

Художник в ребенке

А.А. Мелик-Пашаев¹, З.Н. Новлянская^{*2}

^{1,2} Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия

¹ zinaidann@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8954-3922>

² zinaidann@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6204-1428>

* Автор, ответственный за переписку: zinaidann@mail.ru

Актуальность. В педагогической практике сильно недооценивается потенциал художественного развития детей, чем и обусловлена, в первую очередь, актуальность данной статьи. Авторы исходят из того, что человек изначально одарен «внутренней активностью души» (В.В. Зеньковский) — творческим потенциалом в общей, не специализированной форме и стремлением к его актуализации в жизни. С этой позиции ребенок рассматривается как творческое по природе существо, как носитель потенциала творчества, одним из проявлений которого является творчество художественное.

Цель. Авторы стремятся привлечь внимание к богатым предпосылкам художественного развития, которыми наделены дети сенситивного возраста. При этом различаются два аспекта художественной одаренности: индивидуальный и общевозрастной (родовой). В статье обсуждается второй из них.

Результаты. Рассмотрены психологические предпосылки, с которыми связаны признанные достижения детей старшего дошкольного — младшего школьного возраста в разных видах художественного творчества. Это так называемый детский анимизм, понимаемый как готовность отнестись ко всему в мире как к живому и родственному себе; это интерес и эмоциональная отзывчивость на разнообразные чувственные впечатления, что гораздо менее характерно для более позднего возраста; это специфика детского воображения — способность непосредственного выражения чувства в образной форме и т.д.

Основное внимание уделено детской игре как ранней форме проявления творческого потенциала человека, в которой складывается готовность ребенка к продуктивному художественному творчеству. С этой точки зрения последовательно рассматриваются стадии развития детской игры, каждая из которых создает особого рода предпосылки будущего художественного творчества. Это предметная игра, сюжетно-ролевая игра, игра-драматизация и «одинокая» режиссерская игра, в психологическом отношении самая близкая к реальному творчеству художника-автора. В каждом случае даются рекомендации, касающиеся участия взрослого в игре детей, характеризуются наиболее продуктивные или, напротив, нежелательные формы такого участия с точки зрения перспективы художественного развития ребенка.

Выводы. Материалы статьи позволяют утверждать, что полноценный игровой опыт является важным условием успешного художественного развития ребенка. Задача взрослого участника игры — *идти навстречу* игровой инициативе ребенка, способствуя наиболее полному ее выражению в культурных формах.

Ключевые слова: творчество, художественное творчество, детская игра, предпосылки художественного развития.

Для цитирования: Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. Художник в ребенке // Национальный психологический журнал. 2022. № 3 (47). С. 26–34. doi: 10.11621/npj.2022.0304

Artist in a child

Alexander A. Melik-Pashaev¹, Zinaida N. Novlyanskaya^{*2}

^{1,2} Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

¹ zinaidann@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6204-1428>

² zinaidann@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8954-3922>

* Corresponding author: zinaidann@mail.ru

Background. The relevance of this article is primarily due to the fact that the potential of artistic development of children is greatly underestimated in pedagogical practice. The authors presume that a person is initially gifted with “inner activity of the soul” (V.V. Zenkovsky) — the creative potential in some general, non-specialized form — and the desire to actualize it in life. From this perspective, the child is considered as a creative being by nature, as a carrier of the creative potential, often manifested as artistic creativity.

Objective. The authors strive to draw attention to various prerequisites of artistic development, which children of sensitive age are endowed with. At the same time, two aspects of artistic giftedness differ: individual and age-wide or generic. The article discusses the latter.

Results. Psychological prerequisites associated with the recognized achievements of children from senior preschool to primary school age in various types of artistic creativity are considered. These prerequisites include the so-called children’s animism, understood as a willingness to treat everything in the world as living and related to oneself. Artistic creativity is also associated with interest and emotional responsiveness to a variety of sensory impressions, which are much less typical for older age. Specifics of children’s imagination — the ability to directly express feelings in a figurative form — is regarded as another psychological prerequisite for achievements in artistic creativity.

The main focus of the work is on children’s play as an early form of creative potential manifestation, in which the child’s readiness for productive artistic creativity develops. From this point of view, the stages of the development of children’s play are consistently considered. At each of the stages a special kind of prerequisites for future artistic creativity is formed. These stages include a subject game, a plot-role-playing game, a dramatization game, and a “lonely” director’s game, psychologically the closest to the real work of an artist-author. For each stage, recommendations are given concerning the participation of an adult in the child’s game. Moreover, the most productive or, on the contrary, undesirable forms of adult participation are described from the perspective of the child’s artistic development.

Conclusions. The materials of the article allow us to assert that a full gaming experience is an important condition for the successful artistic development of a child. The task of an adult participant in the game is to meet the child’s play initiative, contributing to its fullest expression in cultural forms.

Keywords: creativity, artistic creativity, children’s play, prerequisites for artistic development.

For citation: Melik-Pashaev, A.A., Novlyanskaya, Z.N. (2022). Artist in a child. Natsional’nyy psikhologicheskiy zhurnal (National psychological journal), 3 (47), 26–34. doi: 10.11621/npj.2022.0304

*Я взял его рано утром побаюкать полусонного.
Он открыл глаза и смотрел некоторое время прямо мне в
глаза сознательно, как ни он, никто другой в моей памяти:
правильнее сказать, это был взгляд сверхсознательный, ибо
Васинными глазами смотрело на меня не его
маленькое, несформированное сознание, а какое-то
высшее сознание, большее меня и его самого, и всех нас,
из невидимых глубин бытия. А потом все прошло,
и передо мной снова были глаза двухмесячного ребенка.*
Павел Флоренский (Флоренский, 2004, с. 103)

В далеком XIX веке В.С. Соловьев обратил внимание на то, что развитие предполагает, прежде всего, существование субъекта развития, *того, кто развивается*. И в содержание этого процесса входят лишь те изменения, «которые имеют свой корень, или источник в самом развивающемся существе, из него самого вытекают и только для своего окончательного проявления, для своей полной реализации нуждаются во внешнем воздействии. <...> Способ и содержание развития определяются изнутри самим развивающимся существом» (Соловьев, 1988, с. 141–142).

Эта мысль, на первый взгляд чуть ли не самоочевидная, по сей день остается остро полемичной: сознание ученого отторгает возможность того, что «субъект развития» с присущей ему избирательной активностью может, в какой-либо форме, существовать изначально и предшествовать нашим развивающимся воздействиям!

Тут-то и определяется целостная позиция по отношению к ребенку, которую займет взрослый (родитель, воспитатель, учитель...). В несколько упрощенном виде главный вопрос состоит в следующем. Готовы ли мы видеть в ребенке этот неявно присутствующий корень, или источник избирательно-индивидуального творческого самораскрытия, который ожидает нашей помощи, чтобы реализоваться с большей или меньшей полнотой? Заметим, что в этом случае формула «обучение идет впереди развития» кажется не совсем точной. Вернее будет сказать, что оно идет «навстречу развитию», как бы из возможного будущего того, кто развивается.

Или мы видим в ребенке лишь возможность более или менее эффективного усвоения воздействий взрослого как представителя наличной культуры?

Мы исходим из понимания ребенка как существа, изначально одаренного потенциалом творчества в общем, не специфическом его понимании или, по удачному выражению В.В. Зеньковского, «внутренней активностью души» (Зеньковский, 1914), сознательно или бессознательно стремящейся реализоваться в каких бы то ни было объективных условиях.

Этот универсальный потенциал творчества, по совокупности многих причин и условий, проявляется в дальнейшей жизни человека как тот или иной специальный вид одаренности. Одним из них является одаренность художественная, предпосылки развития которой мы обсудим в данной статье.

Но прежде разговор пойдет о более ранней форме актуализации творческой инициативы, присущей человеку. Это — *игра*, которая вырастает из первых

непроизвольных проявлений активности младенца и, облекаясь в культурные формы, становится важнейшим фактором развития психики и становления человеческой личности в целом (Новлянская, 2020).

Игра как феномен человеческой культуры бесконечно многогранна; сам этот термин применяется к явлениям, трудно сопоставимым друг с другом (Huizinga, 2018). Психологи и педагоги чаще всего рассматривают игру как условие так называемой социализации ребенка, освоения ролей, способов деятельности и взаимоотношений взрослых. Мы сосредоточимся на другом аспекте этого явления — на том, как разные виды детской игры могут способствовать художественному развитию детей.

Дальнейшие наши рассуждения основаны на следующем очевидном факте. «Активность души», творческая инициатива маленьких детей охотно и успешно проявляет себя в художественной деятельности. В благоприятных педагогических условиях (когда обучение идет навстречу развитию!) практически все дети дошкольного и младшего школьного возраста оказываются способны создавать средствами изобразительного, словесного, анимационного или иного искусства *художественные образы*. Образы, отмеченные возрастной спецификой, но, несмотря на это (или — благодаря этому?) представляющие несомненную эстетическую ценность (Мелик-Пашаев, 2014).

Иначе говоря, дети проявляют общевозрастную художественную одаренность, на фоне которой выделяются значительно более редкие случаи индивидуальной одаренности. Отличие этих двух аспектов в психологическом и в «результативном» плане, порой далеко не очевидные, мы сейчас обсуждать не станем, а будем иметь в виду только первый из них — возрастной, или родовой аспект.

Творческие достижения детей в сенситивный период (условно от четырех — пяти до восьми — девяти лет) столь распространены, значительны и стабильны, что должно существовать некое их психологическое «обеспечение». И в самом деле, они обусловлены рядом качеств, которые представляют собой не просто естественные возрастные особенности, а благоприятные предпосылки способностей к художественному творчеству, которые требуют внимания, охраны и включения в дальнейшее развитие. Хотя броская формула «Ребенок — Художник», вошедшая в моду более ста лет назад, во многих отношениях не состоятельна, родилась она не на пустом месте: в психологическом облике ребенка и человека искусства, в самом деле, присутствуют схожие черты.

Прежде всего, это принадлежность явного большинства детей к так называемому «художественному», или «правополушарному» типу (Аршавский, 1999). При всей сложности и неоднозначности современного понимания проблемы межполушарной асимметрии, характерные для этого типа черты восприятия жизни предрасполагают к обобщению на эмоционально-чувственном основании, к созданию метафорических образов, к симультанному схватыванию единства разнородных явлений действительности и т.п. (Черниговская, 2022). Несомненно, все

это имеет прямое отношение к созданию художественной картины мира.

Чрезвычайно важен так называемый детский анимизм — готовность ребенка, еще не выделившего жестко свое рефлекслирующее «Я» из окружающего «Не-Я», одушевить, наделить все в мире внутренней жизнью, родственной его собственной. «Близки ему собака и птица, ровня — бабочка и цветок, в камушке и ракушке он видит брата. Чуждый высокомерию выскочки, ребенок не знает, что душа только у человека» — так, не без иронии в адрес взрослых, говорит об анимизме ребенка Януш Корчак (Корчак, 1990, с. 7).

Столь же существенной предпосылкой является интерес и обостренная эмоциональная отзывчивость маленьких детей на все многообразие чувственного облика вещей — качество, которое уже в подростковом возрасте ощутимо сходит на нет. Исключение составляют немногие дети, вовремя попадающие на путь творчески ориентированного художественного развития. Тогда естественное для подростка становление способности отвлеченно мыслить не делает его «слепым», «глухим» и, вследствие этого — равнодушным к единственному реальному миру, который нас окружает.

Эти качества — отношение ко всему, как к живому, и особая отзывчивость на чувственные впечатления — представляют собой неотъемлемые стороны эстетического отношения к миру, которое, на ином уровне, свойственно людям искусства разных времен и народов (Мелик-Пашаев, 2022).

Художника и ребенка роднит также специфика воображения: оно направлено не на конструирование образов и оперирование ими для решения какой-либо задачи, а на выражение в образной (изобразительной, интонационной, пластической...) форме некоторого *не образного* содержания, каковы чувства, эмоции, ценностные отношения к отображаемой действительности и т.д. Как пишет В.В. Зеньковский, «дитя ищет выражения и уяснения своих чувств, и это достигается с помощью образов» (Зеньковский, 1996, с. 210–212).

Все перечисленное — это психологические *дары* раннего возраста. С ними ребенок вступает в жизнь, и они предрасполагают, делают возможным его успешное художественно-творческое развитие. Но существуют и такие предпосылки, которые не даны «от природы», а обретаются в первые годы жизни в особой деятельности — а именно, в деятельности игровой.

Во многом благодаря ей, природный потенциал художественного развития получает возможность проявиться, благоприятные особенности детского отношения к миру могут оформиться в качестве актуальных способностей к созданию *художественного образа мира*.

Рассмотрим, с необходимой краткостью, основные формы и этапы становления игровой деятельности исключительно с точки зрения того значения, которые они могут иметь для художественного развития дошкольника и младшего школьника.

Ранние формы игры, которые складываются обычно уже на втором году жизни, называют *предметной (процессуальной)* игрой. Казалось бы, они могут иметь отношение лишь к освоению предметной действительности, но не к ее художественному преобразованию. Это, однако, не так. Когда ребенок, к примеру, «пьет воду» из пустой игрушечной чашечки или имитирует действия с игрушечными моделями других предметов, он овладевает *изображающим действием*, отличным от реального. И начинает различать себя реально действующего — и себя, произвольно выстраивающего действие. Изображающее действие не бывает точной копией реального: одни его моменты, наиболее значимые для ребенка, акцентируются, другие опускаются — и все это может стать предпосылкой будущего выразительного *образа движения*, передающего отношение, оценку изображаемого.

Обычно к концу второго года, особенно — при заинтересованном участии взрослых в его игре, ребенок начинает активно овладевать *игровым замещением*. Теперь ему не так уж необходимы игрушечные подобию отсутствующих или недоступных для него предметов: он может использовать самые разнообразные предметы из своего окружения. Такие предметы-заместители в игре получают другие названия и выполняют не свойственные им в жизни функции.

Е.О. Смирнова права, утверждая, что подобные замещения «можно рассматривать как первые проявления воображения и творчества» (Смирнова, 2003, с. 177–178). Но является ли замещение предмета в игре произвольным актом ничем не ограниченного воображения ребенка? Нет, психологи давно заметили «ограничитель», очень важный именно с точки зрения художественного развития. Ребенок, замещая один предмет другим, следует некоторой образной логике, удерживая определенное условное сходство заместителя и замещаемого. Карандаш может заменить в игре градусник, а кубик или шарик — не могут. Это касается также характера и действий «предмета-заместителя». Пример, приведенный А.В. Запорожцем и давно ставший хрестоматийным: ребенок может в игровой ситуации согласиться, что чернильница будет «сторожем», но такой сторож в случае опасности должен фыркать чернилами, а не лаять и кусаться (Запорожец, 1986, с. 70).

Ценность опыта подобных замещений — в том, что на их основе может складываться способность к художественной трансформации явлений, образное обобщение, метафорическое мышление. А также понимание и условности искусства, и одновременно его «правды», его связи с реальностью.

Вслед за замещением и во многом благодаря ему в игровой практике ребенка появляется *мнимая ситуация действия*. Большое кресло или стол со свисающей скатертью могут стать домиком, в котором ребенок скрывается от опасности, или налаживает свою особую жизнь, не похожую на повседневную. Или — стать конурой, где он поселяет игрушечную собаку, и т.д.

Не будет преувеличением сказать, что опыт создания мнимых ситуаций — это предпосылка способ-

ности строить воображаемый мир, в котором происходят вымышленные события, живут и действуют персонажи, рожденные фантазией автора. То есть предпосылка способности создавать условный мир художественного произведения.

На следующем этапе ко всем главным достижениям ранних форм игры добавляется существенная особенность — принятие роли. Возникает характерная для дошкольника *сюжетно-ролевая игра* (Смирнова, 2012), которая уже более очевидным образом напоминает художественное творчество, чем игра предметная.

Сюжетом такой игры становится какая-либо область действительности (детский сад, война, магазин, поликлиника и пр.). При этом один и тот же сюжет может наполняться разным содержанием, то есть разным пониманием отношений между людьми, смысла их действий.

Для ребенка ситуация принятия роли трудна: ведь он должен не просто назваться кем-то другим (мамой, продавцом и т.д.), но и действовать соответствующим, характерным для персонажа образом. Большую помощь в этом окажет участие взрослого партнера по игре. Но и его подстерегают не меньшие трудности! Ведь он должен *действительно играть*, погружаться в мир игры, а не притворяться играющим ради решения каких-то педагогических задач. В то же время он не может *только играть*, как играют дети — это было бы отказом от попытки помочь в игре развитию тех или иных способностей и умений ребенка. И, конечно, он должен исходить из специфики художественной деятельности, создания выразительного образа, хотя бы самого элементарного.

В сюжетно-ролевой игре складываются предпосылки необходимой художнику способности отбирать и преобразовывать в нужном ему направлении жизненный материал. Темы детских игр могут повторяться из поколения в поколение: «в гости», «в дочку-матери», «в больницу», «в водителя и пассажира», «в магазин» и т.д. Могут возникать и новые темы, не характерные для детских игр прошлого. Но в любом случае они разыгрываются на основе личных, неповторимых наблюдений и переживаний ребенка. И он постепенно учится в потоке разнородной и «неструктурированной» действительности находить материал для создания нужных именно ему мнимых ситуаций, образов и поступков персонажей.

Важнейшая особенность сюжетно-ролевой игры состоит в том, что дети постепенно переходят от изображения действий персонажей к передаче их характеров и отношений.

Изображаемая мама может быть и строгой, и ласковой, и нетерпеливой, и это требует от играющего соответствующих выразительных средств. Игра может потребовать развернутого диалога, богатого интонирования, достаточного арсенала языковых средств (лексических, морфологических, синтаксических). Наблюдая за хорошо играющими детьми, мы порою поражаемся пластике и выразительности их движений, передающих определенные действия или

эмоциональное состояние персонажей. Очевидно, что все эти качества требуют поддержки и развития как ценные предпосылки художественно-творческих способностей. Зарождаясь в сюжетно-ролевой игре, они приобретают особое значение на следующем этапе игровой деятельности.

Вслед за сюжетно-ролевой игрой, которая обычно полностью осваивается в старшем дошкольном возрасте (хотя остается любимой и для многих младших школьников, особенно тех, кто еще не достиг ее развитых форм), в жизни многих детей возникает другая форма коллективной ролевой игры. Она обладает важными специфическими чертами и, как мы увидим, еще ближе подводит детей к реальному художественному творчеству. Это — *игра-драматизация*. Она строится на основе какого-либо произведения искусства (книги, спектакля, кино- или мультфильма). Здесь героев и сюжет дети заимствуют, а не создают сами, но это не значит, что такая игра проще сюжетно-ролевой.

Роль в такой игре не такова, как в предыдущем случае. Во-первых, это роль вполне определенного героя, представленного писателем, режиссером или актером в виде конкретного, завершенного художественного образа. Во-вторых, такая роль практически всегда более или менее определенно соотносится с полюсами добра и зла, предполагает разделение героев на «плохих» и «хороших».

Значит, нравственно-ценностная ориентация, которая в сюжетно-ролевой игре носит лишь факультативный характер, становится здесь необходимой и требует привлечения адекватных изобразительно-выразительных средств. Дело осложняется еще и тем, что ребенок принимает на себя роль не злодея «вообще» или благородного заступника «вообще». Такие хрестоматийные персонажи, как, например, разбойник Бармалей и Кощей бессмертный, оба злодеи, но они совсем не похожи друг на друга ни внешне, ни по характеру! Так же как «хорошие» доктор Айболит и Иван-царевич. Значит, изображать внешние действия героя в той или иной ситуации надо так, чтобы выявлялись черты его характера, отношение к другим персонажам; чтобы «читалась» оценка этого героя автором и ребенком-исполнителем. Опыт поиска выразительных средств, использование ресурсов мимики, движения, интонации, речи, который дети приобретают уже в развернутых сюжетно-ролевых играх, получает теперь решающее значение.

Столь же серьезные изменения претерпевает и сюжет игры. Сюжетно-ролевая игра легко складывается из цепочки игровых эпизодов, следующих друг за другом во времени. В любой момент дети могут прервать игру и договориться, каким будет следующий эпизод. А количество таких игровых «событий» ограничено только временем, отведенным детям для игры, и желанием самих играющих.

Не то в игре-драматизации! Здесь дети имеют дело с художественным сюжетом, в котором присутствует конфликт — та или иная форма противостояния героев обстоятельствам или друг другу. Возникновение

и развитие этого конфликта имеет завязку, кульминацию и развязку. Это напряжение, последовательность значимых эпизодов динамику и принципиальную завершенность сюжета дети должны удерживать.

Содержание любой сюжетно-ролевой игры также значимо отличается от содержания игры-драматизации. В первом случае это — освоение (в том числе — образное освоение) жизненных реалий, культурных эталонов, встречающихся в жизни. Во втором — освоение того качественного *преобразования жизненного материала, которое совершает искусство*.

В первом случае создаются ценные предпосылки способности отбирать и преобразовывать элементы жизненного опыта в соответствии с требованиями мнимой ситуации и особенностями персонажа. Во втором ребенок, впрямую соприкасаясь с образом, уже созданным автором «по законам искусства», открывает для себя средства художественного преобразования жизненного опыта. Так дети делают еще один существенный шаг в своем художественно-творческом развитии.

Нужно согласиться с А.Н. Леонтьевым, считавшим, что этот вид игры представляет собой возможную форму перехода ребенка к продуктивной эстетической деятельности с характерным для нее мотивом воздействия на других людей (Леонтьев, с. 303–323). Игра-драматизация ближе, чем ранее описанные ее виды, подводит ребенка к практическому художественному творчеству. Но опыт показывает, что даже старшие дошкольники редко начинают играть в подобные игры по собственной инициативе. Помощь и участие взрослых, которые важны на всех этапах становления детской игры, здесь приобретают наибольшее значение (Абдулаева, 2020).

В чем же может состоять эта помощь? Прежде всего, нужно знакомить детей с произведениями разных видов искусства: посещать с ними спектакли, выставки, смотреть кинофильмы, читать им литературные произведения, обладающие настоящей художественной ценностью. Участвуя в игре, нужно охранять ее импровизационное начало: дети должны чувствовать, что они свободны в игровых действиях и не обязаны в точности копировать произведение, которое разыгрывают. В то же время, они должны понимать, что свобода их ограничена: нельзя пропускать ключевые моменты сюжета, менять характер персонажа, терять или искажать авторскую нравственную оценку героев и событий.

Начинать игру лучше без длительной подготовки, обговорив с детьми только последовательность основных событий, отношения между героями и их характерные особенности. Если взрослый берет на себя одну из ролей в игре (что само по себе очень желательно!), он должен именно *играть*, а не учить детей, как играть. И, главное, ни в коем случае нельзя превращать игру-драматизацию в псевдоспектакль с заучиванием ролей, репетициями и жесткой режиссурой взрослого!

Конечно же, детям надо помогать и в «предметном обеспечении» игры-драматизации. Элементы костю-

ма, маски, бутафория — нередко именно они инициируют выбор героя или произведения для игры и делают само игровое действие привлекательным и убедительным для детей.

Описанные нами виды игры появляются в жизни ребенка во временной последовательности, один за другим. Каждый следующий зарождается внутри предыдущего, сосуществует с ним и постепенно сменяет его. Но существует особая сюжетная игра, которая сопровождает ребенка на протяжении всего дошкольного детства, остается с ним и в младшем школьном возрасте. Ее первичные формы возникают очень рано, внутри предметно-процессуальных игр. Ее поздние, высоко развитые формы психологически родственны настоящему, авторскому художественному творчеству. Эту игру называют *режиссерской* (Трифонова, 1918).

В такой игре ребенок не принимает на себя одной определенной роли, а управляет разными предметами или игрушками, действуя «за всех» и выстраивая отношения между ними. «Я» ребенка не идентифицируется с каким-то одним персонажем, а приближается к авторскому «Я», которое, по выражению М.М. Бахтина, «внеаходимо» и героям, и миру произведения в целом (Бахтин, 1979).

Как говорит Г.Г. Кравцов, режиссерская игра дает ребенку «надситуативную позицию и способность видеть и творить ситуацию в целом. Ребенок действует и говорит за того или иного персонажа, но всё-таки полностью с ним не отождествляется. Он держит целостный контекст игровой ситуации, творит и воплощает игровой замысел, находит решения для ситуаций, которые сам придумал» (Кравцов, 1994, с. 8).

Режиссерская игра сравнительно мало изучена. Прежде всего, возможно, потому что, в отличие от других видов игры, она принципиально одинока. Ребенок обычно не допускает в нее свидетеля. Вмешательство, даже присутствие наблюдающего взрослого за достаточно сложной и сознательной режиссерской игрой не только не желательно, но даже разрушительно для нее. Заметим, что подобные сокровенные, не переносящие стороннего взгляда этапы работы характерны и для творчества многих мастеров искусства.

Развитая режиссерская игра может быть связана с созданием сложного антуража действия, разнообразных персонажей — а может в большой степени перетекать во внутренний план, развиваться в воображении ребенка, с минимальной опорой на внешние предметы. В таких случаях взрослый может и не догадываться, какой сложной творческой работой занят ребенок.

Как замечает Е.В. Трифонова, «наблюдение за ребенком, скажем, перебирающим пуговицы, вряд ли позволит сказать, что мы имеем дело с игрой. Но если спросить у ребенка, чем он занят, вполне можно услышать: «Я играю». И тут выясняется, что самая красивая большая пуговица — это королева, из одинаковых позолоченных пуговиц подобрана свита, а рядом нежно-белая — принцесса, к которой едет принц, на

роль которого выделена металлическая пуговица, некогда красовавшаяся на одежде старшего брата» (цит. по: Мелик-Пашаев, Новлянская, 2022, с. 187).

Еще более удивительный, «предельный» случай скрытой режиссерской игры описан в дневниках В.С. Мухиной. Мальчик расставил игрушки как бы для игры, и долго, ничего не предпринимая, лежал среди них. Взрослому, обеспокоенному таким поведением, он объяснил, что он *играет*. Оказалось, игра состояла в том, что он смотрел на свои игрушки и думал, что с ними происходит? Когда его спросили: «Что ты делаешь? Ты заболел?» — «Нет. Я играю.» — «Как же ты играешь?» — «Я на них смотрю и думаю, что с ними происходит» (Мухина, 1997). И еще один яркий пример из воспоминаний Томаса Манна. Рассказав о любимых игрушках своего детства, он продолжает: «Но я могу сказать, что не очень нуждался в них — про себя я был уверен в силе и независимости моей фантазии, которой никто не мог у меня отнять. Например, я просыпался утром, уверенный, что сегодня я семнадцатилетний принц по имени Карл. Я облачался в снисходительно-любезное величие и ходил гордый и счастливый, наслаждаясь тайной своего достоинства. И во время занятий, прогулок или чтения сказок я ни на секунду не прерывал своей игры, в этом была ее выгода. Впрочем, я не всегда был принцем, мои роли часто менялись» (Манн, 1960, с. 37–39).

Возможно, взрослые, окружавшие «принца Карла», и замечали нечто необычное в его облике и поведении, но, конечно, не подозревали, что все они — невольные участники большой режиссерской игры будущего великого писателя. Подобное поведение ребенка свидетельствует о том, что его игровая деятельность, протекающая полностью во внутреннем плане, близка к той критической точке, когда она должна перейти в план реализации вовне, и представляет собой прямое предвосхищение продуктивного авторского творчества.

Мы постарались, в кратком изложении, показать, насколько значимы могут быть разные виды детской игры для пробуждения и реализации художественной одаренности детей. Мы касались также, с вынужденной краткостью, роли взрослого, без помощи и участия которого психологический потенциал игры едва ли может реализоваться с достаточной полнотой. Этот важный вопрос следовало бы обсуждать специально и подробно, а сейчас, подводя итог, скажем о главном и напомним сказанное выше о соотношении развития и творчески ориентированного обучения. Наша задача на всех этапах развития игры состоит в том, чтобы *идти навстречу* игровой инициативе ребенка, не подменяя ее своей собственной, а выстраивая культурную рамку для наиболее полной актуализации этой инициативы.

Литература

- Абдулаева Е.А., Алиева Д.А. Развитие свободной игры дошкольников в условиях недирективного сопровождения // Современное дошкольное образование. 2020. № 6 (102). С. 32–46. doi: 10.24411/1997-9657-2020-10088
- Аршавский В.В. Популяционные механизмы формирования полиморфизма межполушарной асимметрии мозга человека // Мир психологии. 1999. № 1. С. 29–46.
- Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979.
- Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1986.
- Зеньковский В.В. Проблема психической причинности. Киев: Типография императорского университета Св. Владимира, 1914.
- Зеньковский В.В. Психология детства. Екатеринбург: Деловая книга, 1995.
- Корчак Я. Как любить ребенка. М.: Политиздат, 1990.
- Кравцов Г.Г. Игра как основа детского творчества // Искусство в школе. 1994. № 2. С. 3–9.
- Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры. Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1983.
- Манн Т. Собрание сочинений: в 10 т. Т. 9. М.: Государственное издательство художественной литературы, 1960.
- Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. Психология художественного творчества. Развитие художественной одаренности детей в пространстве общеобразовательной школы. М.: Издательство Московского университета, 2022.
- Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. Истоки и специфика детского художественного творчества. М.: Навигатор, 2014.
- Мухина В.С. Близнецы: Дневник жизни близнецов от рождения до 7 лет. М.: Народное образование, 1997.
- Новлянская З.Н. Детская игра и способности к творчеству. В сборнике Художественное образование в поликультурном пространстве: монография / Под ред. Е.В. Бояковой. М.: ИХОиК РАО, 2020.
- Смирнова Е.О. Детская психология. Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2003.
- Смирнова Е.О., Рябкова И.А. Исследование уровня развития сюжетной игры дошкольников в московских детских садах // Современное дошкольное образование: теория и практика. 2012. № 3. С. 57–59.
- Соловьев В.С. Сочинения: в 2 т. Т. 2. М.: «Мысль», 1988.
- Трифорова Е.В. Режиссерские игры дошкольников: специфика и развивающие возможности // Детский сад от А до Я. 2018. № 1 (91). С. 4–14.
- Трифорова Е.В. Режиссерские игры дошкольников: история возникновения // Детский сад от А до Я. 2018. № 1 (91). С. 4–10.

- Трифонова Е.В. Режиссерские игры дошкольников: становление в онтогенезе // *Детский сад от А до Я*. 2018. № 3 (93). С. 37–53.
- Трифонова Е.В. Режиссерская игра: основные принципы формирования и педагогической поддержки // [Электронный ресурс] // URL: childpsy.ru/upload...rejisserskayaigra-igraideti.doc
- Флоренский П.А. Детям моим. Воспоминания прошлых дней. М.: Издательство АСТ, 2004.
- Хейзинга И. Homo Ludens (Человек играющий). М.: Азбука-Аттикус, 2018.
- Черниговская Т.В. «Шум» как ключ к семиозису: мозг и культура (40 лет спустя) // *Слово.ru: Балтийский акцент*. 2022. Т. 13, № 2. С. 1–16.

References

- Abdulaeva, E.A., Alieva, D.A. (2020). The development of preschoolers' free play under non-directive support. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie (Preschool Education Today)*, 6 (14), 32–46. doi: 10.24411/1997-9657-2020-10088 (In Russ.).
- Arshavskij, V.V. (1999). Population mechanisms of formation of polymorphism of interhemispheric asymmetry of the human brain. *Mir psihologii (The world of psychology)*, 1, 29–46. (In Russ.).
- Bahtin, M.M. (1979). Aesthetics of verbal creativity. M.: Iskusstvo. (In Russ.).
- Zaporozhecz, A.V. (1986). Selected psychological works (1st ed.). M.: Pedagogika. (In Russ.).
- Zen'kovskij, V.V. (1914). The problem of mental causality. Kiev: Tipografiya imperatorskogo universiteta Sv. Vladimira. (In Russ.).
- Zen'kovskij, V.V. (1995). Psychology of childhood. Ekaterinburg: Delovaya kniga. (In Russ.).
- Korchak, Ya. How to love a child. M.: Politizdat, 1990. (In Russ.).
- Kravcov, G.G. (1994). Game as the basis of children's creativity. *Iskusstvo v shkole (Art at school)*, 2, 3–9. (In Russ.).
- Leont'ev, A.N. (1983). Psychological foundations of preschool play. Selected psychological works (1st ed.). M.: Pedagogika. (In Russ.).
- Mann, T. (1960). Collected works (9th ed.). M.: Gosudarstvennoe izdatel'stvo hudozhestvennoj literatury. (In Russ.).
- Melik-Pashaev, A.A., Novlyanskaya, Z.N. (2022). Psychology of artistic creativity. The development of artistic giftedness of children in the space of comprehensive school. M.: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta. (In Russ.).
- Melik-Pashaev, A.A., Novlyanskaya, Z.N. (2014). The origins and specifics of children's artistic creativity. M.: Navigator. (In Russ.).
- Muhina, V.S. (1997). Twins: A diary of the life of twins from birth to 7 years old. M.: Narodnoe obrazovanie. (In Russ.).
- Novlyanskaya, Z.N. (2020). Children's play and creativity. In E.V. Boyakova (Eds.), *Art education in a multicultural space*. M.: IKhOiK RAO, 2020. (In Russ.).
- Smirnova, E.O. (2003). Child psychology. Textbook for students of higher pedagogical educational institutions. Moscow: Gumanitarny'j izdatel'skij centr VLADOS. (In Russ.).
- Smirnova, E.O., Ryabkova, I.A. (2012). Study of the level of development of the plot game of preschoolers in Moscow kindergartens. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie (Preschool Education Today)*, 3, 57–59. (In Russ.).
- Solov'ev, V.S. (1998). Compositions (2nd ed.). M.: "My'sl'". (In Russ.).
- Trifonova, E.V. (2018). Director's games of preschoolers: specificity and developmental opportunities. *Detskij sad ot A do Ya (Kindergarten from A to Z)*, 1 (91), 4–14. (In Russ.).
- Trifonova, E.V. (2018). Director's games of preschoolers: history of occurrence. *Detskij sad ot A do Ya (Kindergarten from A to Z)*, 1 (91), 4–10. (In Russ.).
- Trifonova, E.V. (2018). Directing games of preschoolers: formation in ontogenesis. *Detskij sad ot A do Ya (Kindergarten from A to Z)*, 3 (93), 37–53. (In Russ.).
- Trifonova, E.V. Directing game: basic principles of formation and pedagogical support podderzhki. (Retrieved from childpsy.ru/upload...rejisserskayaigra-igraideti.doc). (In Russ.).
- Florenskij, P.A. (2004). To my children. Memories of past days. M.: Izdatel'stvo AST. (In Russ.).
- Xejzinga, I. (2018). Homo Ludens (Man playing). M.: Azbuka-Attikus. (In Russ.).
- Chernigovskaya, T.V. (2022). "Noise" as a key to semiosis: the brain and culture (40 years later). *Slovo.ru: Baltijskij accent (Slovo.ru: Baltic accent)*, 13 (2), 1–16. (In Russ.).

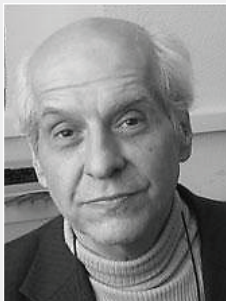
Статья получена 03.05.2022;

принята 10.06.2022;

отредактирована 17.06.2022

Received 03.05.2022;

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / ABOUT AUTHORS



Мелик-Пашаев Александр Александрович — доктор психологических наук, главный научный сотрудник Психологического института Российской академии образования, zinaidann@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8954-3922>

Alexander A. Melik-Pashaev — Doctor in Psychology, Chief Researcher, Psychological Institute of Russian Academy of Education, zinaidann@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8954-3922>



Новлянская Зинаида Николаевна — кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Психологического института Российской академии образования, zinaidann@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6204-1428>

Zinaida N. Novlyanskaya — PhD in Psychology, Leading Researcher, Psychological Institute of Russian Academy of Education, zinaidann@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6204-1428>