

ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

ВООБРАЖЕНИЕ РЕБЕНКА: ПРИРОДА И РАЗВИТИЕ (СТАТЬЯ ВТОРАЯ)

© 2001 г. В. Т. Кудрявцев

*Доктор психол. наук, директор Института дошкольного образования
и семейного воспитания РАО, Москва*

На основе логико-психологического анализа раскрывается понимание воображения как универсального свойства сознания в качестве альтернативы до сих пор доминирующему традиционному пониманию. Рассматриваются фундаментальные характеристики воображения – его смысловой реализм и способность “видеть целое раньше частей”. Обсуждается место воображения в структуре креативного потенциала человека (в том числе, проблема соотношения воображения и мышления), его функции в психическом развитии ребенка. При этом в фокусе внимания оказывается социально-коммуникативная природа, внутренняя позиционность воображения. Затрагивается проблематика методов диагностики и средств развития воображения в педагогической практике, которые иллюстрируют на материале экспериментальных и проектных разработок автора.

Ключевые слова: воображение, реализм воображения, способность видеть целое раньше частей, смысл, творчество, креативность, диагностика и развитие воображения, развивающее образование

О “СИМВОЛИЧЕСКИХ” СОБАКАХ И ПРОИЗВОДИТЕЛЬНОЙ ФАНТАЗИИ

На протяжении последних лет автор вместе со своими сотрудниками экспериментально исследовал основные характеристики воображения – его реализм и способность видеть целое раньше частей, рассматривая их в качестве ключевых образующих творческого потенциала ребенка. Для этого нами был разработан банк специальных методик (куда вошли и модификации уже существующих) [27]¹.

Так, степень сформированности реалистической доминанты воображения ребенка изучалась при помощи методики А.В. Запорожца [11], которую мы модифицировали применительно к целям диагностики творческого развития детей шестого-седьмого года жизни (общее количество испытуемых – 1500). Методика получила название “Сказка про чернильницу”.

Ребенку 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 экспериментатор спрашивал ребенка: “Может ли так быть на самом деле?”. В тех случаях, когда тот отвечал отрицательно, ему 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 экспериментатор просил его подумать, каким еще образом чернильница может прогнать грабителя и спасти вещи доктора.

В этих экспериментах, а также в опытах нашей соискательницы Е.Г. Алексеенковой, были получены самые различные детские решения. Среди прочих нас будут интересовать здесь два общих типа решений (в исследовательских и диагностических целях мы в свою очередь дифференцировали каждый из них на подтипы, но сейчас от этого можно отвлечься); подробную типологию решений см. в [27].

Один из типов решений мы охарактеризовали как “произвольный”. Дети, решавшие задачу таким образом, предлагали чернильнице порычать, покукарекать, помяукать и т.д., придерживаясь аналогии, предложенной в сказке. Некоторые из них “развивали” ситуацию, считая, что чернильница должна прыгнуть, укусить разбойника. Если ребенок “заикливался” на такого рода решениях, экспериментатор спрашивал его: “А как еще

* E-mail: vt kud@mail.ru

Адреса в Интернете: официальный сайт – <http://vtk.al.ru>; личная страничка – http://www.maro.newmail.ru/lichnie_str/vtkud

¹ Наряду с автором в апробации этих и других методик диагностики креативности принимали участие Л.В. Берцфаи, Г.А. Ильина, В.Б. Синельников, Е.Г. Алексеенкова, Е.В. Дианова, И.А. Виноградова, О.С. Трофимова и др. Методики валидизированы по основным позициям. В настоящее время они используются в экспресс-диагностических целях дошкольными и школьными психологами на наших экспериментальных площадках (и вне их) во многих регионах России и за ее рубежами.

чернильница может прогнать разбойника, если не лаять, не рычать, не прыгать, не кусаться?”. В ответ на это многие дети говорили, что она должна одеться волком и напугать разбойника, прогнать веником, сделать злое лицо, сказать: “Иди отсюда” и т.д.

Как видим, дети решали задачу без опоры на специфическое свойство чернильницы как емкости, в которой находятся чернила. А найти в ней опору для решения действительно трудно. Эта почти явная опора в контексте сказки оказывалась скрытой (даже прямое указание экспериментатора на основную функцию чернильницы не всегда облегчало задачу для ребенка). В рамках сказочной ситуации специфическое свойство знакомой вещи превращалось из *данного* в *искомое*. Однако для указанной категории испытуемых оно не становилось центральным, *смыслообразующим* – *решающим* в прямом значении слова. Для низ в принципе было неважно, о каком предмете говорится в сказке.

Нетрудно заметить, что при таком решении задачи “произвол” (приписывание чернильнице несвойственной ей 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. Но творческое воображение всегда придает вещи новую *качественную определенность*. Детское воображение – тому не исключение. Поэтому образ, сконструированный по типу “уже не чернильница, но еще не собака”, свидетельствует лишь о низком уровне его развития. Подлинно творческий образ должен отвечать весьма жесткому условию: “и чернильница, и сторож”.

Можно, конечно, сказать, что чернильница является *символом-заместителем* собаки. Однако в связи с этим уместно привести оценку эстетики русского символизма, которая принадлежит О.Э. Мандельштаму: “Все преходящее есть только подобие. Возьмем, к примеру, розу и Солнце, голубку и девушку. Для символиста ни один из этих образов сам по себе не интересен, а роза – подобие Солнца, Солнце – подобие розы, а девушка – подобие голубки, а голубка – подобие девушки. Образы выпотрошены как чучела и набиты чужим содержанием... Ничего настоящего, подлинного... Роза кивает на девушку, девушка на розу. Никто не хочет быть самим собой” [30, с. 182–183].

Мы далеки от проведения прямых аналогий эстетики символизма с особенностями сознания ребенка (хотя, например, поэт и мыслитель А. Белый видел истоки своего символистского миропонимания в собственном детстве [4, с. 418 и след.]). Но и в разбираемом нами случае черниль-

ница “кивает” на собаку, не желая быть “самой собой”. Однако заставить чернильницу лаять – это самое простое. С таким же успехом могут лаять и перо, и книга, и стул. Все они оказываются *взаимозаменяемыми объектами* и на время могут стать “символическими собаками”. Но воображение никогда не “разменивает” свои объекты на символы, подобно тому как товар не разменивается на денежные знаки.

Детское воображение – не продавец и не покупатель, а *производитель* (причем, бескорыстный). Конечно, оно опирается на символическую функцию, но при этом “видит” в своих объектах самобытные целостности, связанные не символически, а содержательно, по существу. Производя взаимопревращение объектов, воображение не разрушает эти целостности, а перестраивает их по особым законам.

Именно здесь обнаруживается *принципиальная несводимость* воображения к одной из его составляющих – *операции знаково-символического замещения* (как это наблюдается у Ж. Пиаже, частично – у Л.С. Выготского). Замечающий предмет часто оказывается индифферентным по отношению к природе замещаемого (и наоборот), а их соотношение производится ребенком по сугубо произвольным основаниям. Задачи “на замещение” в большинстве своем не требуют от ребенка продуктивной активности, их решения легко шаблонизируются в отличие от творческих решений – всегда уникальных и невозпроизводимых. Иначе, “произвол” и “штамп” (действие по штампу) переходят друг в друга.

В других наших экспериментах детям шестилетнего возраста предлагалось перечислить возможные способы употребления ластика. Дети ограничивались указанием на “традиционный” способ – стирание карандашных линий. Тогда внимание детей обращалось на заранее приготовленный игрушечный столик, за которым сидели куклы. Однако на столике отсутствовала посуда. Экспериментатор говорит детям, что куклам пора обедать, но есть им не из чего. Затем он клал ластик перед одной из кукол и спрашивал детей, может ли он быть использован в качестве чашки. Получив утвердительный ответ, экспериментатор вновь просил детей назвать или продемонстрировать возможные способы использования ластика. Дети без особого труда “замещали” ластиком тарелку, ложку, вилку, супницу и т.д. После этого стол убирался и экспериментатор опять предлагал детям придумать разные способы употребления ластика в условном плане. На сей раз зона предметно-игрового замещения расширялась – дети свободно “замещали” ластиком самые различные предметы: самолет, пирожное, шапочку (один ребенок для убедительности даже положил ластик себе на голову), комнатный цветок и т.д., ничуть не задумываясь об объективных основаниях такого замещения, что вполне естественно. Затем экспериментатор говорил детям: “Так ластик можно использовать в игре, понарошку. А как его можно использовать в действительности, по-настоящему?” В ответ дети снова ограничивались указанием на “традиционный” способ использования ластика.

Попутно заметим: полученные нами результаты ставят под сомнение нередко преувеличиваемый эвристический и развивающий потенциал символической игры с точки зрения переноса ее

опыта на реальные ситуации в тренингово-дидактических целях. Иногда приходится наблюдать, как дети буквально “заигрываются” в “замещение” и “перенос свойств”, что, однако, не благоприятствует содержательному освоению способов решения тех или иных изобразительных, конструктивных, учебных и иных задач.

Вернемся к нашим экспериментам, где использовалась методика “Сказка по чернильнице”. Другой из выделенных нами типов решений был квалифицирован как реалистический. В этом случае дети отвечали, что чернильница может облить разбойника чернилами, и тогда тот испугается и убежит, намазать ему глаза – он ничего не увидит и убьется, нарисовать на нем что-нибудь – ему придется идти отмываться и т.д.

Иначе говоря, включая чернильницу в контекст принципиально новой (сказочной) ситуации, дети не упускали из виду ее смыслообразующей или – точнее – *целостнообразующей* функции, которая характеризует чернильницу в общем и целом, т.е. *видели целое раньше частей*. В соответствии с природой сказочной ситуации она приобрела новую и оригинальную интерпретацию. Условный план сказки не только не препятствовал, но, пожалуй, даже способствовал этому.

Но и в этом случае задача оказывалась для ребенка далеко не простой. Не переставая ни на секунду быть “самой собой”, чернильница должна одновременно открыться ему в совершенно новом качестве – сторожа. Таково исходное противоречие задачи.

В умении ребенка гибко совмещать идеальный и реальный, условный и действительный планы ситуации как раз проступает важная особенность его реалистического воображения. К тому же граница между этими планами нередко носит постоянно смещающийся характер, что приводит к возрастанию степени проблемности задачи.

В наших экспериментах встречались и более сложные решения: пусть чернильница разольет чернила по полу, разбойник испачкает ногу, оставит след, а по следам его потом будет легко найти; пусть она нарисует чернилами собаку (черта, череп и кости и др.), которая покусает (напугает грабителя, или напишет письмо доктору, чтобы он скорее возвращался и т.п., т.е. не просто “намажет разбойнику глаза” или испачкает его.

Тем самым дети не ограничивались простым, хотя и реалистическим решением. Они занимали *надситуативную* (35), *инициативную* позицию по отношению к задаче (с этим мы идентифицируем особую составляющую творческого потенциала ребенка [20]). Правильно определив смысловой центр новой ситуации (чернила), они не просто включали его в контекст новой целостности, но и преобразовывали, заставляли “работать”. Если оценивать такой тип решений с точки зрения реализма воображения, то здесь мы видим максимальное его проявление (этот вопрос специально изучался Е.Г. Алексеенковой [1]). 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 [5], надситуативностью (в ее трактовке применительно к изучению креативных процессов [20]) и обеспечивает творческое построение адекватного образа мира ребенком. Друг без друга эти компоненты детской креативности не способны к “нормальному существованию”.

Безынициативный реализм вырождается в клишированное мирозерцание, нереалистические инициативы – в произвол и абсурд. Перед нами – те антиподы креативности, о которых писал Э.И. Ильенков (см. выше).

Более обобщенно сказанное может быть выражено в терминах соотношения понятий творчества и объективности, как оно интерпретируется в знаменитой статье С.Л. Рубинштейна “Принцип творческой самостоятельности” [40]. По Рубинштейну критерием объективности творческого произведения служит его *внутренняя завершенность*. На наш взгляд, психологическим механизмом порождения формы такой завершенности и выступает “схватывание” целого раньше частей.

Для иллюстрации вновь обратимся к материалам детской психологии. Что мы имеем в виду, когда говорим о способности ребенка воссоздавать и заново создавать реальность как некое завершенное целое? Допустим, дошкольник, составляя рассказ по картинке, более или менее точно описывает то, что на ней изображено, причем делает это осмысленно – постоянно удерживает в поле сознания контекст изображаемого. Означает ли это, что он строит целостный образ ситуации, придает ей форму завершенности? Сводит ли целостность к сумме слагающих ее готовых частей, пусть и приведенных к заранее известному общему смысловому знаменателю. Или же подлинная целостность есть *не данность, а заданность*, и ее можно постичь лишь через творческое открытие некоторого скрытого принципа, который лежит в основе ситуации?

В порядке предварительного ответа на поставленные вопросы автор разработал специальную методику исследования особенностей развития способности видеть целое раньше частей у пятилетних детей – “Странная картинка” (общее количество испытуемых – 800).

Ребенку предъявляли картинку с изображением человека, над головой которого одновременно сияет солнце и луна со звездами (рисунок). Экспериментатор спрашивал ребенка, правильно ли нарисована эта картинка. Большинство детей считало ее неправильной, указывая на имеющееся в изображении несоответствие (“Луна и солнце не могут вместе...”). Тогда экспериментатор просил детей показать (или объяснить), как сделать картинку “правильной”.

В ответ на это часть детей предлагала либо стереть (зачеркнуть) одно из “небесных тел”, либо разбить изображение на два сектора, в одном из которых оказался бы человек и солнце, а в другом – луна со звездами (или наоборот). Иначе, во втором случае дети усматривали решение задачи в том, чтобы из одного противоречивого изображения сделать два непротиворечивых.

Такое решение можно с полным основанием отнести к разряду “штампованных”, поскольку оно воспроизводит привычный, обыденный способ устранения противоречия (с одной стороны..., с другой стороны...). Он состоит в разрушении того единого, хотя и внутренне противоречивого, контекста, который задан ребенку. Но разрушение этого контекста влечет за собой и разрушение исходной целостности предмета (изображения), когда она распадается на неспецифические и безразличные друг другу части. Поэтому та-

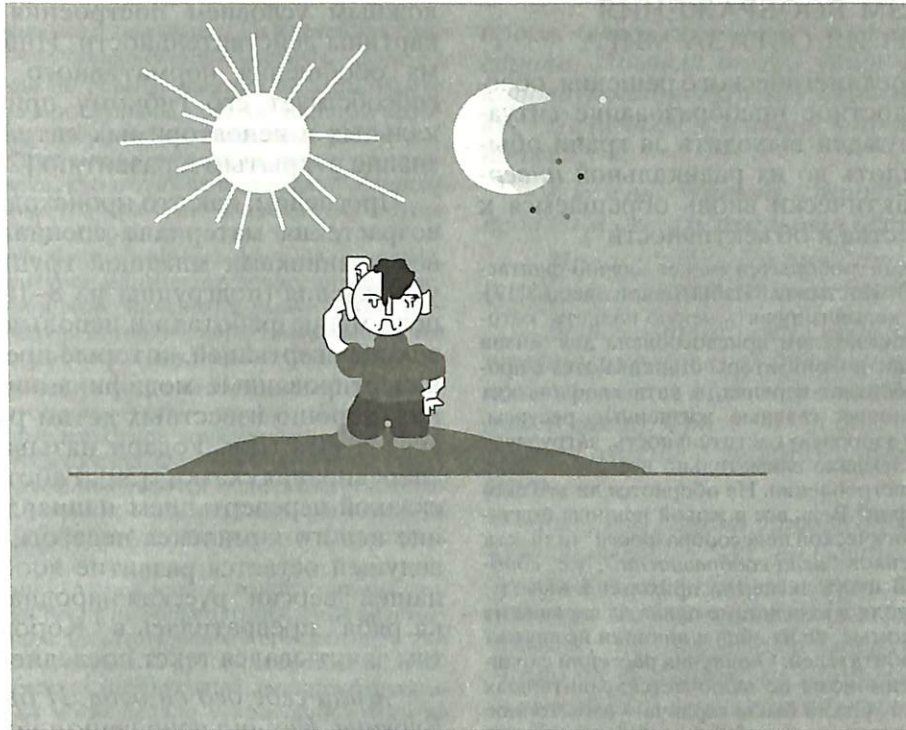


Рисунок.

кое решение одновременно обладает всеми чертами “произвольного”, являясь “вмешательством” в организацию данной целостности (точнее – ее модели, заданной экспериментатором). И это полностью соответствует результатам наших экспериментов со сказкой. Кстати, в ответах определенной группы детей фигурировал и некий аналог “лающей (кусающей и т.д.) чернильницы” – они считали возможным превратить солнышко в фонарь. Разумеется, в отличие от пары “чернильница–собака” между этими предметами имеется непосредственное эмпирическое сходство. Но и в том, и в другом случае – налицо утрата качественной определенности предмета.

Это свидетельствует о том, что дети не рассматривали предъявленное изображение как нечто некачественное, аморфное и нецелостное. Для них оно не было *tabula rasa*, на которой дозвоительно чертить все, что угодно. В самом противоречии, содержащемся в изображении, дети улавливали принцип его структурирования как проблемного целого². С этим противоречием они связывали источник целостного развития ситуации (тогда, как другая часть испытуемых стремилась избежать ее противоречивости и ликвидировать этот источник). Такое развитие протекало в форме образного разрешения противоречия. Благодаря этому исходная целостность не разрушалась детьми, а преобразовывалась в целостность более высокого порядка, имеющую органичное внутреннее расчленение. Внутри этой целостности все расставляется на свои места и обретает завершенность: человек стоит в комнате, на стенах которой висят картинки с изображением “небесных тел”.

Дети с высоким уровнем развития воображения предлагали исправить картинку путем внесения в нее некоторого

нового специфического элемента. По их мнению, “небесные тела” нужно вписать в рамки или овалы, т.е. сделать из них картинки, которые могут висеть на стенке комнаты, где живет человек. (Были получены и другие варианты, например, дорисовать шарик, на котором будет изображена луна со звездами, а человек будет с ним гулять под солнцем, – но нам достаточно остановиться на первом, ибо семантика этих вариантов едина).

Примечательно, что создание целостного контекста ситуации (“комната”) протекало в форме достраивания одного из ее потенциальных частных элементов – обрамления для картинок. (Поистине проблема решалась одним росчерком пера! Отсюда – известный артистизм и простота детского решения, что характеризует подлинное творчество вообще). Для воображения функцию носителя целостнообразующего свойства всегда берет на себя какой-то отдельный элемент созерцаемого (мыслимого, переживаемого, преобразуемого). Примат целого над частями – общая особенность детского сознания. Здесь части важны лишь постольку, поскольку они могут нести некую смыслообразующую нагрузку. Тогда “часть” способна стать даже эквивалентной целому.

Несмотря на внутреннюю связь двух характеристик воображения – его реализма и умения видеть целое раньше частей, – между ними наблюдается и относительное различие. Первый отражает предметную отнесенность образа воображения, содержанием которого служить некоторая латентная возможность развития объекта. Второе – особенности становления образа в акте трансформации чувственного материала, когда эта тенденция осмысливается ребенком как конкретный способ взаимодействия разнородных частей, составляющих определенное целое.

² “Для машины (равно как для всего того, что не обладает предикатом креативности. – В.К.) противоречие есть полная неопределенность, тогда как для человека оно несет в себе существенное определение будущей формы” [29, с. 51].

РЕАЛИЗМ ВООБРАЖЕНИЯ И ИНВЕРСИЯ ОБРАЗА МИРА

В ходе поиска реалистического решения, обеспечивающего целостное преобразование ситуации, субъект вынужден выходить за грани обычных связей вплоть до их радикальной *инверсии* (здесь мы фактически вновь обращаемся к проблеме “творчества и объективности”).

В этом плане весьма любопытен сюжет научно-фантастического рассказа О. Костмана “Избыточное звено” [17]. Земляне собираются колонизировать некую планету, которая почти по всем показателям приспособлена для жизни людей. Однако будущие колонизаторы сталкиваются с проблемой: на планете обитает саранча, в катастрофических масштабах уничтожающая главные жизненные ресурсы. Она пожирает самую здоровую растительность, затрудняет передвижение и т.п. Земляне внимательно исследуют ее на предмет возможного истребления. Не обернется ли это экологической катастрофой? Ведь все в живой природе подчиняется законам “биологической целесообразности” (или, как сказал бы, Э.В. Ильенков “цело-сообразности”, т.е. *сообразности целому*)... В итоге эксперты приходят к выводу: никакой позитивной роли в экосистеме планеты саранча не играет. Ни сами насекомые, ни их яйца и личинки не служат пищей для других ее обитателей. Опыления растений саранча не производит, в симбиозы не включается, санитарных функций не выполняет. Стало быть, саранча – избыточное звено, аппендикс эволюции, который без ущерба для экосистемы можно удалить.

Саранчу уничтожают. И вот тут-то начинается бедствие – неуклонное снижение содержания кислорода в атмосфере планеты. Дело в том, что живая саранча действительно как бы “выпадала” из планетной экосистемы, но в процессе своего отмирания она выполняла важную функцию в поддержании экологического равновесия. Останки саранчи попадали в почву и, подвергаясь химическим изменениям, образовывали там сложные соединения. Эти соединения вместе с питательными веществами ассимилировались из почвы растениями, “запуская” механизм фотосинтеза и регулируя его интенсивность. Без них выделение кислорода на планете прекращалось. Этим и вызывалась жизненная необходимость существования саранчи. Она не только не была “архитектурным излишеством” внутри экосистемы планеты, но и определяла ее целостность. И в этом заменить ее не мог никакой другой организм.

Ситуация, описанная в рассказе, и в самом деле довольно характерна для землян. Их экологическое сознание нередко испытывает дефицит креативности. Если людям подчас трудно предвидеть те или иные экологические эффекты с учетом элементарных причинно-следственных связей (хрестоматийный пример: тотальное истребление хищников на Австралийском материке привело к критическому увеличению популяции кроликов, которые в его отдельных частях уничтожили растительность настолько, что это повлекло за собой иссушение водоемов) то, что говорить о ситуации, подобных рассмотренной!

В рамках таких ситуаций – а они и составляют типичное содержание экологических проблем – “избыточные элементы” очень часто на поверку оказываются главными, ключевыми, образующими. Но для того, чтобы увидеть каждый из них таковым, его образ необходимо инвертировать силой воображения. Саранчу требовалось “умертвить” в воображении, чтобы связать с ней источник целостности экосистемы планеты. Только тогда была бы восстановлена адекватная картина ситуации. Но воображения как раз и не хватило космическим путешественникам будущего – героям повествования Костмана, которые, судя по всему, в развитии своего экологического сознания так и остались на уровне XX века.

В статье первой уже говорилось о том, что инверсия (на уровне воображения) является непре-

ложным условием построения реалистической картины действительности. Инверсия – это форма обобщения нормативного знания, которая способствует его гибкому применению к уникальных и неповторимых ситуациях, делает это знание открытым к развитию [23].

Проследим, как это происходит в дошкольном возрасте на материале специальных занятий с воспитанниками младшей группы дошкольного учреждения (подгруппы из 8–10 чел.). Для этой цели мы разработали и использовали серию сказок-перевертышей, которые представляют собой инвертированные модификации ряда классических, хорошо известных детям русских народных сказок [19] (Дж. Родари называет это приемом “перевертывания сказки” [39]). Работа с каждой такой сказкой-перевертышем направлена на достижение целого комплекса педагогических целей, но ведущей остается развитие воображения. Так, в нашей “версии” русская народная сказка “Курочка ряба” превратилась в “Корову Буренку”. Детям зачитывался текст последней:

“Жили себе дед да баба. И была у них корова Буренка. Как-то рано утром пошла бала корову подоить. Смотрим, а корова... снесла яичко! Да не простое – золотое! Разинула баба рот – глазам своим не верит. А потом опомнилась и давай деда звать:

– Дед, дед! Иди скорее сюда, подивись: чудоту какое! Наша Буренка яичко снесла, да не простое – золотое...

– Что ты, старая, придумала? Где это видано, чтоб корова яйца несла, да еще золотые! Показалось тебе спресонок, – откликнулся с печки дед, но на всякий случай решил встать и пойти посмотреть.

Подошел к корове и видит: та и впрямь золотое яичко снесла! Дед чуть бороду свою от удивления не съел.

Стали думать дед и баба, что с яичком дальше делать. И решили они его разбить. Дед взял топор, бил, бил – не разбил. Баба схватила молоток, била, била – ничего не выходит...

Тут мышка пробежала, хвостиком махнула: яичко упало и разбилось.

Разрыдались дед и баба горячими слезами. А корова им и говорит: “Не плачь, дед. Не плачь, баба. Яичка я вам больше не снесу – ни золотого, ни простого. А вот молоком вас каждый день поить буду”.

Сказка воспринималась детьми с удивлением. Их интриговала ее предстоящая развязка, которой они с нетерпением ждали. Но вот развязка наступила. Все стало на свои места. Корова сказала, что не будет больше нести яиц – ни золотых, ни простых. Это значит, что в правах восстановлена “норма” как сказочного оригинала, так и обычный порядок вещей. Если идти традиционным путем и рассматривать перевертыши только в качестве средства утверждения нормативного знания, – а он в определенных пределах вполне оправдан

[44], – то на этом можно все и завершить. Да и детей как будто бы вполне устраивала такая концовка сказки.

Однако мы решили не останавливаться на этом. После того как сказка была прослушана, педагог доставал коробочку, в которой лежали заранее заготовленные разборные игрушечные яички. Продемонстрировав их детям, он спрашивал: “Как вы думаете, кто в этих яичках сидит?”. Многие дети в ответ говорили, что там сидят цыплята или другие птенцы. Тогда педагог разбирал яички на глазах у детей. В одном из них действительно находилась фигурка цыпленка. Зато в других были фигурки маленького крокодилчика, черепашки, муравьишки и даже маленькой рыбки-акулы (последнее особенно удивляло детей). Педагог рассказывал, что крокодилы, черепахи, муравьи и акулы тоже несут яйца.

Затем он выставлял картинку с изображением неизвестного большинству детей животного – утконоса. Педагог говорил: “Это необычное животное живет в далекой теплой стране Австралии. Его зовут утконос. Он тоже откладывает яички, из которых потом появляются маленькие утконосы. Как вы считаете, утконос – это зверушка или птица? А может, утконос – рыба? Видите, на картинке он плавает под водой”.

Перед детьми возникла проблема. С одной стороны, они теперь знали, что яйца несут не только птицы, но и пресмыкающиеся, и даже рыбы. Поэтому данный признак перестал быть для них опознавательным. С другой стороны, наличие рогового клюва, напоминающего утиный, и широких плавательных перепон на ногах делало утконоса похожим на водоплавающую птицу. К тому же, хотя утконос почти и не имеет во внешнем облике сходных черт с рыбой, своим вопросом, не рыба ли он, педагог заронил еще одно зерно сомнения в детское сознание.

Дети начинали выдвигать различные версии, как правило, не выходящие за рамки ближайших аналогий: “Утконос – птица, потому что у него нос, как у утки”; “Утконос – зверушка, потому что у него нет крыльев”. Лишь немногочисленные дети полагали, что утконос – это рыба. Один ребенок отверг эту гипотезу на том основании, что не только рыбы, но и утки хорошо плавают под водой.

Тогда педагог предлагал детям прослушать сказочную историю следующего содержания.

Жила-была одна утка. Как-то раз она снесла яички – четыре простых и одно серебряное. Вскоре из простых яичек вылупились утята, а из серебряного – маленький смешной утконосик. Опечалилась утка, да ведь детей не выбирают. И пришлось ей признать утконосика своим сыночком.

С утра и до вечера утята резвятся: бегают, плавают, играют. И только утконосик не хочет резвиться, все время плачет и ничего не ест. Все перепробовала утка-мать, чтобы успокоить сынка: и червей ему самых жирных принесила, и постельку из самой мягкой травки стелила. Ничего у нее не выходит. Горюет утконосик, и все тут. Тогда решила утка попросить помощи у других птиц и зверей. Все они были очень добрыми и сразу же откликнулись: цапля прислала утконосику целое ведро лучших в мире лягушек, заяц – мешок моркови, ну, а медведь – сам явился, притащил на себе огромную бочку меда. Вот только не помогло все это утконосику, еще грустнее стал он. А тут как раз сорока прилетала. Утка ей и говорит: “Сорока-белобока, ты везде летаешь, все на свете знаешь. Как мне сыночку помочь?”. “А ты корову Буренку по-

проси. Она и поможет”, – протрещала на лету сорока. Позвала тогда утка Буренку. Пришла корова, посмотрела на утконосика и сказала утке: “Не печалься, я знаю, что нужно твоему сыночку”.

– А как вы думаете – что? – обращался далее педагог к детям, прерывая историю.

– Молока! Молока ему дать нужно! – такова была оживленная реакция детей.

– Верно, – продолжил педагог. – Дала Буренка утконосику крынку душистого и теплого парного молока. А тот молоко выпил, и все горе как рукой сняло. Сразу он стал веселым и начал резвиться вместе с утятами: бегать, плавать, играть.

А мудрая сорока, присев отдохнуть на ветку, ухмыльнулась: “Эх ты, утка. Видать тому, кто яйца серебряные несет, не дано простого понять. Вот и ты не поняла: сыночек твой – не утенок, не птенец, а зверушкино дитяtko. Чтoб он рос сильным, здоровым и веселым, ему ведь каждый день молоко давать нужно. Все звери большие и зверушки малые кормят молоком своих детишек. Моим сорочатам и твоим утятам молока не надо. А утконосик, хоть и похож носом на утенка, – совсем другой. Так-то вот”.

На этом занятие завершалось. Педагог воздерживался от каких-либо “дидактизированных” обобщений и выводов относительно сущности “млекопитающего” (тем более, не вводил сам этот термин).

Необходимая цель уже была достигнута: у детей сложилась некоторая система подвижных обобщенных образов. Упорядочивание в детском сознании определенных элементов картины действительно осуществлялось путем их проблематизации. По ходу этого дети смогли усвоить и отдельные конкретные знания. Но эти знания не носили готового и завершенного характера, выступая как неотчетливые, недифференцированные, лабильные образования (Н.Н. Поддъяков). Будучи открытыми к развитию, они органично встраивались в динамичный контекст детского опыта и претерпевали там дальнейшее изменение.

Следующее занятие предполагало уже значительно большую самостоятельность со стороны детей. Проследим его течение лишь схематично.

Вначале детям был предложен еще один образ-перевертыш. Воспитатель рассказал им историю про черепаху, которую птицы признали “своей”, потому что она несет яйца. На эту тему дети разыгрывали драматическое представление. Например, “черепаха” отказывалась считать себя птицей, так как она не умеет летать. “Птицы” в ответ на это говорили, что курица тоже не умеет летать, а между тем она – птица. Далее “птицы” учили “черепаху” летать. Эта часть занятия протекала в форме подвижной игры. По условиям игры для “черепах” было введено одно ограничение. Даже если она научится летать, что все же должна оставаться черепахой. Иными словами, ребенок, изображавший черепаху, не мог, к примеру, вдруг перестать ползти и начать “летать”. В идеале задачу можно решить только одним путем: вообразить и изобразить черепаху, которая одновременно и ползет, и летит. Эта задача оказалась для детей достаточно сложной, не все из них смогли справиться с ее решением. Некоторые дети воображали и изображали черепаху, которая ползет по облаку или по Луне: она хоть и не умеет летать, но все-таки находится в небе. Еще одно решение: черепаху схватила ворона или орел, и они вместе летят по воздуху. С одной сторо-

ны, это решение построено на комбинировании элементов прошлого опыта. С другой стороны, для того, чтобы скомбинировать их именно в данном контексте (да еще и выразительно передать этот образ через движение), дети должны были приложить известные творческие усилия – ведь необходимость в таком комбинировании из контекста никак не вытекала.

Когда драматизация заканчивалась, педагог говорил детям: “Вот видите, яичко – всему начало, всему причина. Из него на свет появляется и тот, кто по воздуху на крыльях летает, и тот, у кого крылья есть, а летать не умеет (курица), и тот, у кого крыльев вообще нет”. Затем педагог напоминал детям сюжет русской народной сказки “Царевна-лягушка”, где Иван-царевич достал из яйца иголку, на конце которой была смерть Кощея Бессмертного, и благодаря этому освободил Василису Премудрую. Он подводил детей к мысли о том, что яичко может быть поистине драгоценным, “золотым”, – такое оно уж важное во всем.

Так дошкольники вплотную соприкоснулись с исторически очерченной сферой образов метафорического сознания (“метафорического мышления”, по Э. Кассиреру). Подчеркнем, что задача овладения метафорическими средствами традиционно решается в рамках речевого и эстетического (точнее – художественного) воспитания дошкольников; к тому же ее решение отодвигается на более поздние этапы развития. Однако метафора, по всей видимости, служит общим средством порождения самобытной детской картины мира и освоения ребенком глубинных пластов человеческой культуры. Поэтому ее (пока еще до конца не осознанное педагогами) значение в общем духовном развитии ребенка трудно переоценить.

Яйцо – один из древнейших универсальных культурных символов, имеющий сакральный (священный) смысл, он присутствует во многих мифологиях. Здесь яйцо олицетворяет собой начало, тайну происхождения, рождения, источник скрытой силы. Среди прочих этот символ обеспечивает трансляцию подрастающему поколению культурной традиции, а тем самым существенно раздвигает границы обыденного детского опыта, делает ребенка восприимчивым к “вечным” проблемам, загадкам и тайнам бытия, над которыми веками бьется человечество.

Вместе с тем работу с образами-перевертышами мы проводили не только на сказочном содержании. В частности, она осуществлялась (и продолжает осуществляться) в рамках особого образовательного мини-проекта “Перевернутый мир” (его название заимствовано у поэта Уильяма Рэнда – автора одноименного стихотворения на тему перевертышей), который ориентирован на детей четырех-пятилетнего возраста. Применительно к нашему проекту выделены три линии инверсии элементов содержания, которое предстоит осваивать ребенку: (а) “условное–условное”; (б) “условное–реальное”; (в) “реальное–реальное”. В первом случае речь идет, например, о создании сказок (или игр)-перевертышей, во втором – о “перевертывании” действительности в сказочно-

игровом плане, в третьем – о перевертышах, при-
сущих самой действительности (простейший и общеизвестный пример – магнит).

Способность ребенка к инвертированию мы изучали и оценивали при помощи специальных диагностических методик. Приведем пример одной из таких методик, рассчитанной на детей 4-5 лет, которая получила название “Соответствия”.

Перед ребенком в случайном порядке раскладывались по вертикали два ряда карточек с различными изображениями: I ряд – изображения рыбки, мышки, птички и человечка; II ряд – изображения воды, дерева, домика, мышьиной норки. После того, как ребенок правильно называл изображенное, его просили показать, кто где может жить (рыбка, птичка и т.д.). Если ребенок сразу указывал на соответствующую карточку (вода, дерево и др.), ему задается вопрос: “А еще где может жить?”, позволяющий расширить область ответа.

Некоторые дети ограничивались прямым и однозначным соответствием изображений из разных рядов. По их мнению, птичка может жить только на дереве, человечек – только в домике и т.п. Другая часть детей устанавливали между рядами косвенные и многозначные соответствия. Они, например, считали, что птичка может жить не только на дереве, но и в домике, находясь в клетке. Человечек может жить и в воде, правда, в подводной лодке. Ему подойдет и норка, если, конечно, он – гномик.

Все эти реалистические решения (включая сюда и последнее – оно ведь нисколько не нарушало логики сказочной возможности), по сути дела, основывались на “перевертывании” формально-ограниченного представления о “норме”. Это в конечном счете вело к обобщению и развитию нормативного знания. Например, когда ребенок говорит, что человечек может жить не только в доме, но и в воде (в подводной лодке) подразумевается, что подводная лодка стала человеком.

Вместе с тем, в наших предшествующих работах по проблеме образов-перевертышей и инверсионных действий [19, 21, 23, 26] мы стремились показать, что природа данного круга феноменов не может быть выведена из сферы “чистого” познания. Инверсия представляет собой средство ориентировки ребенка в субъективном пространстве другого (в пределе – “обобщенного другого”, по Дж.Г. Миду) человека. Однако здесь нами затрагивался преимущественно *когитальный* аспект воображения и его образующих. Разумеется, это лишь абстрактный ракурс, за которым должно стоять более широкое видение проблемы.

НЕОБХОДИМОСТЬ РАСШИРЕНИЯ ПОНЯТИЯ ВООБРАЖЕНИЯ

В предыдущей статье мы настаивали на необходимости *психологического* (а не только логико-философского) анализа воображения в качестве всеобщего свойства сознания, универсальной человеческой способности (Э.В. Ильенков). Это имеет прежде всего *генетический* смысл.

Креативность – имманентное свойство психического [8, 18, 21, 26, 32, 33]. Это – следствие изначальной внутренней включенности механизмов воображения (или близких им образований) в процесс онто- и функциогенеза различных психи-

ческих явлений. Канту принадлежит сентенция: "Что воображение есть необходимая составная часть самого восприятия, об этом, конечно, не думал еще ни один психолог" [16, с. 713]. Сегодня мы сталкиваемся с той парадоксальной ситуацией, когда психологи на столько "думают" об этом, сколько накапливают все больше доказательств в пользу первой (утвердительной) части кантовской формулировки (подробнее см. [216 с. 114–115 и след.]).

Еще более тридцати лет назад Ильенков писал, что всеобщие, развитые формы эстетического созерцания служат своеобразным ключом к пониманию сути простейших актов человеческой чувственности [14, с. 275]. Сходную мысль (видимо, независимо друг от друга) высказывались писатель С. Моэм и искусствовед М.Ф. Фридендер: мы смотрим на мир своими глазами, но видеть его на научили художники. Близкое по духу мы находим и у А.С. Пушкина: "Любви нас не природа учит // А Сталь и Шатобриан".

Отсюда не следует, что, скажем, ознакомление ребенка с элементарными геометрическими формами должно предваряться изучением античных скульптур или полотен импрессионистов, а первая юношеская любовь не сможет возникнуть без приобщения к образцам классической поэзии и прозы (хотя, если иметь в виду так называемую "культуру чувств" как основу развитой эмоциональности, то последнее может оказаться не столь уж и бессмысленным).

О том же свидетельствует и наш опыт педагогической работы с дошкольниками. Коль скоро в искусстве мы застаем "профессионально развитую силу воображения" (Ильенков), то и начинать воспитывать фантазию, на первый взгляд, было бы естественно с непосредственного введения детей в "мир искусства". Однако, пока у ребенка старше 4 лет не сложится необходимый опыт сюжетно-ролевой игры, внутри которой воображение формируется в своей "массовидной" форме, такое введение едва ли будет полноценным. Также и при дефиците игры: посещение художественных занятий в дошкольном учреждении, разнообразных кружков и студий живописи, музыки, балетного танца и т.п. не только не даст желаемых развивающих эффектов, но и может превратиться в квазиучебную муштру (что чаще и наблюдается). Дело в ином: уже в самих продуктах художественной деятельности, в способах их порождения и освоения отчетливо кристаллизована главная составляющая воображения – дар видения целого раньше частей. Поэтому и исследователь-психолог, и педагог-практик могут рассматривать ее как модель для развития воображения в рамках игры, других видов детской деятельности и *самодетельности*, ориентируясь на всеобщие характеристики этой способности. В

противном случае игра так и останется простой "символизацией" действительности, конструирование – комбинированием материала в практическом и умственном плане и т.д.

Другими словами, здесь действует общедисциплинарный регулятив – "высшее – ключ к познанию и преобразованию низшего (а не наоборот)", конкретизирующий философский принцип *единства исторического и логического*. В свете этого и получает свое обоснование идея "всеобщности" воображения. Например, сенсорное воспитание традиционно остается системой передачи сенсорных эталонов – средств формирования *обыденного восприятия обыденных вещей*, но отнюдь не того, что в психологии называют "продуктивным" [12] или "порождающим" [38] восприятием, к которому способен "разумный глаз" [7]. Дальнейшие попытки "расшатывать" сенсорные эталоны в деталях (допустим, при изучении детьми эффектов смешивания цветов), на наш взгляд, имеют весьма отдаленное отношение к развитию креативности, т.к. при этом сохраняется исходный принцип построения образовательного содержания.

Ключевым показателем сформированности у ребенка специфического человеческого *видения* мира является не само по себе умение ориентироваться (пусть даже гибко и избирательно) на сенсорный эталон. Таковым можно считать способность к созданию художественного изображения как материализованного способа *воображения и мышления формой, цветом, перспективой* и т.п., или способность к его *осмысленному восприятию*. Она также опирается на определенные сенсорно-перцептивные "эталон", но уже другого, необыденного типа.

Аналогичны, по нашему мнению, и приоритеты нравственно-эмоционального воспитания детей. С этой точки зрения, перспективной представляется разработка *эстетических инструментов* культурного оформления эмоционального опыта, которые обеспечивают развитие воображения, а через это – эмоциональное развитие ребенка. Одним из таких инструментов сотрудничающая с нами Л.П. Стрелкова избрала сказку, "оживляя" ее для ребенка как особую – объективированную в тексте – реальность эмоций, аффектов, переживаний. "Находиться" в ней – значит быть субъектом пристрастного содействия – непосредственного по отношению к героям и опосредованного по отношению к автору, которое перерастает в сопереживание персонажам сказки, влечет за собой смысловое преобразование (в том числе – "остранение", по В.Б. Шкловскому) заданных сюжетных линий. И если сказка – оживленная реальность, то и "нахождение" ребенка в этой реальности – не условность и фикция. Это процесс самосозидания и самораскрытия собственного

эмоционального мира ребенка, который направляется силой воображения как минимум трех лиц – автора, исследователя-экспериментатора, ребенка.

Такой подход имеет значительную историко-философскую и историко-научную традицию, идущую от “Поэтики” Аристотеля через “Этику” Спинозы к “Психологии искусства” Л.С. Выготского, а также к его последующим изысканиям в области проблематики “аффекта и интеллекта”.

Искусство и аккумулированный в нем потенциал воображения является не просто средством социализации “сырого”, “натурального” аффекта, “общественной техникой чувств”, как считал Выготский [6] (который в этом пункте делает очевидный шаг назад по сравнению со своими великими предшественниками), а содержит в себе механизм порождения “вершинных” родовых человеческих переживаний, например, таких, как катарсис. Правда, тот же катарсис, по Аристотелю [2], – это очищение от неблагородных, низменных (“натуральных”?) страстей, а, стало быть, здесь признается и реальность последних (нечто подобное можно найти и у Спинозы [41]). Но гений Стагирита состоял в том, что он рассматривал катарсис не как одну из эмоций в ряду других, а как переживание переживаний, способное стать *всеобщей мерой* для всех остальных проявлений и форм эмоциональной жизни человека. В качестве же *особенного эмоционального феномена* катарсис, согласно Аристотелю, может быть испытан (возможно, единственный раз и далеко не всеми индивидами!) лишь в ходе созерцания сценического действия – трагедии, т.е. он не обладает модусом обыденности, массовости, воспроизводимости. Поэтому и воображение нет необходимости впрямую соотносить с каждым видом эмоциональных состояний и чувств, выделив наиболее репрезентативные (конечно, это – особая проблема для исследователя).

В русле этой традиции создал и свою концепцию генеза эмоций А.В. Запорожец [11]. Он, а затем О.М. Дьяченко [10], связывали этот генез с развитием эмоционального воображения. План эмоционального воображения складывается в дошкольном возрасте, когда ребенок становится способным адекватно предвосхищать “социальные последствия” собственных действий и действий другого лица, первоначально раскрывая смысл тех и других на уровне переживания [11, с. 270]. По мере этого он начинает осмысленно ориентироваться и в сфере собственных переживаний.

Генетическая связь воображения и эмоций хорошо прослеживается на материале изучения особого детского контингента – так называемых аффективных детей. Этим детям свойственно обостренное и навязчивое чувство страха, повышенная тревожность и т.п.; психоневрологи не-

редко оценивают их состояние как пограничное. Коррекция “аффективных проявлений”, как правило, осуществляется в форме непосредственной терапевтической работы с эмоциональной сферой ребенка и теми объективными факторами, которые непосредственно определяют ее профиль (среди них можно назвать характер общения со взрослым и другими детьми, степень стрессогенности жизненной среды и др.).

А.А. Нурагунова попыталась взглянуть на эту проблему в весьма необычном ракурсе и показала, что источники “аффективных проявлений” скрыты не в самой по себе эмоциональной сфере, а в несформированности у ребенка-дошкольника способности видеть целое раньше частей как функции воображения. Аффективный ребенок как бы “увязает” в наличной ситуации, вызывающей тревогу или страх, поскольку не выделяет ее смыслообразующего звена. Там, где необходимо эмоционально переосмыслить ситуацию, он ограничивается воспроизведением прошлого опыта. Например, в ходе диагностического обследования по специальной методике ребенок изображает чудовище на экране телевизора, а при обсуждении рисунка говорит: “Я знаю, что оно не вылезет, но все равно боюсь”. Развитие у ребенка умения создавать разнообразные смысловые трактовки аффектогенной ситуации и тем самым осмысленно ориентироваться в собственных переживаниях приводит к коррекции тех или иных “аффективных проявлений”, преодолению эмоционального неблагополучия [34].

Более того, формирование воображения сегодня становится особым звеном не только психокоррекционной и психотерапевтической, но и оздоровительно-развивающей работы, причем с достижением и закреплением ярко выраженных позитивных психосоматических эффектов [28].

И все-таки в нашем обосновании идеи “всеобщности” воображения отсутствует одно очень важное звено, которое позволяет ответить на вопрос, почему развитие фантазии представляет собой путь вхождения ребенка в человеческий мир, путь обретения человечности в самом широком смысле слова. Попробуем восполнить этот пробел.

Уже по тому, как ребенок подходит к решению задачи “на воображение”, можно косвенно судить об общем развитии у него интенций к общению и сотрудничеству. Ведь процесс воображения не исчерпывается сугубо пространственным, по терминологии Ф.Т. Михайлова, взаимодействием с предъявляемым ему предметным материалом – например, с противоречивой картинкой, которая использовалась в наших экспериментах. Воображение начинается там, где ребенок начинает видеть в картинке проблематизацию, т.е. обращение другого человека – взрослого (раз-

работчика теста, экспериментатора и т.д.). (Сравните понимание обращения как механизма становления субъективности в [32, 45].) Только благодаря этому ребенок принимает задачу как творческую. Здесь он вынужден учитывать исходную качественную определенность изображения. Противоречие в изображении сродни “намеку” в сказке, который существует для того, чтобы его уловили. И то, и другое проектирует (но не преформирует!) “зону ближайшего развития” своего адресата. Напротив, “произвол” – следствие проблемного отношения к ситуации – это одновременно и неумение услышать “вещание вещи” как рупора, усиливающего голос Другого. Хотя, казалось бы, и экспериментатор постоянно включен в ситуацию, “присутствует в кадре”, и ребенок обменивается с ним “информацией”, а диалог, общение (как “*производство общего*” [35]) между ними все никак не наладится. Как писал М.М. Бахтин, “одно дело активность в отношении мертвой вещи, безгласного материала, который можно лепить и формировать как угодно, и другое активность в отношении чужого живого и полноправного сознания (курсив наш. – В.К.)” [3, с. 310]. Тем не менее вполне очевидно, что речь здесь должна идти не о *двух типах активности*, а о *двух установках или позициях мировосприятия*, первая из которых носит условный, ограниченный характер.

По некоторым свидетельствам, когда Микеланджело спросили, как он создает свои бессмертные творения, тот ответил: “Беру глыбу и отсекаю все лишнее”. Воображающий же ребенок скорее напоминает поэта, который никогда не работает с неоформленной языковой фактурой. Эта фактура уже имеет специфически организованную форму и живет по независимым от воли поэта историческим законам. Поэтическое усилие изначально наталкивается на ее сопротивление. С этим сопряжена фундаментальная трудность любой поэтической задачи.

Впрочем, и Микеланджело исходил не из априорных категорий, решая, что отсечь, а что оставить. На неотесанную глыбу он смотрел через призму многовекового опыта пластических искусств, с которым он так или иначе сверялся в каждом конкретном случае. Признание же великого флорентийца, хотя и не было лишено доли лукавства, все же имело под собой достаточные основания: ведь он находился на переднем крае художественной культуры, персонифицируя ее универсальную производительную мощь. Но попробуем себе представить, что начинающий ваятель воспримет слова Микеланджело как методический совет...

Ветхозаветная картина: “Земля была безвидна и пуста, и тьма над бездною...”. (Быт., 1, 2) вообще нетипична для творчества. Сотворить из ничто не-

что в какой-то мере легче, чем сделать нечто из нечего. Ибо любое “нечто” всегда оживотворено историческим опытом предшествующего “делания”, в котором одновременно выявляется некоторый потенциал развития как опредмеченное несовпадение цели и результата деятельности [20]. Творец вынужден не только следовать традиции, но и сопротивляться ей, не только опираться на нее, но и испытывать ее объективное противостояние.

Тут вновь в поле нашего внимания оказывается способность видеть целое раньше частей. По словам Ильенкова, она проявляется прежде всего в умении смотреть на мир (включая самого себя и, в первую очередь, самого себя) *глазами другого человека*, шире – *всего человеческого рода*, что и дает возможность видеть мир по-настоящему интегрально [14]. Уже используя в игре палочку вместо лошадки, ребенок должен не просто изобразить езду, а вжиться в образ другого человека – наездника, и так до бесконечности. Здесь перед нами не один субъект, а два, хотя один из них виртуален. Не просто изображающий и изображаемый. Точнее сказать: играющий и *его герой* как *произведение* и *alter ego* играющего. Значит, воображение – еще и способность сконцентрировать виртуальную силу другого (других) в одном-единственном действии, при решении одной-единственной задачи³... Потому что ребенок с развитой фантазией легко преодолит эгоцентризм, сумеет включиться в учебную ситуацию; видя “со стороны” что и как надлежит делать, он никогда не погрязнет в собственных страхах при освоении новых действий и т.п. Ведь его соавтором и советчиком будет все человечество, пусть он об этом и не догадывается.

Косвенное подтверждение этому мы находим в исследовании В.В. Степановой [42]. Ею был обнаружен примечательный и отчасти 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?

³ Близкую позицию в отношении познания и сознания вообще своеобразно отстаивал М. Мерло-Понти, во многом опираясь на работы позднего Э. Гуссерля [31, с. 141–169]. Единственное, в чем трудно согласиться с выдающимися мыслителями, – это противопоставление сознания как артефакта “технологии интенциональной жизни” (Гуссерль) мышлению как атрибуту субстанции (Спиноза) [там же, с. 167]. Его причина, видимо, в узком понимании Спинозы, что характерно для тех философских направлений, которые развивались вне руслу немецкой классической традиции как “вершинной” формы неоспинозизма (хотя в конечном счете почти все ветви европейской философии выросли из лона немецкой классики). Тем более, что пафос Гуссерля и Мерло-Понти *de facto* состоит в снятии указанной противоположности.

Можно предположить, что ребенок затрудняется писать красиво, поскольку не способен увидеть “со стороны”, “глазами других” то, что он делает. Ему бессмысленно лишний раз “разжевывать инструкцию”, бесполезно ужесточать контроль за выполнением задания. У ребенка отсутствует “интегральный взгляд” на себя, основанный на воображении, который при благоприятных условиях формируется в дошкольных видах деятельности (в первую очередь – игре). Словом, это происходит задолго до того, как ребенку начинают целенаправленно прививать какие-либо учебные умения (допустим, те же навыки каллиграфии).

Определенная часть детей, которые имеют психологические проблемы с чистописанием в начальной школе, в дошкольном возрасте либо испытали дефицит названных видов деятельности, либо не нашли в них материала для развития собственного воображения (в силу их соответствующей организации). Недоигравшие дети едва ли смогут хорошо учиться в школе. Скажем определеннее: *ничто так не препятствует созданию психологического фундамента школьной готовности, как ранняя и сформированная подготовка дошкольников к школе на специальных “тренировочных” занятиях.* Аналогичны и источники двигательной неумелости детей, трудности в формировании у них ряд умений изобразительной деятельности, элементарных трудовых навыков. И в детском саду, и в начальной школе 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. Просто многие умения и навыки, которые обычно квалифицируются как шаблонные, уходят своими корнями, как ни парадоксально, в сферу раннего развития творческих способностей. Онтогенетически они производны от различных типов творческих действий ребенка (выявление и изучение которых – перспективная задача психологии развития). Гипотезу о том, что творческое развитие ребенка может обеспечивать такую готовность лучше, чем что-либо иное, выдвинули В.В. Давыдов и автор этих строк несколько лет назад [9], и сейчас она полностью подтверждается [24].

Выше мы затронули тему детского словотворчества. Для ребенка человеческий язык проблемен как “вещественное” образование, слагаемое материальными телами слов, именно потому, что в его структурах он находит кристаллизованное обращенное высказывание Другого человека. Этот Другой – вопрошающий и отвечающий – живет своей особой виртуальной жизнью в Зазеркалье словаря родного языка или таблицы грамматических значений. Поэтому вернее будет сказать, что ребенок экспериментирует не со средствами языка как таковыми, а со смыслами

тех социально-коммуникативных актов, которые этими средствами реализуются. В дальнейшем язык все более сворачивается в своей социально-коммуникативной функции, постепенно превращаясь в дидактический предмет: у ребенка формируются уже не способность к речевому общению, а операционно-техническую основу чтения и письма (что, конечно, необходимо). Но именно в функции *смыслового инструмента* общения его и творит ребенок.

Без этого успеха первоначального обучения чтению и письму окажутся весьма проблематичными. Как раз *утилитарный* характер такого обучения в детском саду и школе препятствует полноценному освоению языка как живого творения культуры. С языком предлагается работать как со строительным материалом: из букв – составлять слоги, из слогов – слова, из слов – фразы, из фраз – предложения, из предложений – текст (связное высказывание). Этот подсказываемый здравым смыслом путь расходится с подлинной логикой освоения языка и развития речи, с их объективными законами. Отсюда и многочисленные трудности в ходе школьного обучения родному языку.

Вместе с тем существует и другой путь, когда при формировании первоначальных умений чтения и письма перед детьми выделяются и ставятся прежде всего коммуникативные задачи. У них вырабатывается ориентация на воображаемого читателя при подготовке к письму (основная идея методики развития письменной речи, созданной Д.Б. Эльконинным [46]), на воображаемого автора – при подготовке к чтению. Благодаря этому дети с самого начала осмысливают чтение и письма как самобытные способы диалогического взаимодействия одного человека с другим. Только на этой основе ребенок сможет затем расчленять поток собственной мысли и развернуто оформлять ее в тексте (равно как и адекватно воспринимать текст – развернутое выражение мысли другого человека).

Сходным образом в рамках разработанного нами *проекта развивающего дошкольного образования* (см.: [21, 22, 25]) предполагается осуществлять подготовку детей к чтению и письму еще до того, как они начнут систематически работать с соответствующим предметным материалом. Например, воспитанники старшей группы на занятиях первоначально обмениваются друг с другом специальными (несложными) рисунками, поделками, а затем пиктограммами и шифрограммами, вложенными в конвертики или пакетики. Главное, чтобы это были “адресные” изобразительные послания⁴. Пети к Маше, Коли – к Даше и т.д., а авторы этих

⁴ Уже простое прикосновение к руке ближнего может нести смысл такого обращения. Будучи экспрессивным, оно способно передать образ “целого раньше частей”, подчас выражая намного больше, нежели устное или письменное сообщение, тем более, изложенное бесцветным и безграмотным языком. Это, кстати, говорит о богатом развивающем потенциале эмоционально насыщенного тактильного контакта детей со взрослым и друг с другом, который фактически не востребован в традиционной педагогической практике, но реализуются в работе по нашим экспериментальным программно-методическим материалам.

посланий стремились быть понятыми своими вполне конкретными "адресатами" уже в момент их создания.

Другой пример. На первых этапах обучения изобразительной деятельности, согласно нашей программе, с детьми проводится работа по созданию экспрессивных эскизов на тему задаваемого педагогом предметного образца. В этом процессе дети преобразуют, проблематизируют, "остраняют" образец. Так, эмоционально вживаясь в нужный образ (первоначально переживая его и объективируя свое переживание посредством моторики), они изображают "веселую линию", "уставшую линию", "дисциплинированную линию", "колючую линию" и т.п.; "добрый круг", "шаловливый круг", "унылый круг", "важный круг" и др. Такое рисование может быть названо выразительным в противовес так называемому подражательному рисованию [13].

Однако дело не ограничивается лишь выражением детского смысла (замысла) в том или ином материале. Ведь через воплощающееся в рисунке (затем и в письме) осмысленное движение руки ребенок осуществляет общение с другим человеком. Такое общение связано с передачей через рисунок не только уже готовых, но и *складывающихся личностных смыслов*. Поэтому на следующем этапе обучения изобразительной деятельности на передний план выступают коммуникативные задачи. Дети адресуют друг другу своеобразные изобразительные "послания" (экспрессивные эскизы) на заданную тему. Это могут быть рисунки, передающие настроение, внутреннее состояние, отношение к другу и др. Работа протекает в форме взаимного осмысливания рисунков, специфического "обмена смыслами", по возможности исключающего оценочные суждения относительно качества изображения. Взаимная оценка приобретает особое значение уже на последующих этапах обучения: среди детей разворачивается диалог и дискуссии по поводу рисунков. (Идея проведения последних заимствована нами из теории учебной деятельности [8,37] и модифицирована применительно к обучению дошкольников.)

Оказалось, что аналогичный подход вполне осуществим и на занятиях по физической культуре. Возьмем простейший случай – выработку навыков бросания мяча у дошкольников. Прежде чем научить детей бросать мяч разными способами, им предлагается попробовать себя в "выразительном бросании". Перебрасывая мяч друг другу, они обмениваются своеобразными "посланиями": полет мяча должен выражать определенное внутреннее состояние – радость и грусть, усталость и бодрость, сосредоточенность и несобранность, серьезный и шаловливый настрой. В результате успешность в овладении техническими навыками бросания у детей заметно возросла.

Сегодня много написано о *личностно ориентированном обучении*. Не указывая на конкретные работы – им несть числа, тем более, не претендуя на их критику. Замечу лишь, что введенный в них термин зачастую звучит весьма неопределенно и его значение нуждается в уточнении. Думается, предпочтительнее говорить о *личностно развивающем образовании*, в качестве одной из *возможных* моделей которого мы рассматриваем разработанную нами экспериментальную систему воспитания и обучения дошкольников.

В правомерности такого рассмотрения нас убеждают последние работы В.В. Давыдова [8], который вслед за Э.В. Ильенковым [15] отождествлял понятия творческого потенциала человека и его *личности* (по-другому: понятия таланта и свободы). С позиций этих работ развитие личности совпадает с развитием воображения – психологического ядра креативности.

Конечно, реальная человеческая личность всегда "богаче" своего воображения. Но подлинный масштаб личности, перспективы личностного роста имеют своим исходным *внутренним* ресурсом именно "богатство" воображения – его продуктивную, формообразующую силу. Однако это относится лишь к "расширенному" пониманию воображения, которые мы стремились отобразить в нашей статье.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеев Е.Г. Феномен надситуативности в процессе решения творческих задач детьми старшего дошкольного возраста. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2000.
2. Аристотель. Поэтика // Соч. М.: Наука, 1984. Т. 4. С. 645–680.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986.
4. Бельи А. Символизм как миропонимание. М.: Республика, 1994.
5. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского ун-та, 1983.
6. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Искусство, 1987.
7. Грегори Р.Л. Разумный глаз. М.: Прогресс, 1972.
8. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996.
9. Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступени // *Вопр. психологии*. 1997. № 1. С. 3–18.
10. Дьяченко О.М. Воображение дошкольника. М.: МП и ОК, 1996.
11. Запорожец А.В. Избр. психол. труды. М.: Педагогика, 1986. Т. I.
12. Зинченко В.П. Образ и деятельность. Воронеж: НПО "Модэк", 1997.
13. Игнатьев Е.И. Психология изобразительной деятельности детей. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.
14. Ильенков Э.В. Об идолах и идеалах. М.: Политиздат, 1968.
15. Ильенков Э.В. Что же такое личность? // *С чего начинается личность*. М.: Политиздат, 1979. С. 183–237.
16. Кант И. Критика чистого разума // Соч. М.: Мысль, 1964. Т. 3.
17. Костман О. Избыточное звено // *На суше и на море*, 1988: Повести. Рассказы. Статьи. М.: Мысль, 1988. С. 289–307.
18. Кудрявцев В.Т. Творческая природа психики человека // *Вопр. психологии*. 1990. № 3. С. 113–120.
19. Кудрявцев В.Т. Дети в перевернутом мире, или Попытка нового прочтения старой темы // *Дошкольное воспитание*. 1996. № 11. С. 65–75.
20. Кудрявцев В.Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе // *Психол. журн*. 1997. Т. 18. № 1. С. 16–29.

21. Кудрявцев В.Т. Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход. Дубна: ИЦ семьи и детства РАО, 1997. Ч. I.
22. Кудрявцев В.Т. Инновационное дошкольное образование: опыт, проблемы и стратегия развития (журнальный вариант книги) // Дошкольное воспитание. 1997–2000.
23. Кудрявцев В.Т. Культурно-исторический статус детства: эскиз нового понимания // Психол. журн. 1998. № 3. С. 17–33.
24. Кудрявцев В.Т. Преемственность ступеней развивающего образования: замысел В.В. Давыдова // Вопр. психологии. 1998. № 5. С. 59–68.
25. Кудрявцев В.Т. “Рекорд–Старт”: программа дошкольной ступени в системе гимназического образования. М.: РИНО, 1998.
26. Кудрявцев В.Т. Креативная тенденция в психическом развитии ребенка // I чтения памяти В.В. Давыдова // Сб. выступлений. Рига–Москва: Педагогический центр “Эксперимент”, 1999. С. 57–100.
27. Кудрявцев В.Т. Диагностика творческого потенциала в интеллектуальной готовности к развивающему школьному обучению. М.: РИНО, 1999.
28. Кудрявцев В.Т., Егоров Б.Б. Развивающая педагогика оздоровления. М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2000.
29. Лобастов Г.В. К вопросу о природе творчества // Философские исследования. 1995. № 2. С. 42–56.
30. Мандельштам О.Э. Собр. соч. М.: ТЕРРА, 1991. Т. II.
31. Мерло-Понти М. В защиту философии. М.: Изд-во гуманитарной лит-ры, 1996.
32. Михайлов Ф.Т. Общественное сознание и самосознание индивида. М.: Наука, 1990.
33. Михайлов Ф.Т. Креативность самосознания: способ полагания проблемы // Философские исследования. 1995. № 2. С. 5–32.
34. Нурахунова А.А. Психологическая коррекция аффективных проявлений у детей старшего дошкольного возраста. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1991.
35. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.
36. Поддъяков Н.Н. Особенности психического развития детей дошкольного возраста. М., 1996.
37. Полуянов Ю.А. Развитие взаимопонимания между детьми в учебной деятельности // Развитие психики школьников в процессе учебной деятельности / Под ред. В.В. Давыдова. М., 1983. С. 44–60.
38. Принципы порождающего процесса восприятия / Под ред. А.И. Миракяна. М.: Педагогика, 1992.
39. Родари Дж. Грамматика фантазии. М.: Прогресс, 1991.
40. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности (к философским основам современной педагогики) // Избранные философско-психологические труды: Основы онтологии, логики и психологии. М.: Наука, 1997. С. 433–438.
41. Спиноза Б. Этика. М.-Л.: Гос. соц.-эконом. изд., 1932.
42. Степанова В.В. Психологические особенности развития творчества в дошкольном возрасте (на материале изобразительной деятельности). Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1995.
43. Умственное воспитание детей дошкольного возраста. М.: Просвещение, 1984.
44. Чуковский К.И. От двух до пяти. М.: Педагогика, 1990.
45. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития. М.: Тривола, 1994.
46. Эльконин Д.Б. Избр. психол. труды. М.: Педагогика, 1989.

CHILD'S IMAGINATION: NATURE AND DEVELOPMENT (2-nd ARTICLE)

V. T. Kudryavtsev

Dr. sci. (psychology), director of Institute of preschool education and family nurture, RAE, Moscow

The conception of imagination as a universal quality of consciousness which is alternative to traditional consideration was elaborated using logic-psychological analysis. The fundamental attributes of imagination – sense realism and ability “to see the whole before its parts” – are discussed. The place of imagination in the structure of creative potential (including the problem of imagination and thinking interrelation) and its function in mental child's development are considered. There are emphasized the social-communication nature and internal positioning of imagination. The article concerns diagnostic methods of imagination development in the pedagogic practice which are illustrated using author's empirical data and projects.

Key words: imagination, realism of imagination, ability to see the whole before its parts, creation, creativity, diagnostics and development of imagination, advancing education.

ПСИХОЛИНГВИСТИКА

ИМПЛИЦИТНЫЕ СОДЕРЖАНИЯ ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКОГО ДИАЛОГА: ЭКСПЕРТНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ КОМПЬЮТЕРНОЙ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ¹

© 2001 г. А. В. Россохин*, М. Б. Петровская**

*Канд. психол. наук, ст. научный сотр. ф-та психологии МГУ, Москва

**Психолог, Москва

Раскрываются возможности компьютерной психолингвистики в выявлении имплицитных содержаний речевого взаимодействия на материале психоаналитических сессий. Дается сравнительный анализ современных экспертных методов выявления имплицитных содержаний речевого взаимодействия. Представлены результаты эмпирических исследований, иллюстрирующие экспертные возможности компьютерной психолингвистики в исследовании психоаналитического процесса. Рассмотрена применимость ряда лингвостатистических критериев для оценки динамики процесса психоаналитического взаимодействия и индивидуальных установок рассказчика по отношению к излагаемым им темам.

Ключевые слова: компьютерная психолингвистика, психоаналитический процесс, имплицитные содержания речевого взаимодействия, экспертные методы анализа текстов, лингвостатистические критерии.

Под имплицитными содержаниями речевого взаимодействия мы понимаем дополнительные по отношению к явному содержанию высказываний характеристики психологического плана, речевое выражение которых не планируется и не контролируется рассказчиком. Как имплицитные содержания в речи могут проявляться установки, характерные для говорящего, а также субъективное отражение конкретной ситуации коммуникации и ее темы.

Имплицитные содержания могут обнаруживаться на различной глубине анализа – на уровне отдельного слова, так и текстов множества эпизодов речевого взаимодействия в целом. На уровне текста имплицитные содержания не являются синонимом понятия “подтекст” [6, с. 312], поскольку включают в числе прочего информацию, скрываемую или не осознаваемую участниками вербального взаимодействия как внутренний смысл.

При использовании *формализованных методов*, позволяющих выявлять имплицитные содержания речевого взаимодействия, влияние установок наблюдателя сведено к минимуму – как с точки зрения необходимости какой-либо дополнительной, экспериментально-моделируемой активности со стороны исследуемого субъекта, так и на этапе интерпретации получаемой инфор-

мации. По-видимому, экспертные методы, отвечающие данным условиям, можно считать наиболее подходящими для воплощения в виде программного продукта. Разработка таких методов является открытой и актуальной проблемой [13].

Что касается компьютерной лингвистики в целом, то на данном этапе своего развития она поддается лучшему описанию с точки зрения поставленных, нежели решенных, задач. Круг задач, находящихся в процессе решения, чрезвычайно широк – от моделирования алгоритмов человеческого мышления на программном языке до разработки адекватного блока “HELP”; от программ-переводчиков с иностранных языков до программ, продуцирующих стихотворные строфы соответственно заданным стилевым, тематическим и прочим требованиям.

С нашей точки зрения, сегодня наблюдается тенденция использования компьютера не как орудия в руках эксперта-профессионала, а как “самостоятельного эксперта”, ожидаемая диагностическая эффективность которого заведомо ниже, чем у человека. Наглядный пример – программная реализация психодиагностических тестов. Принципиально упростилась процедура тестирования и числовой обработки результатов, но что касается файлов текстовых интерпретаций – они в большинстве случаев оставляют желать лучшего, особенно с точки зрения адекватности “обратной связи”. Появившиеся в последнее время экспертные психолингвистические

¹ Исследования проводятся при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (грант 00-06-00088а).