным и банальным или даже стесняясь его «примитивности».

Но именно этот вариант доминировал в группе *не художников*. Они выполняли его в первую очередь и делали это с чувством удовлетворения от очевидной убедительности найденного решения. При этом никто из них не осуществил без подсказки экспериментатора сознательную и последовательную классификацию всего набора на эмоционально-оценочном основании.

Мы провели со взрослыми участниками ряд занятий, пользуясь не изображениями, которым уже придана определенная выразительность, а реальными предметами во всем многообразии чувственных признаков — таких, как вес, цвет, объем, фактура. В таком эксперименте в большей степени моделируется реальная «эстетическая активность» человека, которая, как писал об этом М. Бахтин, заявляет о себе в способности увидеть и извлечь из необработанной, «сырой»

действительности таящийся в ней зародыш будущего художественного образа (Бахтин, 2003, с. 120).

Предметы можно было объединить по принадлежности к какому-либо классу, в зависимости от их житейского назначения: инструменты, сосуды, предметы для чтения и письма (еще не вытесненные компьютером). В другом варианте приоритетной становилась общность эмоционального тона, и предметы группировались как «грубые, мощные, простые», или «хрупкие, изящные, старинные», или «никакие», безликие, чисто функциональные. Выяснилось, что и в этом случае художники ориентируются на общность эмоционального отклика, вызванного чувственным обликом конкретных предметов и связанными с ним ассоциациями, а не художники — на игнорирующий эти особенности признак общей функции предметов в повседневной действительности.

Дадим первому подходу рабочее название «эстетического обобщения», имея в виду изначальное значение слова «эстетическое»: «связанное с чувственным восприятием». Насколько оно оказалось характерно для детей и доступно им? Не останавливаясь на различиях между возрастными группами в устойчивости выбранного основания, в его осознанности, в способности адекватно вербализовать мотивы своего выбора и так далее, скажу лишь о тех результатах эксперимента, которые прямо связаны с проблемой психологического родства художника и ребенка.

Группировку картинок на основании эмоционального тона более или менее осознанно и последовательно осуществили больше половины второклассников, и в этом они оказались значительно ближе к художникам (результат которых приближался к стопроцентному), чем подростки, не занимающиеся специально художественным творчеством, и чем взрослые не художественной группы, результат которых приближался к нулевому².

Результаты группировки на рационально-логическом основании дали зеркально противоположную картину: впереди взрослые не художники, затем — подростки, младшие школьники и, наконец, художники (напомню: почти все они видели, но не хотели осуществлять этот вариант).

Очень важно, что в группировках 7–8-летних детей оба обсуждаемые варианта оказались представлены в приблизительно равной мере, чего не скажешь об участниках старших возрастных групп. Некоторые протоколы занятий сохранили трогательные свидетельства того, как в сознании ребенка вспыхивают открытия разнообразных связей вещей и, ввиду невозможности осуществить сразу все, он постоянно меняет расположение картинок, по-разному объясняя основания возникающих сочетаний. В этом калейдоскопе полусознанных возможностей

² Эта тенденция навела на мысль провести пробные занятия с небольшой группой дошкольников. Их результаты позволяют сделать осторожное предположение, что дети 4–5 лет еще более, чем младшие школьники, расположены к сближению изображений на чувственном и эмоционально-оценочном основании, но проявления этой тенденции у них диффузны, обычно не осознаны и непоследовательны. Для более уверенных выводов необходим ряд изменений в процедуре занятия. Если данные подтвердятся, это даст основания предположить, что человек действительно вступает в жизнь как «художник» по психологическому типу, что необходимо учитывать при поиске оптимальных путей дошкольного образования (Белолуцкая, 2021).

(в «переизбытке субъективных связей») угадываются зародыши разных и равно необходимых человеку способов обобщения жизненного опыта и, в первую очередь, тех, которые характеризуют «художника» и «мыслителя» в павловском смысле слова. Но современная культурно-образовательная ситуация способствует движению взрослого человека лишь по одному из этих путей — «мыслительному». И это не только перекрывает пути реализации возрастной, а в каких-то случаях и индивидуальной художественной одаренности ребенка, но и делает односторонним, а значит, ущербным процесс становления человеческой личности. Это также ведет к непреднамеренной, но неизбежной и болезненной школьной дискриминации детей ярко выраженного художественного типа.

Подчеркну, что комплексное мышление в принятом его понимании, будучи ценной, даже незаменимой предпосылкой эстетического обобщения, не тождественно ему. Взгляд художника, как в описанном эксперименте, так и в самой жизни, не просто скользит по поверхности перцептивных признаков вещей, сближая на изменчивых основаниях то одни из них, то другие. Единое основание отбора существует: это специфика эмоционального отклика человека на все многообразие воспринимаемого мира. В принципе так же поступали и дети, группируя изображения на эмоционально-оценочном основании.

Но и сейчас мы еще не достигаем той глубины, где коренится психологическое родство художника и ребенка. Вернемся к краткому павловскому определению художественного типа, с которого начались наши размышления, и сделаем из него необходимый вывод. Если человек на самом деле «захватывает действительность целиком, сплошь, сполна, без всякого дробления, без всякого разъединения», то он неизбежно включает в это всеобъемлющее целое и себя самого как неотъемлемую частицу действительности. Он не может воспринимать мир «в третьем лице», объективно-отчужденно, как нечто отдельное от самого себя и живущее по независимым и безразличным к нему законам. Его картина жизни всегда соотнесена с ним самим и потому ценностно и эмоционально наполнена. «Художник, — говорит Р. Арнхейм, — должен быть такой личностью, для которой все существующее — это проявление жизни и смерти, любви и насилия, гармонии и дисгармонии, хаоса и порядка во всем, что он видит» (Арнхейм, 1974, с. 136). Понятно, что это сказано о художнике не в типологическом, а в индивидуальном смысле слова, о художнике по призванию и профессии, но предпосылки такого отношения приносят в жизнь каждый человек, и ценность их вовсе не ограничивается областью будущей специальности.

Ошибкой было бы принять это просто за повышенную чувствительность человека к внешним впечатлениям, которые только для него являются выражением жизни, смерти, гармонии, хаоса и так далее, но сами по себе не причастны к этим реалиям, не содержат их в себе. Тот же Р. Арнхейм предостерегает от того, чтобы понимать выразительность картины мира в духе теории «вчувствования» как «трогательное заблуждение» человека, принимающего проекцию собственных чувств за свойства самих вещей. «Восприятие выразительности, — говорит

Арнхейм, — выполняет свою духовную миссию только в том случае, если мы видим в ней нечто большее, чем только резонанс наших собственных чувств <...> Присутствующие в нас силы являются только индивидуальными случаями тех же самых сил, которые действуют во Вселенной. Тем самым мы получаем возможность прочувствовать наше место в едином целом и внутреннее единство этого целого» (Арнхейм, 1974, с. 379).

Главный дар художника — способность воспринимать чувственный облик вещей и явлений как прямое выражение внутренней жизни, отличной и в то же время родственной его собственной, и, благодаря этому, осознанно переживать опыт собственного онтологического единства с миром (Мелик-Пашаев, Новлянская, 2022а, с. 57–74).

Казалось бы, это бесконечно далеко от детской картины мира. Но многообещающими предпосылками такой способности являются эмоциональная отзывчивость ребенка на чувственные впечатления и так называемый детский анимизм — готовность ребенка относиться ко всему как к живому, так или иначе относящемуся к нему самому, обладающему настроением, стремлениями, характером. Как к чему-то, а точнее — к кому-то, с кем возможен диалог. Наши исследования и экспериментально-педагогическая практика показывают, что, идя навстречу этой потенциальной способности детей, поддерживая ее и вводя в культурное русло, мы помогаем ребенку встать на путь преобразования сырой действительности своего опыта в художественные образы. То есть, проявлять на доступном ему уровне ту самую «эстетическую активность», о которой говорил Бахтин (Мелик-Пашаев, Новлянская, 2022b; Новлянская, 2024).

Но значение этой черты детства и глубже, и шире. Наибольшую глубину ее понимания мы находим в автобиографических текстах отца Павла Флоренского, которые, за единственным известным мне исключением (Матюшкин, 2003, с. 695–617), не привлекли пока интереса ученых. Этот уникальный источник понимания возможностей ребенка и особенностей его психологического облика требует специального углубленного рассмотрения; сейчас скажу с максимальной краткостью только о главном для нашей проблемы.

В размышлениях П.А. Флоренского мы обнаруживаем неожиданную параллель с обсуждавшейся выше идеей И.П. Павлова, но говорит он на эту тему гораздо подробнее и, конечно, в ином ракурсе. Он противопоставляет не «художественный» и «мыслительный» типы мировоззрения, а «детский» (он же *эстетический*) и «взрослый» (он же *научный*), и тоже видит преимущество первого в его *цельности*. «Взрослый» устанавливает связи между явлениями по отвлеченным признакам, но при этом сами реальные явления в их уникальности и целостности остаются чуждыми друг другу. В результате, «мир, лишенный яркого многообразия, не только не объединяется, а, напротив, рассыпается. Детское восприятие преодолевает раздробленность мира изнутри. Тут утверждается существенное единство мира, не мотивируемое тем или другим общим признаком,

а непосредственно ощущаемое, когда сливаешься душою с воспринимаемыми явлениями» (Флоренский, 2004, с. 102).

Именно такое мироощущение, бессознательно (или сверхсознательно?) присутствующее в опыте ребенка, получает особое развитие в опыте и специальной деятельности художника — такого человека, которого отличает «не склонность все ошибочно одушевлять, а способность действительно видеть во всем разлитую жизнь» (Лосский, 1998, с. 55). В своем предельном проявлении это выражается знаменитой тютчевской строкой: «Все во мне, и я во всем!».

Именно внутренняя сопричастность сущности всех вещей позволяет художнику, сохраняющему в себе ребенка, находить существенное единство в явлениях, казалось бы, «не имеющих между собой ничего общего». Показывать в своих произведениях мир несравненно более цельный в пространстве и времени, чем тот, который привычен нашему житейскому взгляду. И «окликать» это детское чувство сопричастности единой жизни в каждом человеке, который откроет себя восприятию истинно художественного произведения.

Список литературы

Адамар, Ж. (1970). Исследование психологии процесса изобретения в области математики. Москва: Изд-во «Советское радио».

Арнхейм, Р. (1974). Искусство и визуальное восприятие. Москва: Изд-во «Прогресс».

Арцишевская, Е.В., Кабардов, М.К., Мелик-Пашаев, А.А. (2011). О соотношении художественно-изобразительной и языковой одаренности подростков. В кн.: Дифференциальная психология и дифференциальная психофизиология сегодня. Материалы конференции, посвященной 115-летию со дня рождения Б.М. Теплова (10–11 ноября, 2011 г.). Под ред. М.К. Кабардова. (С. 49–51). Москва: Изд-во «Смысл».

Аршавский, В.В. (1999). Популяционные механизмы формирования полиморфизма межполушарной асимметрии мозга человека. *Мир психологии*, (1), 29–46.

Бахтин, М.М. (2003). Собрание сочинений: в 7 тт. Т. 1. Философская эстетика 1920-х годов. Москва: Изд-ва «Русские словари», «Языки славянской культуры».

Белолуцкая, А.К. (2021). Анализ зарубежных и отечественных подходов к развитию творческого мышления детей дошкольного возраста в образовательном процессе. *Современное дошкольное образование*, (1), 28–42. <https://doi.org/10.24411/1997-9657-2021-10093>

Брунер, Дж. (1971). Исследование развития познавательной деятельности. Москва: Изд-во «Педагогика».

Бубер, М. (1995). Два образа веры. Москва: Изд-во «Республика».

Выготский, Л.С. (1982). Мышление и речь. Москва: Изд-во «Педагогика».

Голицын, Г.А., Данилова, О.Н., Каменский, В.С. (1988). Факторы межполушарной асимметрии в творческом процессе (опыт количественного анализа). *Вопросы психологии*, (5), 150–157.

Голицын, Г.А., Данилова, О.Н., Каменский, В.С., Петров, В.М. (1989). Показатели межполушарной асимметрии творческого процесса в изобразительном искусстве. *Вопросы психологии*, (5), 148–154.

Давыдов, В.В. (1972). Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения предметов). Москва: Изд-во «Педагогика».

Лорка, Ф.Г. (1971). Об искусстве. Москва: Изд-во «Искусство».

Лосский, Н.О. (1998). Мир как осуществление красоты. Москва: Изд-во «Прогресс-традиция».

Матюшкин, А.М. (2003). Мышление, обучение, творчество. Москва: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во «МОДЕК».

Мейман, Э. (2008). Интеллигентность и воля: Учение об одаренности и характере на психологической основе. В кн.: Что такое одаренность: выявление и развитие одаренных детей. Классические тексты. Под ред. А.М. Матюшкина, А.А. Матюшкиной. Москва: Изд-ва «ЧеРо», «Омега-Л», Московского психолого-социального института.

Мелик-Пашаев, А.А., Новлянская, З.Н. (2022а). Психология художественного творчества. Развитие художественной одаренности детей в пространстве общеобразовательной школы. Москва: Изд-во Московского университета.

Мелик-Пашаев, А.А., Новлянская, З.Н. (2022b). Художник в ребенке. *Национальный психологический журнал*, (3), 26–34. <https://doi.org/10.11621/nprj.2022.0304>

Новлянская, З.Н. (2024). Коллективный творческий этюд в развивающем литературном образовании. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 17(4), 182–199. <https://doi.org/10.11621/ТЕР-24-39>

Павлов, И.П. (1951). Избранные произведения. Москва: Изд-во «Политиздат».

Поддьяков, Н.Н. (1977). Мышление дошкольника. Москва: Изд-во «Педагогика».

Теплов, Б.М. (2003). Психология музыкальных способностей. Москва: Изд-во «Наука».

Толстой, Л.Н. (1936). Полное собрание сочинений: в 90 тт. Т. 8. Кому у кого учиться писать: крестьянским ребятам у нас, или нам у крестьянских ребят? Москва: Изд-во «Художественная литература».

Флоренский, П.А. (2004). Детям моим. Воспоминания прошлых дней. Москва: Изд-во «АСТ».

Wallon, H., Ascoli, G. (1950). Comment l'enfant sait classer les objets. *Enfance*, 3(1), 411–433.

References

Adamar, Zh. (1970). A study of the psychology of the invention process in the field of mathematics. Moscow: Sovetskoe radio Publ. (In Russ.)

Arnheim, R. (1974). Art and visual perception. Moscow: Progress Publ. (In Russ.)

Arshavskii, V.V. (1999). Population mechanisms. formation of polymorphism of the interhemispheric asymmetry of the human brain. *Mir psikhologii = World of Psychology*, (1), 29–46. (In Russ.)

Artsishevskaya, E.V., Kabardov, M.K., Melik-Pashaev, A.A. (2011). On the correlation of artistic, visual and linguistic giftedness of adolescents. In the collection of differential

psychology and differential psychophysiology today. In: M.K. Kabardov, (ed.). Materials of the conference dedicated to the 115th anniversary of the birth of B.M. Teplov (November 10–11, 2011). (pp. 49–51). Moscow: Smysl Publ. (In Russ.)

Bakhtin, M.M. (2003). Collected works: in 7 vol. Vol. 1. Philosophical aesthetics of the 1920s. Moscow: Russkie slovari Publ., Yazyki slavyanskoi kul'tury Publ. (In Russ.)

Belolutskaya, A.K. (2021). Analysis of foreign and domestic approaches to the development of creative thinking of preschool children in the educational process. *Sovremennoe doskol'noe obrazovanie = Modern Preschool Education*, (1), 28–42. (In Russ.). <https://doi.org/10.24411/1997-9657-2021-10093>

Bruner, Dzh. (1971). Cognitive activity development research. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Buber, M. (1995). Two images of faith. Moscow: Respublika Publ. (In Russ.)

Davydov, V.V. (1972). Types of generalization in teaching (logical and psychological problems of constructing subjects). Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Florenskii, P.A. (2004). To my children. Memories of the past days. Moscow: AST Publ. (In Russ.)

Golitsyn, G.A., Danilova, O.N., Kamenskii, V.S. (1988). Factors of hemispheric asymmetry in the creative process (experience of quantitative analysis). *Voprosy Psikhologii*, (5), 150–157. (In Russ.)

Golitsyn, G.A., Danilova, O.N., Kamenskii, V.S., Petrov, V.M. (1989). Indicators of interhemispheric asymmetry of the creative process in the visual arts. *Voprosy Psikhologii*, (5), 148–154. (In Russ.)

Lorka, F.G. (1971). About art. Moscow: Iskusstvo Publ. (In Russ.)

Losskii, N.O. (1998). The world as a realization of beauty. Moscow: Progress-traditsiya Publ. (In Russ.)

Matyushkin, A.M. (2003). Thinking, learning, creativity. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute Publ.; Voronezh: MODEK Publ. (In Russ.)

Meiman, E. (2008). Intelligence and will: The doctrine of giftedness and character on a psychological basis. In: A.M. Matyushkin, A.A. Matyushkina, (eds.). What is giftedness: identification and development of gifted children. Classical texts. Moscow: CheRo Publ., Omega-L Publ., Moscow Psychological and Social Institute Publ. (In Russ.)

Melik-Pashaev, A.A., Novlyanskaya, Z.N. (2022a). Psychology of artistic creation. The development of artistic talent of children in the space of secondary schools. Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.)

Melik-Pashaev, A.A., Novlyanskaya, Z.N. (2022b). Artist in a child. *National Psychological Journal*, (3), 26–34. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/npj.2022.0304>

Novlyanskaya, Z.N. (2024). Collective creative etude in developing literary education. *Theoretical and Experimental Psychology*, 17(4), 182–199. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/TEP-24-39>

Pavlov, I.P. (1951). Selected works. Moscow: Politizdat Publ. (In Russ.)

Podd'yakov, N.N. (1977). The thinking of a preschooler. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Teplov, B.M. (2003). The psychology of musical abilities. Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)

Tolstoi, L.N. (1936). Complete works: in 90 vol. Vol. 8. Who should learn to write from whom: the peasant boys from us, or us from the peasant boys? Moscow: Khudozhestvennaya literatura Publ. (In Russ.)

Vygotskii, L.S. (1982). Thinking and speech. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Wallon, H., Ascoli, G. (1950). Comment l'enfant sait classer les objets. *Enfance*, 3(1), 411–433.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Александр Александрович Мелик-Пашаев, доктор психологических наук, главный научный сотрудник лаборатории психологии способностей Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, zinaidann@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8954-3922>

ABOUT THE AUTHOR

Alexander A. Melik-Pashayev, Dr. Sci. (Psychol.), Chief Researcher at the Laboratory of Psychology of Abilities, Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, zinaidann@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8954-3922>

Поступила 05.03.2025. Получена после доработки 06.04.2025. Принята в печать 24.04.2025.
Received 05.03.2025. Revised 06.04.2025. Accepted 24.04.2025.