

ПРАКТИКА

УДК 159.924.24, 159.922.7, 159.923.2

Психологические условия развития детского творчества

В. И. Тютюнник

- Психологические условия развития детского творчества
- Проективные методы в психологическом консультировании

Психологическая структура самосознания субъекта творческого труда (подробно о ней — ниже), ставшая предметом данного изложения, разработана нами в ходе многолетних исследований на основе структуры субъекта труда, предложенной в свое время Е.А. Климовым. У Евгения Александровича она имела четыре признака, которые он считал «необходимыми и достаточными» (1994):

1. предвосхищение общественно ценного результата деятельности;
2. сознание обязательности достижения результата;
3. владение внешними и внутренними средствами деятельности;
4. ориентировка в межлюдских (термин Е.А. Климова) производственных отношениях.

Как видим, данная характеристика касается только труда взрослых в системе общественного производства. Нами исследовался генезис субъекта труда с раннего возраста. Также был выявлен еще один признак структуры его самосознания: обнаружено, что до проявления обозначенных Е.А. Климовым признаков у детей возникает потребность выполнять трудовую деятельность, сопровождающуюся актами фрустрации (депрессии и даже агрессии) в тех случаях, когда взрослые не помогают им в этом, а запре-

щают или мешают. Дети хотят делать то, что делают взрослые. Игнорировать этот признак мы не могли, так как в противном случае нам пришлось бы ограничиться изучением только принудительных форм труда, мотивированных извне, по сути, рабского, наемного труда, но никак не самостоятельного и, тем более, не творческого.

Итак, предметом изучения в нашем исследовании выступает психологическая структура самосознания творческой личности. Творческой личностью является человек, испытывающий потребность в созидательном творчестве.

Это — первый признак в структуре самосознания. Он включает два компонента:

- мотивационный, характеризующий осознанные или неосознанные побуждения делать по-своему, не так, как все;
- коммуникативно-рефлексивный — осознание субъектом отношения ближайшего окружения к его побуждениям к творчеству.

Второй признак — предвосхищение будущего результата — включает следующие компоненты:

- интуитивный — представление о результате без осознания путей его получения в виде замыслов, догадок;



- дискурсивный – осознание способов получения результата;
- аффективно-дискурсивный – эмоциональное реагирование на представления о результате, способах его получения.

Третий признак – волевая саморегуляция – включает компоненты:

- волевой – способность преодолевать препятствия, трудности в процессе достижения цели, упорство, настойчивость;
- аффективно-волевой – эмоциональное реагирование на возникающие трудности.

Четвертый признак – владение внешними и внутренними средствами деятельности. Включает компоненты:

- гностический – знания о возможностях применения средств и предметов деятельности;
- моторный – владение исполнительскими умениями и навыками;
- аффективно-гностический – эмоциональное реагирование на проявление знаний, умений или на их отсутствие.

1973, с. 39). Хотя Сергей Сергеевич и пишет «незаметно», он все-таки осознал это влияние матери, хотя, может быть, и *post factum* (*коммуникативно-рефлексивный* компонент). С.С. Прокофьев указывает и на *гностический* компонент – «...споры с бабушкой: какую именно пьесу играет мать. Обычно прав был я» (там же, с. 39). *Моторный и гностический* компоненты (умения и знания) проявлялись в единстве с творческими (*интуитивным и дискурсивным*), хотя и не были связаны еще в единую психологическую структуру: «Слушание музыки и импровизирование за клавиатурой привели к тому, что я стал подбирать самостоятельные пьески. Тут линия творчества довольно пикантно раздвоилась: с одной стороны я подбирал за роялем мотивчики, которые не умел записать; с другой стороны, сидя за столом, писал ноты, которые ничего не обозначали. Писал как орнамент, как дети рисуют человечков и поезда, потому что постоянно видел ноты на пюпитре» (там же, с. 39–40).

Ребенок должен иметь возможность создания материальных результатов, в которых опредмечиваются его способности, знания, умения и предстают перед ним в осязаемых результатах деятельности, значимых для людей.

Пятый признак – ориентировка в межличностных трудовых отношениях. Его компоненты:

- социально-рефлексивный – понимание места и значения собственного вклада в конкретную область человеческой практики;
- аффективно-рефлексивный – эмоциональное реагирование на понимание значения сделанного по сравнению с тем, что было достигнуто раньше.

В своей «Автобиографии» С.С. Прокофьев рассказывает, что, слушая с самого рождения музыку в исполнении матери, он с четырех лет ощутил потребность в музыкальном экспериментировании (*мотивационный* компонент). «Мать обладала педагогической жилкой, – рассказывает композитор, – незаметно она старалась направить меня и объяснить, как надо пользоваться инструментом» (*гностический и моторный компоненты*) (Прокофьев,

В одной части своей «Автобиографии» Прокофьев опирается на записные книжки своей матери. Эта часть иллюстрирует проявление целой «грозди» компонентов самосознания будущего композитора: «Однажды Сергушенька явился (*коммуникативно-рефлексивный* компонент) к мамочке с листом бумаги, разрисованным нотами, и заявил: “Вот, я сочинил (*мотивационный* компонент) рапсодию Листа”. Пришлось объяснить, что сочинить рапсодию Листа нельзя, потому что рапсодия есть пьеса (*дискурсивный* компонент), а Лист как раз тот человек, который ее сочинил (*социально-рефлексивный* компонент). И, кроме того, нельзя писать музыку на девяти линейках без перегородочек (*гностический* компонент), потому что на самом деле она пишется на пяти линейках с перегородочками» (там же, с. 40).

Этот пример интересен не только тем, что в нем ярко представлена роль



Тютонник Владимир Иванович
доктор психологических наук,
профессор Современной
гуманитарной академии (г. Москва).

взрослого в формировании самосознания ребенка как субъекта творческого труда, но и показано, что стремление к сочинительству (*мотивационный* компонент) поддерживается развитием всей структуры личности ребенка. В частности, развитием его знаний и умений (гностический и *моторный* компоненты), введением малыша в широкий мир музыкального творчества и музыкальной культуры в целом с объяснением перспективы: Лист — это тот человек, который сочинил пьесу, и «пересочинить» ее нельзя, но можно сочинить свою пьесу и стать тем человеком, который сочиняет — композитором (*социально-рефлексивный* компонент). Талантливый Сергушенька это сразу понял, что не замедлило вылиться в серию результативных попыток такого сочинительства: «...в течение весны и лета 1897 года, — вспоминает С.С. Прокофьев, — я записал три пьесы: Вальс, Марш и Рондо» (там же, с. 41). Начинающему композитору в это время было немногим более пяти лет.

Роль информации в развитии творчества

Целями исследовательской части естественного лонгитюдного эксперимента по развитию потребности — способности к творческому труду является получение информации об индивидуальных способностях детей и о проявлении в их деятельности компонентов психологической структуры сознания субъекта творческого труда.

Первая информация — об индивидуальных способностях детей — может быть получена с использованием специального творческого дневника, разработанного по аналогии с «Творческой книжкой школьника», многие годы успешно использующейся в работе педагога-новатора И.П. Волкова для фиксации и развития творческих способностей детей младшего школьного возраста во внеклассной работе (Волков, 1987). Записи в дневнике делают родители, воспитатели, руководители студий, кружков. Периодически производится подсчет видов деятельности, в которых зафиксированы творческие успехи ребенка, и определяются те, в которых успехи отмечаются чаще. Это становится основанием для более пристального внимания взрослых к способностям ребенка, обращения к специалистам в данной области и создания более благоприятных

условий для их развития. При этом записи в творческом дневнике продолжают и после определения кружка, студии и т. п., чтобы избежать однообразности в подходе к развитию личности ребенка.

Это может быть потребительский труд; труд на природе; работа с различными материалами; музыкальная, театральная, спортивная, литературная и др. виды деятельности с полезными для людей результатами.

Когда ребенок осваивает деятельность досконально, он может позволить себе нонконформную позицию по отношению к замечаниям своего наставника. Он может эмансипироваться и заниматься самостоятельным творчеством.

Творческий дневник снабжен *краткой инструкцией* по его использованию.

1. Записывается работа, выполненная ребенком самостоятельно или при незначительной помощи взрослого по просьбе ребенка.

2. Одна и та же работа записывается один раз, если она выполняется на последующих этапах без качественных отличий. Если же на последующих этапах работа делается лучше, по-новому, то она записывается неограниченное количество раз.

3. Достигнутый ребенком успех должен быть записан сразу: нельзя откладывать запись на потом, ибо акт записи выполняет функцию эмоционального подкрепления творческой активности ребенка. Он должен сопровождаться похвалой, благодарностью, если сделано что-то для других детей или взрослых.

4. Ребенок должен знать о каждой записи его успехов в дневник, одной из функций которого является «материализация» хода его творческого развития, что делает этот процесс зримым и помогает взрослым осознанно относиться к творческому развитию ребенка. Постепенно инициатива записей творческих успехов должна переходить к ребенку: он сам должен сообщать взрослым о своих творческих успехах и просить их записать, так как взрослые не всегда могут их проконтролировать.

5. Если работа сделана несовершенно, но с желанием творить, оригинально, то надо помочь доделать ее качественно и записать этот успех.

6. Творческой деятельностью следует считать всякую деятельность ребенка, в которой он действует оригинально.

Задача получения информации о развитии компонентов сознания субъекта потребительного, производительного и творческого труда может решаться с помощью дневника, в котором в компактной форме обозначены все компоненты, методы их фиксации, а также те объективные показатели, по наличию которых можно судить о проявлении каждого компонента.

1. Потребность в творческой деятельности. Метод: наблюдение в условиях естественного эксперимента. Ребенок ставится в ситуацию выбора, когда можно (а как кажется взрослым, и нужно) посидеть, поиграть, а можно заняться творческой деятельностью: рисовать не только в студии, но и дома; играть на музыкальном инструменте, отрабатывать элементы цирковых трюков; лепить из попадающего под руки материала и т. п.

2. Осознание отношения людей к собственной потребности в творчестве. Метод: беседа. Ребенку задается вопрос: «Тебе помогают заниматься этим (например, музыкой)?» или «Тебе не запрещают заниматься этим?» Осознанный ответ об отношении (негативном или позитивном) к его любимому занятию со стороны взрослых отмечается знаком «+».

3. Представление оригинального результата. Метод: наблюдение, анализ продуктов деятельности. Объективные показатели (далее ОП): фактическая оригинальность результата деятельности. Кроме того, можно в процессе беседы выяснить, сделал ли ребенок свой продукт по образцу, по памяти или на основе воображения.

4. Осознание оснований оригинальности. Метод: беседа. Ребенка спрашивают:

вают: «Что в твоей работе необычно?» ОП: указание на основания оригинальности или ответ: «Все».

5. Аффективный тон предвосхищения результата. Метод: наблюдение. ОП: радостное выражение лица ребенка в момент возникновения замысла или во время беседы (см. компонент 4), когда он понимает, что его деятельность оригинальна.

6. Стремление к достижению результата. Метод: наблюдение в ситуации естественного эксперимента. ОП: отказ ребенка от предложения использовать по назначению незаконченный результат.

7. Аффективный тон достижения результата. Метод: наблюдение. ОП: выражение лица ребенка в момент встречи с препятствиями (знаком «+» отмечается огорчение, злость) и в момент завершения (знаком «+» отмечается радость).

8. Знание внешних и внутренних средств и предметов деятельности. Метод: наблюдение за процессом деятельности. ОП: успешные действия ребенка с применением новых средств и способов достижения результата в творческом труде.

9. Владение умениями и навыками. Метод: наблюдение в ходе естественного эксперимента. ОП: точные, уверенные действия ребенка со средствами и предметами труда отмечаются знаком «+».

10. Аффективный тон применения знаний, умений. Метод: наблюдение за выражением лица ребенка в процессе деятельности. ОП: если работа ладится — радостное выражение, если что-то не получается — огорченное.

11. Осознание места собственной деятельности. Метод: беседа. Ребенка спрашивают: «Ты стремишься быть похожим на кого-то? Делать как кто-то из известных тебе мастеров?» ОП: если ребенок стремится подражать кому-то, то ставится знак «-», если же он говорит, что быть самим собой, то ставится знак «+».

12. Аффективный тон осознания места своей деятельности. Метод: наблюдение за выражением лица ребенка во время беседы (см. компонент 11). ОП: радостное выражение лица при осознании своей неповторимости.

По таким критериям определяется наличие или отсутствие компонентов самосознания субъекта творческого труда в различных областях творче-

ства. Ребенок признается субъектом творческого труда, если полный объем компонентов фиксируется на протяжении какого-то времени (от возникновения замысла и начала осуществления деятельности до представления на «суд» людей результата). Пилотажные исследования показали невозможность проявления полного объема компонентов раньше, чем появится возможность представить результат творчества другим людям и получить подтверждение того, что он им интересен и нужен. Если взаимодействие детей со взрослыми ограничивается только обучением, то страдает, прежде всего, развитие мотивационного компонента, что сказывается на развитии волевого, интуитивного, дискурсивного, гностического, моторного и аффективных компонентов, то есть на развитии личности ребенка в целом. Сначала это может происходить незаметно. Отставание происходит по одному—двум компонентам, а потом они начинают «тянуть» за собой и другие. Поэтому диагностика развития самосознания у ребенка как субъекта творческого труда служит «инструментом» осознанного управления процессом его творческого развития.

Развитие у ребенка самосознания субъекта творческого труда

В результате наблюдений за детьми в ситуациях естественных занятий в студиях, кружках, дошкольных учреждениях нами была разработана система рекомендаций по развитию (подчеркнем, что речь идет именно о развитии, а не о формировании, ибо, как будет показано ниже, формирование компонентов в полном объеме невозможно) самосознания субъекта творческого труда ребенка (личности). Руководители кружков, студий, воспитатели, педагоги-музыканты и педагоги-художники были ознакомлены с системой требований к развитию личности детей в непринужденной форме диалога-обсуждения психологических проблем.

1—2. Развитие мотивационного и коммуникативно-рефлексивного компонентов происходит путем создания материальных и организационных условий для развития творческих способностей детей. Материальное окружение современных детей ограничено игрушками, с которыми они действу-

ют в воображаемом (или «отображаемом») плане — «как будто». Такие действия не оставляют материальных следов, что делает невозможным закрепление в сознании ребенка особенностей материала, способов действия с предметами, средствами труда взрослых (не считая тех случаев, когда дети ломают игрушки, что дало основание Гегелю назвать такие действия детей с игрушками единственно разумными). Когда ребенок действует с реальными предметами в реальном, а не в воображаемом плане (это не значит, однако, что воображение отсутствует при реальных действиях с предметами и средствами труда), то он практически осваивает человеческую культуру, а ее теоретическое освоение в этом возрасте может опираться на практическое. Поэтому ребенок должен иметь возможность создания материальных результатов, в которых опредмечиваются его способности, знания, умения и предстают перед ним в осязаемых результатах деятельности, значимых для людей. Ребенок может легко убедиться в том, что это он сделал, что он **может**. Только так рождается самосознание личности, которое само становится регулятором развития ребенка как субъекта творческого труда.

Выше мы охарактеризовали те материальные и организационные условия, которые необходимы для развития личности ребенка. Теперь рассмотрим подробнее значение для развития личности ребенка организационных условий.

Организационные условия предусматривают возможность заниматься любимым делом под руководством мастера в этой области. К организационным условиям следует отнести и необходимость включения детей в как можно более широкий круг видов творческой деятельности, а не ограничиваться каким-то одним, пытаясь культивировать из ребенка по прихоти взрослых выдающегося композитора или выдающегося спортсмена без учета его индивидуальных и возрастных особенностей.

3. Предвосхищение оригинального результата деятельности становится возможным при условии ознакомления детей с выдающимися образцами творчества в различных областях и практических попыток детей получить собственные оригинальные результаты, создать свои произведения. При-

чем знакомство с образцами не должно ограничиваться тем видом творчества, которым занимается ребенок. Здесь необходимы выходы в смежные области, так как замыслы музыкальных произведений могут возникать вследствие восприятия картин, чтения литературных произведений, а замыслы скульптурных работ могут быть навеяны музыкальными, литературными образами и персонажами и т. д.

4. Понимать основания, по которым деятельность признается оригинальной, детей можно научить с использованием «лесенки», на пяти «ступеньках» которой размещаются основания оригинальности. Это:

- 1) замысел, цель;
- 2) предмет труда, материал;
- 3) средства труда, инструменты, оборудование;
- 4) способы исполнения (выполнения);
- 5) значение результата, средства деятельности.

С детьми проводится педагогическая работа, в ходе которой разбираются конкретные творческие процессы с опорой на «ступеньки». При этом, если ответ положительный, то на «ступеньку» можно ставить красный кружок, если ответ отрицательный — белый кружок.

1-ая ступенька: «был ли замысел этой работы оригинальным, необычным?».

2-ая ступенька: «использовался ли в работе необычный, оригинальный материал для получения результата?».

3-ая ступенька: «применялись ли новые, необычные для данной деятельности средства труда?».

4-ая ступенька: «использовались ли необычные способы действия?», «было ли оригинальным исполнение?».

5-ая ступенька: «является ли результат оригинальным?», «имеет ли результат необычное применение?», «можно ли использовать результат в новом качестве?».

5. Аффективное переживание предвосхищаемого оригинального результата формируется у детей путем специально усиленного (но без фальши) эмоционального реагирования на творческие замыслы детей.

6. Стремление довести работу до получения качественного оригинального результата (волевой компонент) получает развитие посредством развития мотивационной сферы ребенка. Это до-

стижимо, если ребенок получает возможность реализовать свои замыслы в значимой для людей деятельности, если взрослые поддерживают его в затруднительных ситуациях, оказывают помощь, не подменяя действий ребенка своими.

7. Аффективное переживание невозможности довести работу до получения результата возникает как следствие эмоционального реагирования взрослых на собственные затруднения в достижении результата.

8. Знание возможностей использования средств и предметов деятельности является результатом со-творчества детей и взрослых. В придумывании новых способов действий большое значение имеет случай: когда ребенку недостает знаний о разных действиях, он действует методом «проб и ошибок», который порождает порой новые способы действий, приводящие к неожиданным результатам. Задача взрослых заключается в том, чтобы закрепить необходимые знания и не «отбить охоту» к детскому экспериментированию.

9. Владение умениями и навыками достигается путем упражнений при участии взрослых. Иногда дети случайно придумывают новые более экономные и целесообразные способы действий с известным материалом и средствами деятельности. Не следует спешить запрещать их только потому, что они непривычны для взрослых. Надо посмотреть, что они дают ребенку, как они ему «даются». В ходе упражнений необходимо давать пояснения, почему и как нужно действовать с тем или иным инструментом или материалом.

10. Аффективное переживание наличия (отсутствия) знаний, умений, придумывания новых способов действий возникает у детей вследствие эмоциональных реакций взрослых на успешные и неуспешные действия (в том числе и свои собственные): «вот досада, не получается как следует», «молодец, у тебя очень хорошо получилось».

11. Понимание места своей деятельности достигается путем педагогической работы, направленной на объяснение детям необходимости общественного разделения труда, формирование у них умения устанавливать связи между трудом людей разных профессий. С этой целью детям предлагают рассмотреть следующие воображаемые ситуации:

1) если бы все люди стали заниматься каким-то одним делом, например, все стали бы только торговать и перестали производить продукцию, водить поезда метро, автобусы и т. д.? Для рассмотрения этих ситуаций можно использовать «лесенку», но можно обходиться и без опоры на нее в работе с детьми с 6–7-летнего возраста. Анализ данных воображаемых ситуаций подводит детей к выводу, что такое невозможно, а также к пониманию, что всякое нарушение в пропорциях труда людей разных профессий приведет к исчезновению многих нужных вещей с прилавков магазинов;

2) если бы исчез какой-то из видов труда? Анализируются такие ситуации и показывается, что исчезновение многих видов труда невозможно (хотя некоторые виды деятельности людей могут показаться лишними). Таким образом, дети понимают необходимость и важность разных видов общественного труда, учатся видеть разницу в труде людей разных профессий. После этого с ними можно разбирать значение и место их собственной творческой деятельности в сравнении с другими.

12. Аффективное переживание места своей деятельности среди других является результатом осознания значения своей личности. Оно формируется у детей под воздействием соответствующих эмоциональных реакций взрослых на результаты деяний выдающихся мастеров и творческой деятельности детей без проведения сравнения не в пользу ребенка. Взрослый восхищается его успехами так же эмоционально, как восхищается произведениями классиков.

Как указывалось, исследование творческого развития личности носит лонгитюдный характер, поэтому фиксация компонентов самосознания субъекта творческого труда производится не одномоментно, а на протяжении времени, необходимого каждому ребенку для реализации собственного или принятого замысла и доведения его до «означивания» другими, как правило, референтными людьми.

Из приведенного выше описания методики диагностики и управления развитием личности ребенка видно, что это очень трудоемкая работа. Тесты креативности, являясь упрощенными и схематизированными моделями творчества детей, гораздо удобнее в

использовании и работа с ними не требует больших временных затрат. Отсюда их популярность в среде психологов и педагогов. Однако эти методы не дают адекватного представления о творческом развитии личности.

компонентов самосознания субъекта творческого труда. На этой основе проводится соответствующая развивающая или коррекционная работа, в ходе которой предмет деятельности (то, на что она направлена в реальности) должен совпадать с мотивом ре-

мостоятельно, требует контроля и оценки действий субъекта. Доминирующей становится перцептивная сторона общения. Наконец, когда ребенок осваивает деятельность досконально, он может позволить себе нонконформную позицию по отношению к замечаниям своего наставника. Он может эмансипироваться и заниматься самостоятельным творчеством. Условием такого взаимодействия является высокий профессионализм наставника. Только высокий профессионализм позволит ему (наставнику) создать для ребенка зону перспективного развития личности.

Степень взаимодействия — количественный показатель общения индивидов, характеризующийся следующими параметрами:

- 1) продолжительность непосредственных контактов в единицу времени;
- 2) количество детей, одновременно взаимодействующих с одним профессионалом.

В рамках каждого периода выделяются **фазы или типы** взаимодействия:

- фаза прямого научения (на этапе функционирования субъекта труда эта фаза приобретает вид взаимодействия по типу прямого обучения и подчинения);
- фаза совместно-разделенного взаимодействия;
- фаза внешнего контроля за самостоятельной деятельностью, проявляющегося в потребности субъекта в получении «обратной связи» — оценки своей деятельности со стороны окружающих;
- фаза самостоятельной деятельности (творческой или исполнительской), характеризующаяся ярко выраженной нонконформностью.

Каждая фаза или тип взаимодействия имеют свои особенности, которые выражаются в изменении характера и степени взаимодействия субъекта с людьми и людей с субъектом.

Позиция конкретных взрослых людей на уровне межличностного взаимодействия с детьми во многом определяется общественной позицией по отношению к детям. А эта позиция зависит, в конечном счете, от характера производственных отношений. Именно общественной позицией обусловлены факты отсутствия в дошкольных учреждениях помещения для «комнаты труда», оснащенной необходимым оборудованием и матери-

«Зона перспективного» развития личности предусматривает уже в начале творческой биографии ребенка наличие у него такой цели деятельности, которая достижима только в результате длительной по времени целеустремленной работы.

Взаимодействие ребенка и взрослого в процессе детского творчества

В содержании взаимодействия ребенка со взрослыми наряду с психологическим «наполнением» можно выделить материально-техническое и организационное. Как мы уже говорили, под содержанием понимается творчество, имеющее значение для людей. Оно может раскрываться перед наблюдателем как с внешней, так и с внутренней стороны. С внешней стороны — это материально-техническая составляющая творческого процесса: наличие материалов, инструментов, оборудования, помещения для осуществления творчества в соответствии с потребностями и способностями детей. Организационная составляющая подразумевает наличие в режиме дня ребенка времени для занятий творчеством, организация соответствующей творческой среды общения (группы детей, занимающихся этим же видом творческой деятельности), руководство занятиями со стороны компетентного специалиста, возможности для «означивания» результатов творческой деятельности (выставки, концерты, олимпиады, творческие отчеты). Психологическая составляющая содержания взаимодействия ребенка с взрослыми подразумевает соответствие «внутренних позиций» субъектов взаимодействия. Взрослый знает индивидуальные особенности ребенка, имеет представление о степени развития мотивационного, коммуникативного, интуитивного, дискурсивного, волевого, гностического, моторного, социально-рефлексивного и аффективных

бенка. Замысел должен соответствовать требованию полезности и оригинальности. Работа должна завершаться получением результата. Проводится обучение необходимым знаниям, умениям, а также знакомство с историей развития культурной области, в которой ребенок реализует свои творческие способности. Наконец, организуется демонстрация достижений детей с целью «означивания» личности. В зависимости от уровня развития личности субъектов взаимодействия будет определяться и то, что можно назвать характером, степенью, фазой или типом взаимодействия.

Характер взаимодействия — это своеобразное для каждой ситуации взаимодействия соотношение коммуникативной (обмен информацией), интерактивной (обмен действиями), перцептивной (обмен впечатлениями) сторон общения, обусловленное индивидуальными особенностями субъектов и в еще большей степени — уровнем развития личности ребенка и взрослого, проявляющимся в конкретной культурной области. На начальной стадии овладения той или иной культурной областью ведущей стороной является коммуникативная, так как ребенок стерилен в информационном отношении и не может двигаться здесь самостоятельно. По мере овладения минимумом информации у него пробуждается стремление к активности в этой области, которая не может протекать изолированно и нуждается в реальной поддержке посредством интеракции. Овладение практической стороной деятельности в такой степени, которая позволяет действовать са-

лами. В этом отношении сегодняшние детские сады отстают от учреждений 30-х годов. Сегодняшние перемены в обществе еще больше усугубляют проблемы детства: из-за прекращения финансирования закрываются многие кружки. Можно, конечно, привести примеры, когда создаются новые центры для развития детей «одаренных» (деньгами) родителей, но в общей массе общественная позиция не соответствует требованиям развития индивидуальных творческих способностей всех детей.

То обстоятельство, что современные дошкольники в детских садах, представляющих самую массовую форму организации жизни и деятельности детей, реализуют свою потребность в творческой деятельности преимущественно в сюжетно-ролевых (не всегда творческих, а чаще отобразительных) играх, свидетельствует о стихийной общественной позиции по отношению к детям. Об этом же свидетельствует и организация предметной среды в дошкольных учреждениях, семьях, начальной школе, где игровые «зоны» потеснили трудовые «зоны». Предметы, составляющие жизненное пространство людей, обладают побудительной силой, валентностью (по К. Левину). Предметы «побуждают» человека действовать в соответствии с их «логикой». Игрушки могут «побуждать» играть с ними, к труду же могут «побуждать» только средства и предметы труда. Анализ предметного наполнения жизненного пространства современных детей показывает, что в детских садах игровых «зон» от 3–4 до 8–10 на групповую комнату, тогда как трудовых «зон» — не более двух: «уголок дежурных» и «уголок природы».

Таким образом, в организации предметного содержания жизненного пространства современных детей мы обнаруживаем «вещественное доказательство» такой позиции взрослых, которая ограничивает детям выбор деятельности для реализации их потребности в творческом труде. Эта потребность закономерно возникает у всех детей, но не у всех получает развитие.

Общий генетический закон культурного развития ребенка (Л.С. Выготский) в соответствии с данными проведенного нами исследования может быть конкретизирован: такое психоло-

гическое новообразование, как потребность — способность к творческому труду «появляется на сцене» не дважды, а трижды. Сначала эта «культурная функция» должна возникнуть у взрослого в виде такой его позиции (стихийной или осознанной) по отношению к ребенку, которая позволяет последнему реализовать свою потребность в творческой деятельности в тот период онтогенеза, когда психика чувствительна (он хочет!) к развитию данного психологического новообразования. Только после этого она может «появиться на сцене» во второй раз в виде взаимодействия взрослых с ребенком, содержание, характер и степень которого соответствуют требованиям развития его потребности-способности к творческому труду (он хочет и вместе со взрослым может!). Наконец, в третий раз она появляется уже в виде полного объема компонентов самосознания субъекта творческого труда в самостоятельной деятельности ребенка.

Л.С. Выготский (1984) ввел такие понятия, как «зона актуального развития» и «зона ближайшего развития» ребенка. Под первой понимается способность ребенка самостоятельно справиться с задачами определенной степени трудности, которая основана на имеющихся у ребенка знаниях и умениях. Под второй понимают способность ребенка решать задачи более высокой степени трудности, но при участии взрослого, она характеризует такое качество ребенка, как обучаемость. Отсюда Л.С. Выготский делает вывод, что обучение должно идти впереди развития. Когда под этим углом зрения анализируются творческие виды деятельности детей, осуществляемые ими совместно с мастерами в этих областях, то возникает необходимость введения и такого понятия, как зона «перспективного развития» личности ребенка. Под этим понятием мы понимаем способность ребенка справиться перед собой задачи такой степени трудности, которые могут решаться с участием не любого взрослого, а только профессионала высокого уровня — музыканта-педагога, художника-педагога, спортсмена-педагога (тренера) и т. п. Таким образом, «зона перспективного развития» личности предусматривает уже в начале творчес-

кой биографии ребенка наличие у него такой цели деятельности, которая достижима только в результате длительной по времени целеустремленной работы. Эта цель стоит перед ребенком как перспектива его развития и определяет то, что в психологии принято называть «направленностью личности», ибо в таком взаимодействии развивается не только мастерство ребенка (знания, умения профессионала), но и мотивация творческой личности.

Подводя итог всему сказанному, можно заключить, что психобиография личности на начальных этапах онтогенеза подчиняется действию закона соответствия уровня развития личности ребенка содержанию, характеру и степени взаимодействия с ним взрослых. А именно: уровень развития личности ребенка тем выше, чем больше содержание, характер и степень взаимодействия с ним взрослых отвечают требованиям развития самосознания субъекта творческого труда с учетом «сензитивных периодов» и индивидуальных способностей. И, наоборот, уровень развития личности ребенка тем ниже, чем меньше содержание, характер и степень взаимодействия с ним взрослых отвечают требованиям развития самосознания субъекта творческого труда.

Список литературы:

1. Божович Л.И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии — 1976. — №6.
2. Выготский Л.С. Проблема возраста // Собр. соч. в 6-ти тт. — Т. 4. — М.: Педагогика, 1991.
3. Выготский Л.С. Развитие личности и мировоззрения ребенка // Собр. соч. в 6-ти тт. — Т. 3. — М.: Педагогика, 1983. — С. 314–328.
4. Волков И.П. Рекомендации по введению системы внеклассной работы, направленной на выявление, развитие и учет склонностей и способностей школьников. — М.: Просвещение, 1987.
5. Климов Е.А. Человек как субъект труда и проблемы психологии // Вопросы психологии. — 1984. — №4. — С. 5–14.
6. Тютюнник В.И. Начальный этап развития субъекта творческого труда (оптимистическая теория личности). — М.: РПО, 2003.
7. Тютюнник В.И. Об экологически валидных методах диагностики творчества // Новые психологические исследования / Под ред. В.И. Тютюнника. — Великий Новгород, 1999.