

918

АКАДЕМИЯ КОММУНИСТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ
ИМЕНИ Н.К.КРУПСКОЙ

Л.С. ВYGOTСКИЙ

ВООБРАЖЕНИЕ И ТВОРЧЕСТВО В ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ



инв. № 66918

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО РСФСР

1 9 3 0

ВЕННОЕ ИЗДА.
МОСКВА — ЛЕНИНГРАД

Проф. М. Я. БАСОВ.
МЕТОДИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ
НАБЛЮДЕНИЙ НАД ДЕТЬМИ

(Книга удостоена премии Центр. экспертн. комис-
сии ЦКУБУ.)

Стр. 338

Изд. 2-е

Ц. 1 р.

БЕЛОКОПЫТОВА, М. Н.
ПОВЕДЕНИЕ РАБОЧЕГО
ПОДРОСТКА

Характерные черты его установки и направленности

Стр. 95

Ц. 90

РЫБНИКОВ, Н.
ПАМЯТЬ

Ее психология и педагогика

Стр. 86

Ц. 75 к.

ЛЕВИТОВ, Н. Д.
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЛАБОРАТО-
РИЯ И ШКОЛЬНАЯ ПРАКТИКА

Стр. 88

Изд. 2-е

Ц. 35 к.

ДЬЮИ, Д.
ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА
МЫШЛЕНИЯ

Стр. 192

Изд. 2-е

Ц. 25 к.

ОДАЖА ВО ВСЕХ ОТДЕЛЕНИЯХ И МАГАЗИНАХ ГОСИЗДАТА

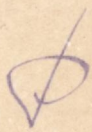
Пров.
ЛНБ

10

STADT- UND LANDESKASSE

STADT- UND LANDESKASSE

DES SAARLANDES



ernien

2000

Proserpio
LHG
1933

1933

SAARLANDE

1933

N. K. KRUPSKAJA — AKADEMIE FÜR KOMMUNISTISCHE
ERZIEHUNG

ARBEITEN DES PSYCHOLOGISCHEN LABORATORIUM

L. WIGOTSKY

FANTASIE UND SCHAFFEN DES SCHULKINDES

PSYCHOLOGISCHE
ABRISS

1980

STAATSVRLAG
R. S. F. S. R.

31
ПРОРОЧЕ

АКАДЕМИЯ КОМУНИСТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ
ИМ. Н. К. КРУПСКОЙ

РАБОТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЛАБОРАТОРИИ

35

Л. С. ВЫГОТСКИЙ

ВООБРАЖЕНИЕ И ТВОРЧЕСТВО
В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

9n

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
О Ч Е Р К

УСЛУЖИТЕЛЬНАЯ АССОЦИАЦИЯ
МАРКСИСТСКО-ЛЕНИНСКИХ ВОЛОНТЕРОВ
БИБЛИОТЕКА
№ 1025

1 9 3 0

Государственное издательство
Р С Ф С Р

74

в 1-й Образцовой типографии
Гиза. Москва, Ваволова, 28. Глав-
лит № А-67056. У. 40. Гиз 36579.
Зак. № 3511. Тир. 4 000 экз
5 п. л.

в 1-й Образцовой типографии
Гиза. Москва, Ваволова, 28. Глав-
лит № А-67056. У. 40. Гиз 36579.
Зак. № 3511. Тир. 4 000 экз
5 п. л.

ГЛАВА I

ТВОРЧЕСТВО И ВООБРАЖЕНИЕ

Творческой деятельностью мы называем всякую такую деятельность человека, которая создает нечто новое, все равно будет ли это созданное творческой деятельностью какой-нибудь вещью внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке. Если мы взглянем на поведение человека, на всю его деятельность, мы легко увидим, что в этой деятельности можно различить два основных вида поступков. Один вид деятельности можно назвать воспроизводящим, или репродуктивным; он бывает связан теснейшим образом с нашей памятью; его сущность заключается в том, что человек воспроизводит или повторяет уже раньше создавшиеся и выработанные приемы поведения или воскрешает следы от прежних впечатлений. Когда я вспоминаю дом, в котором я провел свое детство, или далекие страны, которые я некогда посетил, я воспроизвожу следы тех впечатлений, которые я воспринял в раннем детстве или во время путешествия. Так же точно, когда я срисовываю с натуры, пишу или делаю что-либо по заданному образцу, во всех этих случаях я воспроизвожу только то, что существует передо мною, или то, что было мною усвоено и выработано раньше. Во всех этих случаях общим является то, что деятельность моя не создает ничего нового, что основной ее является более или менее точное повторение того, что было.

Легко понять, какое огромное значение для всей жизни человека имеет такое сохранение его прежнего опыта, насколько оно облегчает его приспособление к окружающему миру, создавая и вырабатывая постоянные привычки, повторяющиеся в одинаковых условиях.

Органической основой такой воспроизводящей деятельности или памяти является пластичность нашего нервного вещества. Пластичностью называется свойство какого-нибудь вещества, заключающееся в способности его изменяться и сохранять следы этого изменения. Так воск в этом смысле пластичнее, скажем,

воды или железа, потому что он легче поддается изменению, чем железо, и лучше сохраняет след от изменения, чем вода. Только оба эти свойства, взятые вместе, образуют пластичность нашего нервного вещества. Наш мозг и наши нервы, обладающие огромной пластичностью, легко изменяют свое тончайшее строение под влиянием тех или иных воздействий и сохраняют след от этих изменений, если эти возбуждения были достаточно сильны или достаточно часто повторялись. В мозгу происходит нечто подобное тому, что происходит с листом бумаги, когда мы перегибаем его в середине; на месте перегиба остается след — результат произведенного изменения и предрасположение к повторению этого изменения в будущем. Стоит теперь дунуть на эту бумагу, как она перегнется в том самом месте, где остался след.

То же самое происходит со следом, оставляемым колесом на мягкой земле: образуется колея, которая закрепляет произведенные колесом изменения и облегчает движение колеса в будущем. В нашем мозгу сильные или часто повторяющиеся возбуждения производят подобное проторение новых путей.

Таким образом мозг наш оказывается органом, сохраняющим наш прежний опыт и облегчающим воспроизведение этого опыта. Однако если бы деятельность мозга ограничилась только сохранением прежнего опыта, человек был бы существом, которое могло бы приспособляться преимущественно к привычным, устойчивым условиям окружающей среды. Всякие новые и неожиданные изменения в среде, которые не встречались в прежнем опыте человека, в таком случае не могли бы вызвать у человека должной приспособительной реакции. Наряду с этой функцией сохранения прежнего опыта мозг обладает еще другой функцией, не менее важной.

Кроме воспроизводящей деятельности, легко в поведении человека заметить и другой род этой деятельности, именно деятельность комбинирующую или творческую. Когда я в воображении рисую себе картину будущего, скажем, жизнь человека при социалистическом строе или картину отдаленного прошлого жизни и борьбы доисторического человека, в обоих этих случаях я не воспроизвожу те впечатления, которые мне однажды привелось испытать. Я не просто возобновляю след от прежних раздражений, доходивших до моего мозга, я никогда на деле не видел ни этого прошлого ни этого будущего, однако я могу иметь о нем свое представление, свой образ, свою картину.

Всякая такая деятельность человека, результатом которой является не воспроизведение бывших в его опыте впечатлений или

действий, а создание новых образов или действий и будет принадлежать к этому второму роду творческого или комбинирующего поведения. Мозг есть не только орган, сохраняющий и воспроизводящий наш прежний опыт, он есть также орган комбинирующий, творчески перерабатывающий и созидающий из элементов этого прежнего опыта новые положения и новое поведение. Если бы деятельность человека ограничивалась одним воспроизведением старого, то человек был бы существом, обращенным только к прошлому, и умел бы приспособляться к будущему только постольку, поскольку оно воспроизводит это прошлое. Именно творческая деятельность человека делает его существом, обращенным к будущему, созидающим его и видоизменяющим свое настоящее.

Эту творческую деятельность, основанную на комбинирующей способности нашего мозга, психология называет воображением или фантазией. Обычно под воображением, или фантазией, имеется в виду не совсем то, что подразумевается под этими словами в науке. В житейском обиходе воображением, или фантазией, называют все то, что нереально, что не соответствует действительности и что таким образом не может иметь никакого практического серьезного значения. На деле же воображение, как основа всякой творческой деятельности одинаково проявляется во всех решительно сторонах культурной жизни, делая возможным художественное, научное и техническое творчество. В этом смысле все решительно, что окружает нас и что сделано рукой человека, весь мир культуры, в отличие от мира природы, — все это является продуктом человеческого воображения и творчества, основанного на этом воображении.

«Всякое изобретение, — говорит Рибо, — крупное или мелкое, прежде чем окрепнуть, осуществившись фактически, было объединено только в о о б р а ж е н и е м — постройкой, возведенной в уме при посредстве новых сочетаний или соотношений.

Громадное большинство изобретений сделаны неизвестно кем, сохранились лишь немногие имена великих изобретателей. Воображение всегда остается, впрочем, само собой, как бы оно ни проявлялось у отдельной личности или же коллективно. Для того, чтобы плуг, бывший сперва простым куском дерева с обожженным наконечником, превратился из такого бесхитростного ручного орудия в то, чем он стал теперь, после долгого ряда видоизменений, описанных в специальных сочинениях, кто знает, скольким воображениям пришлось над ним поработать. Подобным же образом тусклое пламя сучка смолистого дерева, являвшееся грубым первобытным факелом, приводит нас сквозь длин-

ный ряд изобретений к газовому и электрическому освещению. Все предметы, употребляемые нами теперь в обыденной жизни, не исключая самых простых и заурядных, являются, так сказать, кристаллизированным воображением».

Уже из этого легко видеть, что наше обыденное представление о творчестве также не вполне соответствует научному пониманию этого слова. В обычном представлении творчество есть удел немногих избранных людей, гениев, талантов, которые создали великие художественные произведения, сделали большие научные открытия или изобрели какие-нибудь усовершенствования в области техники. Мы охотно признаем и легко узнаем творчество в деятельности Толстого, Эдисона и Дарвина, но нам обычно представляется, что в жизни рядового человека этого творчества нет вовсе.

Однако, как уже сказано, такой взгляд является неправильным. По сравнению одного из русских ученых, как электричество действует и проявляется не только там, где величественная гроза и ослепительные молнии, но и в лампочке карманного фонаря, так точно и творчество на деле существует не только там, где оно создает великие исторические произведения, но и везде там, где человек воображает, комбинирует, изменяет и создает что-либо новое, какой бы крупницей ни казалось это новое по сравнению с созданиями гениев. Если же принять во внимание наличие коллективного творчества, которое объединяет все эти часто незначительные сами по себе крупницы индивидуального творчества, станет понятно, какая огромная часть из всего созданного человечеством принадлежит именно безымянной коллективной творческой работе неизвестных изобретателей.

Громадное большинство изобретений сделано неизвестно кем, как совершенно правильно говорит по этому поводу Рибо. Научное понимание этого вопроса заставляет нас, таким образом, смотреть на творчество скорее как на правило, чем как на исключение. Конечно, высшие выражения творчества до сих пор доступны только немногим избранным гениям человечества, но в каждой повседневной окружающей нас жизни творчество есть необходимое условие существования и все, что выходит за пределы рутины и в чем заключена хоть иота нового, обязано своим происхождением творческому процессу человека.

Если так понимать творчество, то легко заметить, что творческие процессы обнаруживаются во всей своей силе уже в самом раннем детстве. Один из очень важных вопросов детской психологии и педагогики — это вопрос о творчестве у детей, о развитии этого творчества и о значении творческой работы для общего

развития и созревания ребенка. Уже в самом раннем возрасте мы находим у детей творческие процессы, которые всего лучше выражаются в играх детей. Ребенок, который, сидя верхом на палке, воображает, что едет на лошади, девочка, которая играет с куклой и воображает себя ее матерью, ребенок, который в игре превращается в разбойника, в красноармейца, в моряка, — все эти играющие дети представляют примеры самого подлинного, самого настоящего творчества. Конечно, в своих играх они воспроизводят очень многое из того, что они видели. Всем известно, какая огромная роль в играх детей принадлежит подражанию. Игры ребенка очень часто служат только отголоском того, что он видел и слышал от взрослых, и тем не менее эти элементы прежнего опыта ребенка никогда не воспроизводятся в игре совершенно так же, как они представлялись в действительности. Игра ребенка не есть простое воспоминание о пережитом, но творческая переработка пережитых впечатлений, комбинирование их и построение из них новой действительности, отвечающей запросам и влечениям самого ребенка. Так же точно стремление детей к сочинительству является такой же деятельностью воображения, как и игра.

«Мальчик трех с половиной лет, — рассказывает Рибо, — увидев хромого, шедшего по дороге, вскричал:

— Мама, посмотри, какая нога у этого нищего!

Затем начинается роман: он сидел на высокой лошади, он упал на большой камень, он больно ушиб себе ногу, надо бы найти какой-нибудь порошок, чтобы его вылечить».

В этом случае комбинирующая деятельность воображения выступает чрезвычайно наглядно. Перед нами ситуация, созданная ребенком. Все элементы этой ситуации, конечно, знакомы ребенку из прежнего опыта, иначе он и не мог бы создать ее; однако комбинация этих элементов представляет уже нечто новое, творческое, принадлежащее самому ребенку, а не просто воспроизводящее то, что ребенок имел случай наблюдать или видеть. Вот это умение из элементов создавать построение, комбинируя старое в новые сочетания и составляет основу творчества.

Сполной справедливостью многие авторы указывают на то, что корни такого творческого комбинирования могут быть замечены еще в играх животных. Игра животного также очень часто представляет собою продукт двигательного воображения. Однако этичатки творческого воображения у животных не могли получить в условиях их жизни сколько-нибудь прочного и крепкого развития, и только человек развил эту форму деятельности до ее настоящей высоты.

ВООБРАЖЕНИЕ И РЕАЛЬНОСТЬ

Однако возникает вопрос: как же происходит эта творческая комбинирующая деятельность? Откуда она возникает, чем обусловлена и каким подчиняется законам в своем течении? Психологический анализ этой деятельности указывает на огромную сложность. Она возникает не сразу, а очень медленно и постепенно, развивается из более элементарных и простых форм в более сложные, на каждой возрастной ступени она имеет свое собственное выражение, каждому периоду детства свойственна своя форма творчества. Далее она не стоит особняком в поведении человека, но оказывается в непосредственной зависимости от других форм нашей деятельности и в частности накопления опыта.

Для того чтобы понять психологический механизм воображения и связанной с ним творческой деятельности, лучше всего начать с выяснения той связи, которая существует между фантазией и реальностью в поведении человека. Мы уже говорили, что житейский взгляд, разделяющий фантазию и реальность, не проходит чертой, не правилен. Сейчас мы постараемся показать все четыре основные формы, которые связывают воображение с действительностью. Выяснение этого поможет нам понять воображение не как праздную забаву ума, не как деятельность, висящую в воздухе, а в ее жизненно необходимой функции.

Первая форма связи воображения с действительностью заключается в том, что всякое создание воображения всегда строится из элементов, взятых из действительности и содержащихся в нашем опыте человека. Было бы чудом, если бы воображение могло создавать из ничего или если бы оно имело другие источники своих созданий, кроме прежнего опыта. Только религиозные и мистические представления о человеческой природе могли приписывать происхождение продуктов фантазии не нашему предыдущему опыту, а какой-то посторонней, сверхъестественной силе.

Согласно этим воззрениям боги или духи внушают людям сны, поэтам замыслы их произведений, законодателям — десяти заповедей. Научный анализ самых отдаленных от действительности и самых фантастических построений, например: сказок, мифов, легенд, снов и т. п., убеждает нас в том, что самые фантастические создания представляют собой не что иное, как новую комбинацию таких элементов, которые были почерпнуты в конкретном опыте из действительности и подверглись только искажению или перерабатывающей деятельности нашего воображения.

Избушка на курьих ножках существует, конечно, только в сказке, но элементы, из которых построен этот сказочный образ, взяты из реального опыта человека, и только их комбинация носит след сказочного, т. е. не отвечающего действительности построения. Возьмем для примера образ сказочного кота, как его рисует Пушкин:

«У лукоморья дуб зеленый, златая цепь на дубе том, и днем и ночью кот ученый все ходит по цепи кругом. Идет направо — саночки заводит, налево — сказку говорит. Там чудеса: там леший бродит, русалка на ветвях сидит; там на неведомых дорожках следы невиданных зверей; избушка там на курьих ножках стоит без окон, без дверей».

Можно слово за словом проследить весь этот отрывок и показать, что только сочетание элементов фантастично в этом рассказе, а сами элементы почерпнуты из действительности. Дуб,

златая цепь, кот, песни — все это существует в действительности, только образ ученого кота, ходящего по золотой цепи и говорящего сказки, только комбинация этих элементов является фантазией. Что до чисто сказочных образов, которые фигурируют дальше, как леший, русалка, избушка на курьих ножках, — они представляют собою тоже только сложную комбинацию некоторых элементов, подсказанных реальностью. В образе русалки, например, встречается представление о женщине с предположением о птице, сидящей на ветвях; в волшебной избушке — представление о курьих ножках — с представлением избы и т. д.

Таким образом воображение всегда строит из материалов, данных действительностью. Правда, как это можно видеть из приведенного отрывка, воображение может создавать все новые и новые степени комбинации, комбинируя сперва первичные элементы действительности (кот, цепь, дуб), вторично комбинируя затем уже образы фантазии (русалка, леший) и т. д. и т. д. Но последними элементами, из которых создается самое отдаленное от действительности фантастическое представление, этими первичными элементами всегда будут впечатления действительности.

Здесь мы находим первый и самый важный закон, которому подчиняется деятельность воображения. Этот закон можно формулировать так: творческая деятельность воображения находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия предыдущего опыта человека, потому что этот опыт представляет материал, из которого создаются построения фантазии. Чем богаче опыт человека, тем больше материал, которым располагает его воображение. Вот почему у ребенка воображение беднее, чем у взрослого человека, и это объясняется большей бедностью его опыта.

Если проследить историю великих изобретений, великих открытий, то почти всегда можно установить, что они явились результатом огромного, накопленного прежде опыта. Именно с этого накопления опыта и начинается всякое воображение. Чем богаче опыт, тем при прочих равных условиях богаче должно быть воображение.

«После момента накопления опыта, — говорит Рибо, — начинается период назревания или высиживания (инкубации). У Ньютона он продолжался 17 лет, и в момент, когда он окончательно установил свое открытие в вычислениях, он был охвачен таким сильным чувством, что должен был доверить другу заботу об окончании этого вычисления. Математик Гамиль говорит нам, что и его метод кватернионов, совершенно готов, вдруг представился ему, когда он был у Дублинского моста. «В этот момент я получил результат 15-летних трудов». Дарвин собирает материалы во время своих путешествий, долго наблюдает растения и животных, а потом чтение случайно попавшей книги Мальтуса поражает его и определяет окончательно учение. Подобные же примеры обильно встречаются в случаях создания литературных и художественных».

Педагогический вывод, который можно отсюда сделать, заключается в необходимости расширять опыт ребенка, если мы хотим создать достаточно прочные основы для его творческой деятельности. Чем больше ребенок видел, слышал и пережил, чем больше он знает и усвоил, чем большим количеством элементов действительности он располагает в своем опыте, тем значительнее и продуктивнее при других равных условиях будет деятельность воображения.

Уже из этой первой формы связи фантазии и реальности легко видеть, в какой степени неправильно противопоставлять их друг другу. Комбинирующая деятельность нашего мозга оказывается не чем-то абсолютно новым по сравнению с сохраняющей деятельностью, а только дальнейшим усложнением этой первой. Фантазия не противоположна памяти, но опирается на нее и располагает ее данные все в новые и новые сочетания. Комбинирующая деятельность мозга основывается в конечном счете на том же сохранении в мозгу следов от прежних возбуждений, и вся новизна этой функции сводится только к тому, что, располагая следами этих возбуждений, мозг комбинирует в такие сочетания, которые не встречались в его действительном опыте.

Второй формой связи фантазии и реальности является другая, более сложная связь, на этот раз не между элементами фантазии

и действительностью, а между готовым продуктом фантазии и каким-нибудь сложным явлением действительности. Когда я на основании изучения и рассказов историков и путешественников составляю себе картину Великой французской революции или африканской пустыни, то в обоих случаях картина является результатом творческой деятельности воображения. Она не воспроизводит того, что было мною воспринято в прежнем опыте, а создает из этого опыта новые комбинации. В этом смысле она всецело подчиняется тому первому закону, который описан нами выше. И эти продукты воображения состоят из видоизмененных и переработанных элементов действительности, и нужен большой запас прежнего опыта для того, чтобы из его элементов можно было построить эти образы. Не будь у меня представления о безводности, песчаности, огромных пространствах, животных, населяющих пустыню, я не мог бы, конечно, создать и самое представление об этой пустыне. Не будь у меня множества исторических представлений, я точно так же мог бы создать в воображении и картину французской революции.

Зависимость воображения от прежнего опыта обнаружится здесь с исключительной ясностью. Но вместе с тем в этих построениях фантазии есть и нечто новое, что отличает их очень существенно от разобранного нами выше сказочного отрывка Пушкина. И картина лукоморья с ученым котом, и картина африканской пустыни, которой я не видел, суть одинаково построения воображения, созданные комбинирующей фантазией из элементов действительности. Но продукт воображения, самая комбинация этих элементов, в одном случае является нереальной (сказка), в другом случае самая связь этих элементов, самый продукт фантазии, а не только его элементы, соответствуют какому-нибудь явлению действительности. Вот эта связь конечного продукта воображения с тем или иным реальным явлением и представляет вторую или высшую форму связи фантазии с реальностью. Такая форма связи становится возможной только благодаря тому или социальному опыту. Если бы никто никогда не видел и не описал африканской пустыни и французской революции, то правильное представление о ней для нас было бы совершенно невозможным. Только потому, что мое воображение работает в этих случаях не свободно, но направляется чужим опытом, действует как бы по чужой указке, только благодаря этому может получиться тот результат, который получается в настоящем случае, т. е. то, что продукт воображения совпадает с действительностью.

В этом смысле воображение приобретает очень важную функцию в поведении и развитии человека, оно становится средством расширения опыта человека, потому что он может вообразить то, чего он не видел, может представить себе по чужим рассказу и описанию то, чего в его непосредственном личном опыте не было, он не ограничен узким кругом и узкими пределами своего собственного опыта, а может выходить далеко за эти пределы, усваивая с помощью воображения чужой исторический или социальный опыт. В этой форме воображение является совершенно необходимым условием почти всякой умственной деятельности человека. Когда мы читаем газету и узнаем о тысячах событий, свидетелями которых мы непосредственно не были, когда ребенок изучает географию или историю, когда мы прочли из письма узнаем о том, что происходит с другим человеком, во всех этих случаях наше воображение обслуживает наш опыт.

Получается двойственная и взаимная зависимость воображения и опыта. Если в первом случае воображение опирается на опыт, то во втором сам опыт опирается на воображение.

Третьей формой связи между деятельностью воображения и реальностью является эмоциональная связь. Эта связь проявляется двойным образом. С одной стороны, всякое чувство, всякая эмоция, стремится воплотиться в известные образы, отвечающие этому чувству. Эмоция обладает таким образом, как бы способностью подбирать впечатления, мысли и образы, которые созвучны тому настроению, которое владеет нами в данную минуту. Всякий знает, что в горе и в радости мы видим совершенно другими глазами. Психологи давно подметили тот факт, что всякое чувство имеет не только внешнее, телесное выражение, но и выражение внутреннее, сказывающееся в подборе мыслей, образов и впечатлений. Это явление назвали они законом двойного выражения чувств. Страх, например, выражается не только в бледности, в дрожании, сухости в горле, изменении дыхания и сердцебиении, но также и в том, что все воспринимаемое в это время человеком впечатления, все приходящие ему в голову мысли обычно окружены владеющим им чувством. Котикновению группировок совершенно неожиданных и предположила говорит, что пуганая ворона куста боится, она представляет почти безграничное поприще для новых сочетаний, в виду именно это влияние нашего чувства, окрашивающее как приятие внешних предметов. Так же точно как люди давно заметили путем внешних впечатлений выражать свои внутренние состояния, так же точно и образы фантазии служат внутренним выражением для наших чувств. Горе и траур человек знаменует черным цветом, радость — белым, спокойствие — голубым, гнев — красным. Образы фантазии и дают внутренний язык

нашего чувства. Это чувство подбирает отдельные элементы действительности и комбинирует их в такую связь, которая обусловлена изнутри нашим настроением, а не извне, логикой самих образов.

Это влияние эмоционального фактора на комбинирующую фантазию психологи называют законом общего эмоционального знака. Сущность этого закона сводится к тому, что впечатления или образы, имеющие общий эмоциональный знак, т. е. производящие на нас сходное эмоциональное воздействие, имеют тенденцию объединяться между собою, несмотря на то, что никакой связи ни по сходству ни по смежности между этими образами не существует налицо. Получается комбинированное произведение воображения, в основе которого лежит общее чувство, или общий эмоциональный знак, объединяющий разнородные элементы, вступившие в связь.

«Представления, — говорит Рибо, — сопровождающиеся одним и тем же аффективным состоянием реакции, впоследствии ассоциируются между собой, аффективное сходство соединяет сцепляет между собою несходные представления. Это отличается от ассоциации по смежности, представляющей повторение опыта, и от ассоциации по опыту в интеллектуальном смысле. Образы сочетаются взаимно не потому, что они даны вместе раньше, не потому, что мы воспринимаем между ними отношения сходства, но потому, что они имеют общий аффективный тон. Радость, печаль, любовь, ненависть, удивление, скука, гордость, печаль и пр. могут сделаться центрами притяжения, группирующего представления или события, не имеющие рациональных отношений между собою, но отмеченные одним и тем же эмоциональным знаком или меткой: например радостные, грустные, печальные и пр. Эта форма ассоциации очень часто представляется в сновидениях или в мечтах, т. е. в таком состоянии духа, при котором воображение пользуется полной свободой и работает наудачу как попало. Легко понять, что это явное или скрытое влияние эмоционального фактора должно способствовать возникновению группировок совершенно неожиданных и предположила говорит, что пуганая ворона куста боится, она представляет почти безграничное поприще для новых сочетаний, в виду именно это влияние нашего чувства, окрашивающее как приятие внешних предметов. Так же точно как люди давно заметили путем внешних впечатлений выражать свои внутренние состояния, так же точно и образы фантазии служат внутренним выражением для наших чувств. Горе и траур человек знаменует черным цветом, радость — белым, спокойствие — голубым, гнев — красным. Образы фантазии и дают внутренний язык

В качестве простейшего примера такого сочетания образов, имеющих общий эмоциональный знак, можно привести обычные случаи сближения каких-либо двух различных впечатлений, не имеющих между собою решительно ничего общего кроме того, что они вызывают в нас сходные настроения. Когда мы называем

голубой тон холодным, а красный — теплым, то мы сближаем впечатление голубого и холодного только на том основании, что они вызывают в нас сходные настроения. Легко понять, что фантазия, руководимая таким эмоциональным фактором — внутренней логикой чувства, будет представлять собою наиболее субъективный, наиболее внутренний вид воображения.

Однако существует еще и обратная связь воображения с эмоцией. Если в описанном нами первом случае чувства влияют на воображение, то в случае другом, обратном, воображение влияет на чувство. Это явление можно было бы назвать законом эмоциональной реальности воображения. Сущность этого закона формулирует Рибо следующим образом.

«Все формы творческого воображения, — говорит он, — заключают в себе аффективные элементы». Это значит, что всякое построение фантазии обратно влияет на наши чувства, и если это построение и не соответствует само по себе действительности, все же вызываемое им чувство является действительным, реально переживаемым, захватывающим человека чувством. Представим себе простейший случай иллюзии. Входя в сумерках комнату, ребенок принимает по иллюзии висящее платье за чужого человека или разбойника, забравшегося в дом. Образ разбойника, созданный фантазией ребенка, является нереальным, но страшилка, испытываемый ребенком, его испуг являются совершенно действительными, реальными для ребенка переживаниями. Нечто подобное происходит и со всяким решительно фантастическим построением, и именно этот психологический закон должен объяснить нам, почему такое сильное действие оказывают на нас художественные произведения, созданные фантазией их авторов.

Страсти и судьбы вымышленных героев, их радость и горе тревожат, волнуют и заражают нас, несмотря на то, что мы знаем, что перед нами не реальные события, а вымысел фантазии. Это происходит только потому, что эмоции, которыми заражают нас со страниц книги или со сцены театра художественные фантастические образы, совершенно реальны и переживаются нами по-настоящему серьезно и глубоко. Часто простая комбинация внешних впечатлений, как, например, музыкальное произведение вызывает в человеке, который слушает музыку, целый сложный мир переживаний и чувств. Это расширение и углубление чувств, творческая его перестройка и составляет психологическую основу искусства музыки.

Остается еще сказать о четвертой и последней форме связи фантазии с реальностью. Эта последняя форма одной стороной тесно связана с только что описанной, но другой — существенно

отличается от нее. Сущность этой последней заключается в том, что построение фантазии может представлять из себя нечто существенно новое, не бывшее в опыте человека и не соответствующее какому-нибудь реально существующему предмету; однако, будучи воплощено вовне, принявши материальное воплощение, это «кристаллизованное» воображение, сделавшись вещью, начинает реально существовать в мире и воздействовать на другие вещи.

Такое воображение становится действительностью. Примерами такого кристаллизованного, или воплощенного, воображения может служить любое техническое приспособление, машина или орудие. Они созданы комбинирующим воображением человека, они не соответствуют никакому существующему в природе образцу, но они обнаруживают самую убедительную действительную, практическую связь с действительностью, потому что, воплотившись, они сделались столь же реальными, как и остальные вещи, и оказывают свое воздействие на окружающий их мир.

Такие продукты воображения прошли очень длинную историю, которую, может быть, следует наметить самым кратким схематическим образом. Можно сказать, что они в развитии своем описали круг. Элементы, из которых они построены, были взяты человеком из реальности. Внутри человека, в его мышлении, они подверглись сложной переработке и превратились в продукты воображения.

Наконец, воплотившись, они снова вернулись к реальности, но вернулись уже новой активной силой, изменяющей эту реальность. Таков полный круг творческой деятельности воображения.

Было бы неправильным полагать, что только в области техники, в области практического воздействия на природу, воображение способно описать такой полный круг. Так же в области эмоционального воображения, т. е. воображения субъективного, возможен такой полный круг, и его очень нетрудно проследить.

Дело в том, что именно тогда, когда мы имеем перед собою полный круг, описанный воображением, оба фактора — интеллектуальный и эмоциональный — оказываются в равной мере необходимыми для акта творчества. Чувство, как и мысль, движет творчеством человека. «Всякая господствующая мысль, — говорит Рибо, — поддерживается какой-нибудь потребностью, стремлением или желанием, т. е. аффективным элементом, потому что было бы сущим вздором верить в постоянство какой-нибудь идеи, которая по предположению находилась бы в чисто интеллектуальном состоянии, во всей его сухости и холодности. Всякое господствующее чувство (или эмоция) должно сосредоточиться в идею или в образ, которые бы дали ему плоть,

силу, без чего они остаются в расплывчатом состоянии. Таким образом мы видим, что эти два термина — господствующая мысль и господствующая эмоция — почти равноценны друг другу, потому, что и тот и другой из них заключают в себе два неотделимых элемента и указывают лишь на преобладание того или другого».

Убедиться в этом легче всего опять на примере художественного воображения. В самом деле, для чего нужно художественное произведение? Не влияет ли оно на наш внутренний мир, на наши мысли и чувства так точно, как технические орудия на мир внешний, мир природы? Мы приведем простейший пример, из которого нам легко уяснить себе в самой элементарной форме действие художественной фантазии. Пример взят из повести Пушкина «Капитанская дочка». В этой повести описывается встреча Пугачева с героем этой повести Гриневым, от имени которого ведется рассказ. Гринев, офицер, попавший в плен к Пугачеву, уговаривает Пугачева прибегнуть к милосердию государыни, отстать от своих товарищей. Он не может понять того, что движет Пугачевым.

«Пугачев горько усмехнулся:

— Нет, — отвечал он, — поздно мне каяться. Для меня не будет помилования. Буду продолжать, как начал. Как знать? Авантюра и удасться! Гришка Отрепьев ведь поцарствовал же над Москвой».

— А знаешь ты, чем он кончил? Его выбросили из окна, зарезали, сожгли, зарядили его пеплом пушки и выпалили

— Слушай, — сказал Пугачев с каким-то диким вдохновением. — Расскажу тебе сказку, которую в ребячестве мне рассказывала старая калмычка. Однажды орел спрашивал у ворона «Скажи, ворон-птица, отчего живешь ты на белом свете 300 лет, а я всего-навсего только 33 года?» — «Оттого, батюшка, — отвечал ему ворон, — что ты пьешь живую кровь, а я питаюсь мертвечиной». Орел подумал: давай попробуем и мы питаться так же. Хорошо. Полетели орел да ворон. Вот завидели палую лошадь. Спустились и сели. Ворон стал клевать да похваливать. Орел клюнул раз, клюнул другой, махнул крылом и сказал ворону: «Нет, брат ворон, чем триста лет питаться падалью, лучше раз напиться живой кровью, а там что бог даст!» — Какова калмыцкая сказка?

Сказка, рассказанная Пугачевым, представляет собою продукт воображения и, казалось бы, воображения, совершенно лишенного связи с реальностью. Разговаривающие ворон и орел могли представиться только в вымысле старой калмычки. Однако легко заметить, что в каком-то другом смысле это фантастическое

построение исходит непосредственно из действительности и воздействует на эту действительность. Но только действительность эта не внешняя, а внутренняя, — мир мыслей, понятий и чувств самого человека. Про такие произведения говорят, что они сильны не внешней, но внутренней правдой. Легко заметить, что в образах ворона и орла Пушкин представил два различных типа мысли и жизни, два различных отношения к миру, и то, что нельзя было уяснить себе из холодного, сухого разговора — различие между точкой зрения обывателя и точкой зрения бунтаря; это различие с совершенной ясностью и с огромной силой чувства запечатлелось в сознании разговаривающего через сказку.

Сказка помогла уяснить сложное житейское отношение; ее образы как бы осветили жизненную проблему, и чего не могла бы сделать холодная прозаическая речь, то сделала сказка своим образным и эмоциональным языком. Вот почему прав Пушкин, когда говорит, что стих может ударить по сердцам с неведомой силой, вот почему в другом стихотворении он же говорит о реальности эмоционального переживания, вызванного вымыслом: «Над вымыслом слезами обольюсь». Стоит припомнить, какое действие на общественное сознание оказывает какое-нибудь художественное произведение, для того чтобы убедиться в том, что здесь воображение описывает такой же полный круг, как и тогда, когда оно воплощается в материальное орудие. Гоголь сочинил «Ревизора», актеры разыграли его на театре, и автор и актеры создали произведения фантазии, а самая пьеса, разыгранная на сцене, обнажила с такой ясностью весь ужас тогдашней России, с такой силой осмеяла те устои, на которых держалась жизнь и которые казались незыблемыми, что все почувствовали, и сам царь, присутствовавший на первом представлении, больше всех, что в пьесе заложена величайшая угроза для того строя, который она изображала.

«Всем досталось сегодня, а мне больше всех», — сказал Николай на первом представлении.

Такое воздействие на общественное сознание людей могут производить художественные произведения только потому, что они обладают своей внутренней логикой. Автор всякого художественного произведения, как и Пугачев, комбинирует образы фантазии не зря, не безтолку, не нагромождая их по произволу одно на другое, по воле случая, как во время сновидения или бессмысленного мечтания. Напротив, они следуют внутренней логике развиваемых образов, а эта внутренняя логика обусловлена той связью, которую устанавливает произведение между своим миром и между миром внешним. В сказке о вороне и орле

образы расположены и скомбинированы по законам логики тогда, когда творчество и приводит часто к неверным представлениям дашних двух сил, которые встретились в лице Гриневы и Платона. Это относительно самой природы этого процесса и его характера гачева. Очень любопытный пример такого полного круга, который как чего-то необычного и совершенно исключительного. В нашу описывает художественное произведение, дает в своих признаниях задачу здесь не входит дать сколько-нибудь полное описание ниях Л. Толстой. Он рассказывает о том, как возник у него образ Наташи в романе «Война и мир».

«Я взял Таню, — говорит он, — перетолк с Соней, и вышел, но для того, чтобы дать представление о сложности этой деятельности, мы остановимся очень кратко на некоторых моментах, Наташа».

Таня и Соня — это его свояченица и жена, две реальные женщины, из комбинации которых и произошел художественный образ. Эти взятые из реальности элементы комбинируются с творчеством, есть обычно только катастрофический акт родов, не по свободной прихоти художника, а по внутренней логике развившийся в результате очень долгого внутреннего вынашивания художественного образа. Толстой услышал однажды мнение одной из читательниц о том, что он поступил жестоко с «Анной Карениной», героиней его романа, заставив ее броситься под колеса проходившего поезда. Толстой сказал:

«Это мне напоминает случай, бывший с Пушкиным. Однажды он сказал кому-то из своих приятелей: В самом начале этого процесса, как мы уже знаем, существуют всегда восприятия внешние и внутренние, составляющие основу нашего опыта. То, что ребенок видит и слышит, является таким образом первыми опорными точками для его будущего творчества. Он накапливает материал, из которого впоследствии будет строить его фантазия. Далее следует очень сложный процесс переработки этого материала. Важнейшими составными частями этого процесса являются диссоциация и ассоциация воспринятых впечатлений. Всякое впечатление представляет из себя сложное целое, состоящее из множества отдельных частей. Диссоциация заключается в том, что это сложное целое как бы рассекается на части, отдельные части выделяются преимущественно по сравнению с другими, одни сохраняются, другие забываются. Диссоциация таким образом является необходимым условием для будущей деятельности фантазии.

— Представь, какую штуку удрала со мной Татьяна, она замуж вышла. Этого я никак не ожидал от нее, в последствии будет строить его фантазия. Далее следует очень сложный процесс переработки этого материала. Важнейшими составными частями этого процесса являются диссоциация и ассоциация воспринятых впечатлений. Всякое впечатление представляет из себя сложное целое, состоящее из множества отдельных частей. Диссоциация заключается в том, что это сложное целое как бы рассекается на части, отдельные части выделяются преимущественно по сравнению с другими, одни сохраняются, другие забываются. Диссоциация таким образом является необходимым условием для будущей деятельности фантазии.

То же самое могу сказать и я про Анну Каренину. Вообще герои и героини мои делают иногда такие штуки, которых не желал бы. Они делают то, что должны делать в действительной жизни и как бывает в действительной жизни, а не то, что мы хотим».

Подобного рода признания находим мы у целого ряда художников, которые отмечают ту же самую внутреннюю логику управляющую построением художественного образа. В прекрасном примере выразил эту логику фантазии Вундт, когда говорил:

«Мысль о браке может внушить мысль о погребении (соединение и разлучение жениха и невесты), но не мысль о зубной боли».

Так и в художественном произведении встречаем мы часто соединенными отдаленные и внешне не связанные черты, но они однако не посторонние друг другу, как мысль о зубной боли и мысль о браке, а соединенные внутренней логикой.

ГЛАВА III

МЕХАНИЗМ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ.

Как уже видно из всего того, что сказано выше, воображение является крайне сложным по своему составу процессом. Именно эта сложность составляет главную трудность в изучении про-

Это умение выделить отдельные черты сложного целого имеет значение для всей решительно творческой работы человека над впечатлениями. За процессом диссоциации следует процесс изменения, которому подвергаются эти диссоциированные элементы.

Этот процесс изменения или искажения основан на динамичности наших внутренних нервных возбуждений и соответствующим им образов. Следы от внешних впечатлений не складываются неподвижно в нашем мозгу, как вещи на дне корзины. Эти следы представляют собой процессы, они движутся, изменяются, живут, отмирают, и в этом движении жизни лежит залог их изменения под влиянием внутренних факторов, искажающих и перерабатывающих их. В качестве примера такого внутреннего изменения можно привести имеющий огромное значение для воображения вообще и для воображения ребенка в частности процесс преувеличения и преуменьшения отдельных элементов впечатлений.

Данные в действительности впечатления видоизменяются, увеличивая или уменьшая свои естественные размеры. Страсть детей к преувеличению, как и страсть к преувеличению взрослых людей, имеет очень глубокие внутренние основания. Эти основания заключаются большей частью в том влиянии, которое оказывает наше внутреннее чувство на внешние впечатления. Мы преувеличиваем потому, что мы хотим видеть вещи в преувеличенном виде, потому что это соответствует нашей потребности, нашему внутреннему состоянию. Страсть детей к преувеличению прекрасно запечатлелась в сказочных образах. Гроос приводит рассказ своей дочери, когда ей было 5½ лет.

«Был однажды король, — начала малютка, — у которого была маленькая дочка. Дочка лежала в колыбели, он подошел к ней и узнал, что это была его дочь. После этого они отпраздновали свою свадьбу. Когда они сидели за столом, король сказал ей: принеси, пожалуйста, пива в б о л ь ш о м стакане. Тогда она принесла ему стакан пива, вышиной в три аршина. После этого они все уснули кроме короля, который их сторожил, и если они еще не умерли, то живы еще и до сих пор».

«Это преувеличение, — говорит Гроос, — вызывается интересом ко всему выдающемуся и необыкновенному, к которому присоединяется чувство гордости, связанное с воображаемым обладанием чем-нибудь особенным. У меня 30 монет, нет 50, нет 100, нет 1000. Или: я только что видел бабочку, величиной с книжку, нет величиной с дом». Бюлер со всей справедливостью указывает на то, что в этом процессе изменения и в частности преувеличения происходит у ребенка упражнение в оперировании с величинами, которые непосредственно в его опыте не были даны. Какую огромную ценность имеют эти процессы изменения и в частности преувеличения, очень легко видеть на примерах числового воображения, приводимых Рибо.

«Числовое воображение нигде не достигало такого пышного расцвета, — говорит он, — как у восточных народов. Они играли с числами с замечательной смелостью и расточали их с блистательнейшим мотовством. Так, в халдейской космогонии рассказывалось, что бог — рыба Оамнес — посвятил 259 200 лет воспитанию человека, затем в течение 432 000 лет царствовали на земле разные мифические личности, а по прошествии этих 691 200 лет лицо земли было обновлено потоком. Индусы перешагнули, однако, все это. Они изобрели громаднейшие единицы, чтобы служить основой и материалом для фантастической игры с числами. Джайнасы делят время на два периода: восходящий и нисходящий. Каждый из них имеет баснословную продолжительность 2 000 000 000 000 000 океанов лет, причем каждый океан лет равен сам по себе 1 000 000 000 000 000 годов. Размышления о такой продолжительности естественно должны вызывать у набожного буддиста головокружение».

Подобная игра с числовыми преувеличениями оказывается в высокой степени важной для человека, и живое доказательство этому мы видим в астрономии и других естественных науках, которым приходится оперировать не меньшими, а гораздо большими величинами.

«В науках, — говорит Рибо, — числовое воображение не облекается в форму подобного бреда. Науку обвиняют в том, будто бы она своим развитием подавляет воображение, тогда как в действительности она открывает для его творчества несравненно более широкие области. Астрономия витает в бесконечности времени и пространства. Она видит зарождение миров, мерцающих сперва тусклым светом туманности, который затем превращается в ярко блистающие солнца. Эти солнца, охлаждаясь, покрываются пятнами, тускнеют и меркнут. Геология следит за развитием обитаемой нами планеты сквозь ряд переворотов и катаклизмов; она предусматривает отдаленное будущее, когда земной шар, потеряв водяные пары, защищающие его атмосферу от чрезмерного излучения тепла, должен будет погибнуть от холода. Общепринятые в нынешней физике и химии гипотезы об атомах и частицах тел не уступают своей смелостью древнейшим измышлениям индусского воображения».

Мы видим, что преувеличение, как и воображение вообще, одинаково нужно в искусстве, как и в науке. Не будь этой способности, так комично проявляющейся в сказке 5½-летней девочки, человечество не могло бы создать астрономию, геологию, физику.

Следующим моментом в составе процессов воображения является ассоциация, т. е. объединение диссоциированных и

измененных элементов. Как уже указывалось выше, эта ассоциация может происходить на различной основе и принимать различные формы от чисто субъективного объединения образов до объективно-научного, соответствующего, например, географическим представлениям. И, наконец, заключительным и последним моментом предварительной работы воображения является комбинация отдельных образов, приведение их в систему, построение сложной картины. На этом деятельность творческого воображения не заканчивается. Как мы отмечали уже, полный круг этой деятельности будет завершён только тогда, когда воображение воплощается, или кристаллизуется, во внешних образах.

Однако об этом процессе кристаллизации, или переходе воображения в действительность, мы будем говорить особняком. Здесь же, останавливаясь только на внутренней стороне воображения, следовало бы указать на те основные психологические факторы, от которых зависит протекание всех этих отдельных процессов. Первым таким фактором всегда, как устанавливает психологический анализ, является потребность человека в приспособлении к окружающей среде. Если окружающая жизнь не ставит перед человеком задачи, если привычные и наследственные его реакции вполне уравнивают его с окружающим миром, тогда нет никакого основания для возникновения творчества. Существо, которое является вполне приспособленным к окружающей среде, такое существо не могло бы ничего желать, ни к чему стремиться и, конечно, ничего не могло бы творить. Поэтому в основе творчества всегда лежит неприспособленность из которой возникают потребности, стремления или желания.

«Каждая потребность, — говорит Рибо, — стремление или желание отдельно или же вместе с несколькими другими может поэтому служить импульсом к творчеству. Психологический анализ обязан каждый раз разлагать «самопроизвольное творчество» на эти первичные его элементы. Всякое изобретение имеет поэтому двигательное происхождение; основная сущность творческого изобретения оказывается во всех случаях двигательной, потребности и желания сами по себе ничего создать не могут, они являются только стимулами и движущими пружинами. Для изобретения необходима, кроме того, наличие ещё и другого условия, а именно: самопроизвольного воскрешения образов. Самопроизвольным воскрешением я называю такое, какое происходит внезапно, без явных вызывающих его причин. Причины эти фактически существуют, но их действие облекается в скрытую форму мышления по аналогии с фактивным построением без сознательной мозговой работы».

Наличие потребностей или стремлений приводит, таким образом, в движение процесс воображения, оживление следов древних возбуждений даёт материал для его работы. Эти два условия необходимы и достаточны для того, чтобы понять деятельность воображения и всех входящих в его состав процессов.

Возникает ещё вопрос относительно факторов, от которых зависит воображение. Что касается психологических факторов, то они перечислены нами, правда, несколько разрозненно, выше.

Мы уже говорили, что деятельность воображения зависит от опыта, от потребностей и интересов, в которых эти потребности выражаются. Легко понять также, что оно зависит от комбинационной способности и упражнения в этой деятельности, воплощения продуктов воображения в материальную форму; зависит далее от технического умения и от традиций, т. е. от тех образцов творчества, которые влияют на человека. Все это факторы огромной важности, но настолько очевидные и простые, что о них мы сейчас подробно говорить не станем. Гораздо менее заметно, и поэтому гораздо более важно действие другого фактора, именно окружающей среды. Обычно воображение представляют как исключительно внутреннюю деятельность, не зависящую от внешних условий, или в лучшем случае зависящую от этих условий одной стороной, именно постольку, поскольку эти условия определяют материал, над которым работает воображение. Самые же процессы воображения, направление его, с первого взгляда кажутся руководимыми только изнутри чувствами и потребностями самого человека и поэтому обусловленными субъективными, а не объективными причинами. На самом деле это не так. Уже давно в психологии был установлен закон, согласно которому стремление к творчеству всегда бывает обратно пропорционально простоте среды.

«Поэтому, — говорит Рибо, — при сравнении чернокожих с белыми, первобытных с цивилизованными, оказывается, что при одинаковой численности населения непропорциональность числа новаторов в том и другом случае поразительна».

Прекрасно поясняет эту зависимость творчества от среды Вейсман. Он говорит:

«Предположим, что на островах Самоа рождается ребенок, обладающий своеобразным и исключительным гением Моцарта. Что он может сделать? Самое большее — распространить гамму из трех или четырех тонов до семи и создать несколько более сложных мелодий, но он столь же неспособен был бы составлять симфонии, как Архимед изобрести динамо-электрическую машину».

Всякий изобретатель, даже гений, является всегда растением своего времени и своей среды. Его творчество исходит из тех потребностей, которые созданы до него, и опирается на те возможности, которые опять-таки существуют вне его. Вот почему мы замечаем строгую последовательность в историческом развитии техники и науки. Никакое изобретение и научное открытие появляется раньше, чем создаются материальные и психологические условия, необходимые для его возникновения. Творчество представляет собой исторически преемственный процесс. Всякая последующая форма определена предшествующими.

Этим же самым объясняется и непропорциональное распределение новаторов и творческих деятелей по различным классам. Привилегированные классы дают неизмеримо больший процент научных, технических и художественных изобретателей, потому что именно в этих классах наличествуют все условия, необходимые для творчества.

«Обыкновенно, — говорит Рибо, — так много говорится о свободном полете воображения, о всемогуществе гения, что забывают о социологических условиях (не говоря о других), которых на каждом шагу зависит то и другое. Как бы ни было индивидуально всякое творение, оно всегда включает в себя социальный коэффициент. В этом смысле никакое изобретение не будет в строгом смысле личным, в нем всегда остается кое-что от анонимного сотрудничества».

ГЛАВА IV

ВООБРАЖЕНИЕ У РЕБЕНКА И ПОДРОСТКА

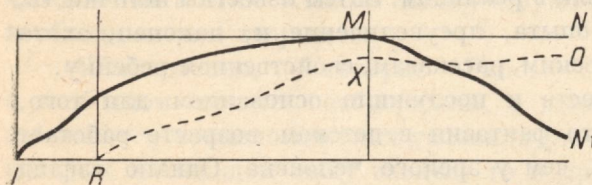
Деятельность творческого воображения оказывается очень сложной и зависящей от целого ряда самых различных факторов. Совершенно понятно поэтому, что эта деятельность не может быть одинакова у ребенка и у взрослого, потому что все факторы эти принимают различный вид в различные эпохи детства. Вот почему в каждый период детского развития творческое воображение работает особенным образом, свойственным именно данной ступени развития, на которой стоит ребенок. Мы видели, что воображение зависит от опыта, а опыт ребенка складывается и растет постепенно, он отличается глубоким своеобразием по сравнению с опытом взрослого. Отношение к среде, которая своей сложностью или простотой, своими традициями и влияниями стимулирует и направляет процесс творчества, у ребенка опять совсем другое. Интересы ребенка и взрослого различны, и поэтому понятно, что воображение у ребенка работает иначе, чем у взрослого.

Чем же отличается воображение ребенка от воображения взрослого и какова основная линия его развития в детском возрасте? До сих пор существует еще мнение, что у ребенка воображения богаче, чем у взрослого человека. Детство считается той эпохой, когда фантазия развита наиболее, и согласно этому взгляду по мере развития ребенка его воображение и сила его фантазии идут на убыль. Это мнение сложилось потому, что целый ряд наблюдений над деятельностью фантазии дает повод для такого вывода. Дети могут из всего сделать все, говорил Гёте, и эта неукротимость, непринятость детской фантазии, которая уже несвободна у взрослого человека, принималась часто за свободу воображения. Далее создание детского воображения резко, ярко расходится с опытом взрослого человека, отсюда тоже делались заключения, что ребенок живет в фантастическом мире более, нежели в реальном. Затем известны неточность, искажение реального опыта, преувеличение и, наконец, охота к сказкам и фантастическим рассказам, свойственная ребенку.

Все это взятое вместе и послужило основанием для того, чтобы утверждать, будто фантазия в детском возрасте работает богаче и разнообразнее, чем у зрелого человека. Однако взгляд этот не находит себе подтверждения при научном рассмотрении этого вопроса. Мы знаем, что опыт ребенка гораздо беднее, чем опыт взрослого человека. Мы знаем далее, что интересы его проще, элементарнее, беднее, наконец отношения его со средой также не имеют той сложности, тонкости и многообразия, которые отличают поведение взрослого человека, а ведь это все важнейшие факторы, которые определяют работу воображения. Воображение у ребенка, как ясно уже из этого, не богаче, но беднее, чем воображение взрослого человека; в процессе развития ребенка развивается и воображение, достигая своей зрелости только у взрослого человека.

Вот почему продукты настоящего творческого воображения во всех областях творческой деятельности принадлежат только уже созревшей фантазии. По мере приближения к зрелости начинает созревать и воображение, и в переходном возрасте — у подростков с порой полового созревания — соединяются мощный подъем воображения и первые начатки созревания фантазии. Далее авторы, писавшие о воображении, указывали на тесную связь между половым созреванием и развитием воображения. Понять эту связь можно, если принять во внимание, что в эту пору у подростка созревает и подытоживается его большой опыт, вызываются так называемые постоянные интересы, быстро свертываются интересы детские и в связи с общим созреванием получает окончательное оформление и деятельность его воображения.

Рибо в своем исследовании творческого воображения да-
кривую, приводимую ниже, которая символически изображает
развитие воображения и которая позволяет понять своеобразное
детского воображения, воображения зрелого человека и вообра-
жения в тот переходный период, который сейчас занимает нас.
Основной закон развития воображения, который представляет
эта кривая, формулируется так: воображение в своем развитии
проходит через два периода, разделенные критической фазой.
Кривая IM представляет ход развития воображения в первый
период. Она круто поднимается вверх и затем довольно долго дер-
жится на достигнутом уровне. Линия RO , проведенная пунктиром,
представляет ход развития интеллекта или рассудка. Это развитие
начинается, как видно из чертежа, позже и подымается медленнее,
потому что требует гораздо большего накопления опыта и более



сложной его перера-
ботки. Только в то-
чке M обе линии —
развитие воображе-
ния и развитие раз-
ума — совпадают.

Эта левая сторона
нашего чертежа показывает наглядно то своеобразие, ко-
торым отличается деятельность воображения в детском воз-
расте и которое принималось многими исследователями за
богатство детского воображения. Из чертежа легко увидеть,
что развитие воображения и развитие рассудка очень расхо-
дятся в детском возрасте, и эта относительная самостоятель-
ность детского воображения, его независимость от деятель-
ности рассудка, является выражением не богатства, но бедности
детской фантазии.

Ребенок может вообразить себе гораздо меньше, чем взрослый
человек, но он больше доверяет продуктам своего воображения,
меньше их контролирует, а потому воображения в житейском
вульгарном смысле этого слова, т. е. чего-то такого, что является
ненастоящим, вымышленным, у ребенка, конечно, больше, чем
у взрослого человека. Однако не только материал, из которого
строит воображение у ребенка, беднее, чем у взрослого человека,
но и характер комбинаций, которые присоединяются к этому
материалу, их качество и разнообразие значительно уступают
комбинациям взрослого. Из всех форм связи с реальностью,
которые мы перечислили выше, воображение ребенка обладает
в одинаковой степени с воображением взрослого только первой
именно реальностью элементов, из которых оно строится. Появ-

ляется так же сильно, как у взрослого, выражен и реальный эмоцио-
нальный корень воображения ребенка; что же касается до двух
других форм связи, то надо заметить, что они развиваются только
с годами, очень медленно и очень постепенно. С момента встречи
двух кривых воображения и рассудка в точке M дальнейшее
развитие воображения идет, как показывает линия MN , парал-
лельно линии развития рассудка MO . То расхождение, которое
было характерно для детского возраста, здесь исчезло, вообра-
жение, тесно соединившись с мышлением, идет теперь с ним в ногу.

«Обе эти интеллектуальные формы, — говорит Рибо, — стоят
теперь друг перед другом как соперничающие силы. Деятельность
воображения продолжается, но предварительно преобразившись:
она приспосабливается к рациональным условиям, это уже не чистое
воображение, а смешанное. Однако так бывает не у всех, у многих
развитие получает другой вариант, и это на чертеже символизирует-
ся кривой MN_1 , быстро опускающейся вниз и знаменующей упа-
док или свертывание воображения. Творческое воображение прихо-
дит в упадок — это самый общий случай. Лишь особо богато одарен-
ные воображением составляют исключение; большинство малой-
малу входит в прозу практической жизни, хоронит мечты своей
юности, считает любовь химерой и пр. Это, однако, лишь регресс,
но не уничтожение, потому что творческое воображение не исче-
зает совершенно ни у кого, оно делается только случайностью».

И действительно там, где сохраняется хоть незначительная
доля творческой жизни, там имеет место и воображение. Что в
зрелом возрасте часто кривая творческой жизни идет вниз, — это
всем известное положение. Рассмотрим теперь ближе эту крити-
ческую фазу MX , которая разделяет оба периода. Она, как мы
говорили уже, характерна для того переходного возраста, который
сейчас интересует нас по преимуществу. Если мы поймем тот свое-
образный перевал, который переходит сейчас кривая воображе-
ния, мы получим ключ к правильному пониманию всего процесса
творчества в этом возрасте. В этот период происходит глубокое
преобразование воображения: из субъективного оно превращается
в объективное. «В физиологическом порядке причина такого кризи-
са — образование взрослого организма и взрослого мозга, а в по-
рядке психологическом — антагонизм между чистой субъектив-
ностью воображения и объективностью рассудочных процессов или,
другими словами, между неустойчивостью и устойчивостью ума».
Мы знаем, что переходный возраст характеризуется в целом
антидетичностью, противоречивостью, поляр-
ностью характеризующих его моментов. Именно это обуслови-
вает то, что самый возраст является критическим или переход-

ным; это возраст нарушенного детского равновесия организ-матлений, оно строит из элементов, заимствованных извне; эмо-и ненайденного еще равновесия организма зрелого. Вот и эмоциональное, наоборот, строит из элементов, взятых изнутри. ображение в этот период характеризуется переломом, раз-одно из них мы можем назвать объективным, а другие субъектив-шением и поисками нового равновесия. Что деятельность во-ным. Проявление того и другого типа воображения и постепен-ражения в том виде, как она проявлялась в детском возрасте, ная их дифференцировка свойственны именно этому возрасту. подростков свертывается, очень легко заметить на том фак- В связи с этим необходимо указать и на двойственную роль, что у ребенка этого возраста, как массовое явление или которую может играть воображение в поведении человека. Оно правило, исчезает пристрастие к рисованию. Рисовать продолдинаково может и приводить и уводить человека от реальности. жают только одиночки, большей частью особо одаренные в эт-Канэ говорит: «Самая наука, по крайней мере естественная наука, отношении или побуждаемые к нему внешними условиями вре-возможна без воображения. Ньютон с помощью его прозре-специальных занятий рисованием и т. д. Ребенок начинает кра-ет будущее, а Кювье — прошедшее. Великие гипотезы, откуда тически относиться к своим рисункам, детские схемы перестарождаются великие теории, суть детища воображения». Однако удовлетворять, они кажутся ему слишком субъективными, Паскаль со всей справедливостью называет воображение лукавым приходит к убеждению, что он не умеет рисовать, и оставляетчителем. «Оно внушает, — говорит Компейре, — гораздо больше рисование. Такое же свертывание детской фантазии мы видимшброк, нежели заставляет открыть истины, оно склоняет не-том, что у ребенка пропадает интерес к наивным играм бо-сторожного ученого оставлять в стороне рассуждения и наблю-раннего детства, к фантастическим сказкам и рассказам. Дво-ения и принимать свободные фантазии за доказанные истины; ственность новой формы воображения, которая зарождается се-но отталкивает нас от действительности своими восхитительными час, можно легко увидеть из того факта, что наиболее расп-бманами, оно, согласно сильному выражению Малебранша, есть аловень, который вносит беспорядок в дом». В особенности пере-одный возраст очень часто обнаруживает эти опасные стороны ображения. Удовлетворить себя в воображении чрезвычайно егко, и уход в мечтательность, бегство в воображаемый мир асто отвращает силы и волю подростка от мира действительного. Некоторые авторы даже полагали, что развитие мечтатель-ости и связанной с нею отъединенности, замкнутости и погружения себя составляет непремennую черту этого возраста. Более точно ожно было бы сказать, что все эти явления составляют тeneвую сторону этого возраста. Эта тень мечтательности, которая падает а этот возраст, эта двойственная роль воображения делает его ложным процессом, овладение которым становится крайне рудным.

«Если педагог-практик, — говорит Гроос, — желает пра-ильно развить драгоценную способность творческой фантазии, о ему предстоит трудная задача — обуздать этого дикого и угливого коня благородного происхождения и приспособить его служению добру».

Паскаль, как уже сказано, называл воображение лукавым чителем, Гете называл его предтечей разума. И тот и другой ыли одинаково правы.

В эту же пору со всей отчетливостью выступают два основ-ных типа воображения: пластическое и эмоциональное, или внеш-нее и внутреннее воображение. Два этих основных типа характе-зуются, главным образом, материалом, из которого создают построения фантазии, и законами этого построения. Пластичес-воображение пользуется преимущественно данными внешних в-

одарен особым талантом, должен его развивать в себе и считать призванным к творчеству. Это положение не является правильным, как мы уже пытались разъяснить выше. Если считать творчество в его истинном психологическом смысле, то создание нового, легко прийти к выводу, что творчество является уделом всех в большей или меньшей степени, оно же является нормальным и постоянным спутником детского развития. В детском возрасте встречаемся мы с так называемыми вундеркиндами или чудо-детьми, которые в раннем возрасте обнаруживают быстрое созревание какого-нибудь специального дарования.

Чаще всего приходится видеть вундеркиндов в области музыки, есть вундеркинды-художники, которые встречаются редко. Пример вундеркинда Вилли Ферреро, который лет 20 тому назад приобрел мировую известность, обнаруживает необыкновенно музыкальное дарование в очень раннем возрасте. Такой вундеркинд иногда в 6—7 лет дирижирует симфоническим оркестром, исполняя очень сложные музыкальные произведения, виртуозно играет на музыкальном инструменте и т. д. Уже давно отмечалось, что в таком преждевременном и чрезмерном развитии дарования есть нечто близкое к патологическому, т. е. ненормальному.

Но гораздо важнее то, почти не знающее исключений правило, согласно которому эти, преждевременно созревшие вундеркинды, которые, если бы развивались нормально, должны были бы приблизиться к известным в истории человечества гениям, обычно по мере своего созревания утрачивают свой талант и творчество их не создает и до сих пор не создало в истории искусства одного сколько-нибудь ценного произведения. Типические особенности детского творчества выясняются лучше всего не на вундеркиндах, а на обычных нормальных детях. Это, конечно, значит, что одаренность или талантливость не проявляется в раннем возрасте. Из биографий великих людей мы узнаем, что задатки этой гениальности проявлялись у некоторых в раннем возрасте.

Как примеры скороспелости можно привести 3-летнего царта, 5-летнего Мендельсона, 4-летнего Гайдна. Гендель стал композитором в 12 лет, Вебер в 12 лет, Шуберт в 11 лет, Керубини в 13 лет; в пластических искусствах призвание и склонность к творчеству проявляются заметно раньше — средним возрастом около 14 лет: у Джотто они обнаружили в 10 лет, у Дейки в 10 лет, Рафаэля в 8 лет, Греза в 8 лет, Микель-Анджело в 13 лет, Дюрера в 15 лет, Бернини в 12 лет; Рубенс и Иорданы тоже развились рано. В поэзии не встречается произведений, имеющего некоторое личное значение раньше 16 лет. Но

их следов будущей гениальности еще очень далеко до подлинного великого творчества, они лишь, как зарницы, задолго предвещающие грозу, являются указаниями на будущий расцвет этой деятельности.

ГЛАВА V

«МУКИ ТВОРЧЕСТВА»

Творчество несет человеку большие радости. Есть у него и свои страдания, получившие крылатое обозначение — муки творчества. Творить трудно, потребность в творчестве не всегда совпадает с возможностями творчества, и отсюда возникает мучительное чувство страдания, что мысль не пошла в слова, — как говорит Достоевский. Поэты называют это страдание муками слова:

«Нет на свете мук сильнее муки слова, тщетно с уст порой рвется крик, тщетно душу сжечь любовь порой готова, холоден и жалок нищий наш язык».

Это желание передать в слове владеющее нами чувство или мысль, желание заразить этим чувством другого человека и вместе с тем чувство невозможности сделать это — очень сильно бывают выражены в литературном творчестве молодежи. Лермонтов в ранних стихах говорит об этом так:

Холодной буквой трудно объяснить
Боренье дум. Нет звуков у людей
Довольно сильных, чтоб изобразить
Желание блаженства. Пыл страстей
Возвышенных я чувствую; но слов
Не нахожу, и в этот миг готов
Пожертвовать собой, чтоб как-нибудь
Хоть тень их перелить в другую грудь.

А. Горнфельд в статье, посвященной мукам слова, вспоминает эпизодического героя Успенского. Это — ходок в «наблюдениях одного лентяя». «Сцена, где несчастный, не находя слова для выражения огромной мысли, владеющей им, бессильно терзается и ходит молиться угоднику, «чтобы бог дал понятие», оставляет невыразимо тягостное ощущение. И однако по существу то, что переживает этот бедный, пришибленный ум, ничем не разнится от такой же «муки слова» в поэте или мыслителе. Он и говорит почти теми же словами: «Я бы тебе, друг ты мой, сказал, вот как, столько вот не утаил бы, — да языка-то нет у нашего брата... Вот что я скажу. Будто как по мыслям-то и выходит, а с языка-то не слезает. То-то и горе-то наше дурацкое». По временам мрак сменяется мимолетными светлыми промежутками; мысль выясняется для несчастного, и ему — как поэту — кажется,

Воображение и творчество в детском возрасте.

«вот-вот приемлет тайна лик знакомый». Он приступает к объяснению:

— Ежели я, к примеру, пойду в землю, потому я из земли вышел из земли. Ежели я пойду в землю, например, обратно; каким же, старому, родом можно с меня брать выкупные за землю?

— А-а, — радостно произнесли мы.

— Погоди. Тут надо еще бы слово... видите, господа, как надо-то.

Ходок поднялся и стал посреди комнаты, приготовляясь отложить на руке еще один палец.

— Тут самого-то настоящего-то еще нисколько не сказано. А как надо: почему, например... — но здесь он остановился и живо прошептал: — душу кто тебе дал?

— Бог.

— Верно. Хорошо. Теперь гляди сюда...

Мы было приготовились «глядеть», но ходок снова запнулся, потеряв энергию, и, ударив руками о бедра, почти в отчаянии воскликнул:

— Нет. Ничего не сделаешь. Все не туды... ах, боже мой. Да ты же тебе скажу, нешто столько. Тут надо говорить вона откуда. Тут душе-то надо — эво сколько. Нету, нету».

Мы остановились на этом вопросе не потому, чтобы мучительные переживания, связанные с творчеством, имели какую-нибудь серьезное влияние на будущую судьбу развивающегося подростка; не потому даже, чтобы муки эти обычно переживали довольно сильно или трагично, но потому, что это явление открывает нам последнюю и самую важную черту воображения, которой картина, нарисованная нами, была бы неполна в самом существенном. Эта черта — стремление воображения к воплощению, это и есть подлинная основа и движущее начало творчества. Всякое построение воображения, исходя из реальности, стремится описать полный круг и воплотиться в реальность.

Возникая в ответ на наше стремление и побуждение, построение воображения имеет тенденцию воплотиться в жизнь. Воображение стремится в силу заложенных в нем импульсов стать творческим, т. е. действенным, активным, преобразующим то, на что направлена его деятельность. В этом смысле Рибо со всей справедливостью сравнивает мечтательность и безволие. Для этого автор эта неудачная форма творческого воображения совершенно алогична бессилию воли. Для него «воображение в интеллектуальной сфере соответствует воле в сфере движений. Люди все чего-нибудь хотят, будет ли это нечто пустое или важное; изобретают также всегда для известной цели, — и будет ли то Наполеоновский план битвы, или повар, составляющий новое блюдо».

При своей нормальной и полной форме воля кончается действием, но у людей нерешительных и безвольных колеблется

и кончается никогда, или же решение остается без исполнения, способным осуществиться и подтвердиться практически. Творческое воображение в полной своей форме стремится внешним образом подтвердить себя таким делом, которое существует не только для самого творца, но и для всех других. Напротив, у чистых мечтателей воображение остается во внутренней их сфере в плохом обработанном состоянии и не воплощается в художественном или практическом изобретении. Мечтательность представляет эквивалент слабости, и мечтатели неспособны проявить творческое воображение. Идеал является построением творческого воображения, и он тогда только является действительной изменной силой, когда он руководит действиями и поступками человека, стремясь к воплощению и реализации. Если так разграничить мечтательность и творческое воображение, как две крайних и по существу различных формы фантазии, станет ясно, что во всем воспитании ребенка формирование воображения имеет не только частное значение упражнения и развития какой-нибудь отдельной функции, но имеет значение общее, отражающееся на всем поведении человека. В этом смысле роль воображения в будущем едва ли делается меньше, чем его роль в настоящем.

«Роль комбинирующей фантазии, — говорит Луначарский, — в будущем будет отнюдь не меньше, чем ныне. Очень вероятно, что она примет характер своеобразный, сочетающий научные элементы эксперимента с самыми головокружительными полетами интеллектуальной и образной фантазии».

Если принять во внимание то, что указано выше, именно, что воображение есть импульс к творчеству, можно согласиться с положением Рибо, которым он закрепляет свое исследование:

«Созидающее воображение проникает своим творчеством всю жизнь личную и общественную, умозрительную и практическую во всех ее видах; оно вездесуще».

ГЛАВА VI

ЛИТЕРАТУРНОЕ ТВОРЧЕСТВО В ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Из всех форм творчества литературное, словесное, творчество является самым характерным для школьного возраста. Хорошо известно, что в раннем возрасте все дети проходят через несколько стадий рисования. Рисование и является типическим творчеством раннего возраста, особенно дошкольного. В эту пору дети рисуют охотно, иногда не побуждаемые никем из взрослых; иногда достаточно бывает самого легкого стимула для того, чтобы ребенок принялся за рисование.

Наблюдения показали, что рисуют все дети, и стадии, через которые проходит их рисование, более или менее являются общими для детей одного возраста. В эту пору рисование — любимое занятие детей. К началу школьного возраста любовь и интерес детей к рисованию начинают ослабевать. У очень многих, даже у большинства наших детей сколько-нибудь самостоятельное тяготение к рисованию пропадает вовсе. Сохраняется эта привязанность только у одиночек, наиболее одаренных в этом отношении, еще у таких детских групп, у которых условия воспитания дали или в школе стимулируют занятия рисованием и побуждают развиваться. Очевидно, существует какая-то внутренняя связь между личностью ребенка в этом возрасте и между его любовью к рисованию. Очевидно, творческие силы ребенка сосредоточиваются на рисовании не случайно, но потому, что именно рисование предоставляет ребенку этого возраста возможность наиболее легко выразить то, что им владеет. С переходом в другую фазу развития ребенок подымается на высшую возрастную ступень; изменяется, а вместе с тем меняется и характер его творчества.

Рисование остается позади уже пережитым этапом, и его место начинает занимать новое словесное, или литературное, творчество, которое и господствует, особенно в период полового созревания у подростка. Некоторые авторы полагают даже, что только с этого возраста и можно говорить о словесном творчестве у детей в собственном смысле этого слова.

«Само творчество словесное, — говорит профессор Ловьев, — в подлинном смысле слова ведет свое начало именно с наступлением половой зрелости. Ведь нужен достаточный запас личных переживаний, нужен свой жизненный опыт, умение анализировать отношения между людьми в различные периоды жизни. Ребенок раннего школьного возраста еще не в силах сделать, и поэтому его творчество имеет условный и во многих отношениях очень наивный характер».

Есть один основной факт, который очень убедительно указывает, что до литературного творчества ребенок должен расти. Только на очень высокой ступени накопления опыта, только на очень высокой ступени овладения речью, только на очень высокой ступени развития личного внутреннего мира ребенка становится доступным литературное творчество. Этот факт заключается в отставании развития письменной речи от их устной речи.

«Как известно, — говорит Гаупп, — письменное выражение идей и чувств школьником значительно отстает от его способности словесно выражать их. Дать объяснение этому факту нетрудно. Когда разговариваешь с бойким мальчиком или девочкой в вещах, близких их пониманию и интересам, то слышишь обычно живые описания и находчивые ответы. Болтовня с ними дается им совершенно свободно. Если же тех же детей попросить совершенно свободно описать тот предмет, о котором только шла речь, мы получим лишь несколько скудных предложений, какими бессодержательными, однообразными и вымученными являются письма школьника к отсутствующему отцу и как живы и богаты словесные рассказы его, когда отец возвращается. Кажется, что в тот момент, когда ребенок берет перо в руки, мысль его затормаживается, как будто бы работа писания ее спускает. «Я совсем не знаю, что мне писать. Мне ничего не приходит в голову» — жалуется обычно ребенок. Поэтому-то и является ошибочным, особенно по отношению к ученикам младших классов, судить о степени их умственной зрелости, об их интеллигентности на основании качества их школьных сочинений».

Объяснение этому несоответствию в развитии устной и письменной речи заключается, главным образом, в различии трудности того или другого средства выражения для ребенка; когда ребенок становится перед более трудной задачей, он начинает спрашиваться с ней, как будто бы он был значительно моложе возрастом.

«Достаточно осложнить речевую работу ребенка, — говорит Ловьев, — задать ему трудную задачу, т. е. заставить его говорить на бумаге, и мы сейчас увидим, что его письменная речь отстает более молодой, чем устная: появились слова, не связанные в предложения, очень увеличилось число повелительных предложений. То же можно видеть решительно во всем; когда ребенок выполняет трудную умственную работу, он начинает вновь проявлять все особенности более младшего возраста. Мы показываем семилетке картину с подходящим для его возраста содержанием и просим его рассказать про эту картину. Он рассказывает, как семилетка, т. е. говорит, кто что делает на картине. Но если мы покажем ему трудную для него картину, и он начнет рассказывать, как трехлетка, т. е. только бессвязно перечисляя нарисованные предметы».

То же самое происходит и тогда, когда ребенок переходит от устной речи к письменной. Письменная речь представляет большие трудности вследствие того, что она имеет свои законы, сильно отличные от законов устной речи, и эти законы оказываются еще недостаточно доступными ребенку.

Очень часто затруднения ребенка при переходе к письменной речи объясняются более глубокими внутренними причинами. Устная речь всегда понятна ребенку; она возникает из живого общения с другими людьми, она является совершенно естественной реакцией, откликом ребенка на то, что действует вокруг него и задевает его. При переходе к письменной речи, гораздо более отвлеченной и условной, ребенок часто не понимает, для чего нужно писать. У него отсутствует внутренняя потребность в писании.

Особенно это сказывается в тех случаях, когда ребенок пишет на заданные в школе темы. В старой школе развитие литературного творчества учеников шло, главным образом, в одном направлении, что учитель задавал тему для сочинения, а от детей ставилась задача написать это сочинение с возможным приближением своей речи к литературной речи взрослых и к стилю тех книг, которые они читали. Эти темы оставались чуждыми пониманию учеников, не задевали их воображения и их чувств. Детям не показывались примеры того, как нужно писать. Очень редко сама работа связывалась с какой-нибудь понятной, близкой и доступной детям целью. Такие педагоги, правильно направляя детское литературное творчество, убивали непосредственную красоту, своеобразие и яркость народного языка, затрудняли овладение письменной речью как бы средством выражения своих мыслей и чувств, и воспитывали у детей тот, по выражению Блонского, школьный жаргон, который создавался из механического привития детям искусственной книжной речи взрослых.

«Главное искусство учителя при изучении языка, — говорил Толстой, — и главное упражнение с этой целью в руководстве учеником состоит из заданий тем и не столько в задавании, сколько в предоставлении большего выбора, в указании разностей сочинения, в показе первоначальных приемов. Многие умные и талантливые ученики писали пустяки. Писали: «Пожар загорелся, стали таскать, а я вышел на улицу», — и ничего не выходило, несмотря на то, что сюжет сочинения был богатый и что описываемое произвело глубокое впечатление на ребенка. Они не понимали главного — зачем писать и что хорошего в том, что написано; не понимали искусства выражения жизни в словесной увлекательности этого искусства».

Поэтому развитие детского литературного творчества новится сразу гораздо более легким и успешным тогда, когда ребенка побуждают писать на такую тему, которая является для него внутренне понятной, волнующей и главное побуждающей

к выражению в слове своего внутреннего мира. Очень часто ребенок плохо пишет оттого, что ему нечего написать.

«Надо приучать ребенка, — говорит Блонский, — писать только о том, что он хорошо знает, о чем он много и глубоко думал. Нет ничего вреднее для ребенка, как давать ему темы, по которым он мало думал и о которых у него мало что есть сказать. Это значит воспитывать бессодержательного, поверхностного писателя. Чтобы воспитать в ребенке писателя, надо развить в нем сильный интерес к окружающей жизни. Лучше всего ребенок пишет о том, что очень интересует его, особенно если он в этом разобрался. Надо приучать ребенка писать о том, что его сильно интересует и о чем он много и глубоко думал, что он хорошо знает и в чем он хорошо разбирается. Надо приучать ребенка никогда не писать о том, чего он не знает, в чем не разобрался и чем не интересуется. А между тем учителя часто поступают как раз наоборот и тем самым губят в ребенке писателя».

Поэтому Блонский советует выбирать наиболее подходящие для детей виды литературных произведений, именно записочки, письма и небольшие рассказы.

«Если школа хочет быть педологичной, то она должна дать место именно этим литературным произведениям. Кстати письма (интимные и деловые) — самые распространенные литературные произведения людей. Ясно, что стимул к писанию писем — общение с дальними. Так общественное воспитание воспитывает и ребенка-писателя: чем с более широким кругом людей связан ребенок и чем теснее он связан с ними, тем больше у него стимулов к писанию писем. Искусственные и фальшивы письма к несуществующим людям или без всякой реальной цели».

Задача, следовательно, заключается в том, чтобы создать у ребенка потребность в писании и чтобы помочь ему овладеть средствами писания. Замечательный опыт пробуждения детского литературного творчества у крестьянских детей описал Толстой на основании личного опыта. В своей статье «Кому у кого учиться писать — крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят» этот великий писатель пришел к парадоксальному с первого взгляда выводу, что именно нам, взрослым, и даже великому писателю, каким он был сам, следует учиться писать у крестьянских ребят, а не наоборот. Этот опыт пробуждения литературного творчества у крестьянских ребят чрезвычайно наглядно показывает, как происходит процесс литературного творчества у ребенка, как он зарождается и протекает и какую роль при этом может играть педагог, желающий помочь правильному развитию этого процесса. Сущность этого открытия Толстого заключается

в том, что он заметил в детском творчестве такие черты, которые присущи только этому возрасту, и понял, что настоящей задачей воспитания и является не скороспелая прививка детям языка взрослых, а помощь ребенку в выработке и формировании собственного литературного языка. Толстой задал своим ученикам сочинение на пословицу: «Ложкой кормит, стеблем глаз колет».

«Вот вообрази себе, — сказал я, — что мужик взял к себе какого-нибудь нищего, а потом за свое добро попрекать его стал, и выйдет к тому, что ложкой кормит, стеблем глаз колет». Дети вначале отказались писать, думая, что это дело не по их силам. Толстой взялся за писание сам. Он написал первую страницу.

«Всякий непредубежденный человек, — говорит он, — имеющий чувство художественности и народности, прочтя эту первую, писанную мною, и следующие страницы повести, писанные самими учениками, отличит эту страницу от других, как муху в молоке. Так она фальшива, искусственна и написана таким плохим языком... Мне казалось столь странным, что крестьянский полуграмотный мальчик вдруг проявляет такую сознательную работу художника, какой на всей своей необъятной высоте развития и вместе добродушным тоном, облокотив голову на руку, что ребята покатались со смеху». Такое настоящее сотрудничество с взрослым писателем чувствовалось и понималось детьми как и признание художественного таланта от русской образованной публики, что я в деле искусства не только не могу указать себя равноправными участниками со взрослыми. «А печатывать или помочь одиннадцатилетнему Семке и Петке, а что еще будем? — спросил мальчик у Толстого, — так печатывать надо: едва, и то только в счастливую минуту раздражения, в состоянии очинение Макарова, Морозова и Толстого». Так ребенок относился к авторству этого совместного сочинения.

«Ошибиться нельзя было, — говорит Толстой. — Это была случайность, но сознательное творчество... Ничего подобного этим страницам я не встречал в русской литературе...»

На основании своего опыта Толстой делает следующее предложение: по его мнению, для того чтобы воспитать литературное творчество у детей, нужно давать им только стимулы и материал для творчества. «Ему от меня нужен материал только для того, чтобы пополняться гармонически, всесторонне. Как только я дал ему полную свободу, перестал учить его, он написал такое поэтическое произведение, которому подобного не было в русской литературе; и поэтому, по моему убеждению, нам нельзя учить детей и в особенности поэтически сочинять, вообще сочинять, в особенности крестьянских. Все, что мы можем сделать — это научить их, как браться за сочинительство. Если то, что я сделал для достижения этой цели, можно назвать приемами, то приемы эти были следующие. Первое: предлагать самый большой, разнообразный выбор тем, не выдумывая собственно для детей,

«Кто говорил, что старик этот будет колдун, кто говорил — не надо, он будет простой солдат, нет, лучше пускай он их крадет, нет это будет не к пословице и т. п.», — говорили они. Дети принимали участие в сочинительстве. Их заинтересовал увлек самый процесс сочинения, и это был первый толчок к творческой одушевленной работе. «Тут, — говорит Толстой, — очевидно они в первый раз почувствовали прелесть запечатления словесной художественной подробности; дети сочиняли, создавали фигуры действующих лиц, описывали их внешность, ряд подробностей отдельных эпизоды и все это закрепляли в определенной четкой словесной форме». — «Глаза у него блеснули почти слезами, — рассказывает Толстой, про сочинявшего мальчика, — черненькие худенькие

но предлагать темы самые серьезные и интересующие самого учителя. Второе: давать читать детям детские сочинения и тогда детские сочинения предлагать за образцы. Третье (особенно важно): никогда во время рассмотрения детских сочинений не делать ученикам замечания ни об опрятности тетради, ни о каллиграфии, ни об орфографии, ни, главное, о постройке предложений и о логике. Четвертое: так как в сочинительстве трудно заключается не в объеме или содержании, а в художественности темы, то постепенность тем должна заключаться не в объеме, а в содержании, не в языке, а в механизме дела».

Как ни поучителен опыт Толстого, однако в толковании этого опыта сказались та идеализация детского возраста и отрицательное отношение к культуре и художественному творчеству, которые отличали его религиозно-нравственное учение последнего периода его жизни. Согласно реакционному учению Толстого:

«Идеал наш сзади, а не впереди. Воспитание портит, а не исправляет людей; учить и воспитывать ребенка нельзя и бессмысленно по той простой причине, что ребенок стоит ближе меня, ближе каждого взрослого к тому идеалу гармонии, правды, красоты и добра, до которого я в своей гордости не могу возвести его. Сознание этого идеала лежит в нем сильнее, чем во мне».

Это давно оставленный в науке отголосок учения Руссо «Человек рождается совершенным», — есть великое слово, сказано Руссо, и слово это, как камень, остается твердым и истинным.

«Родившись, человек представляет из себя первоначальную гармонию, правды, красоты и добра».

В этом неправильном взгляде на совершенство природы ребенка заключена и вторая ошибка, которую делает Толстой в отношении к воспитанию. Если совершенство лежит не впереди, а позади, то совершенно логично отрицать всякое значение смысла и возможности воспитания. Однако стоит только отойти от первого, не подтвержденного фактами утверждения, как становится совершенно ясным, что воспитание вообще и воспитание литературного творчества у детей в частности не только оказывается возможным, но и совершенно неизбежным. Легко заметить даже в нашем пересказе, что то, что Толстой проделал с крестьянскими ребятами, иначе, как воспитанием литературного творчества, назвать нельзя. Он разбудил в детях совершенно неведомый им до того способ выражения своего опыта и своего отношения к миру, он вместе с ребятами строил, сочинял, конструировал, заражал их волнением, дал им тему, т. е. направил

в основном весь процесс их творчества, показал им приемы этого творчества и т. д. Но это и есть воспитание в точном смысле этого слова.

Правильное и научно понятое воспитание вовсе не означает искусственного привития детям извне совершенно чуждых им идеалов, чувств или настроений. Правильное воспитание и заключается в том, чтобы разбудить в ребенке то, что в нем есть, помочь этому развиться и направить это развитие в определенную сторону. Все это и проделал Толстой с теми детьми, о которых он рассказывает. Для нас сейчас важна не общая теория Толстого о воспитании, нас интересует сейчас то прекрасное описание пробуждения литературного творчества, которое дает в этих страницах Толстой.

Что дети охотно пишут именно тогда, когда у них появляется потребность в писании, лучше всего можно заметить на творчестве беспризорных. Словесное творчество у этих детей принимает большей частью форму песен, распеваемых детьми и отражающих все стороны их жизни. Большею частью это печальные и глубоко грустные песни. «От ямщика до первого поэта мы все поем уныло», говорил Пушкин. В песнях беспризорного отражается вся темная, вся трудная сторона его жизни. Тюрьма, ранняя смерть или болезнь, сиротство, заброшенность, беззащитность — таковы главные мотивы этой песни. Проявляется, правда, в этих песнях и другая нотка — нотка удалства, хвастовства, воспевания своих подвигов:

Ночка темная настала,
Взял я в руки долото,
В чужую хату я забрался
И мигом выставил окно...

поет про себя беспризорный. Но и в этом слышится естественный ответ на бесконечную тяжесть жизни и отверженность, законное и понятное ожесточение на свою судьбу.

Было время, когда хотел я руку помощи вашей сыскать,
Теперь же душа очерствела и решил я пойти уроковать¹.
Так вы плюйте, бросайте каменья, я, привыкший к всему, все снесу,
И не ждать мне от вас сожаления, дела нет до меня никому.

Несколько лет тому назад была сделана очень интересная попытка собрать рассказы беспризорных о себе. Анна Гринберг собрала 70 рассказов, написанных беспризорными детьми в возрасте от 14 до 15 лет.

«О своей жизни все писали с серьезным интересом, — рассказывает собирательница этой книги. — Случались малограмотные и

¹ Воровать.

неграмотные, которые, несмотря на все препятствия, пробирались к столам и скупой розданным ручкам, добываясь листа и пера, и, перекрестившись, в течение нескольких часов благоговейно и бережно чертили, выводили, расспрашивая соседа, переписывая и сличая с обрывками случайных печатных страниц растерзанные книги. В этих рассказах за исключением тех, в которых дети не хотели раскрыться до конца и оставались замкнутыми и неискренними, сказывается основная черта всякого подобного творчества. Что-то накопилось внутри, наболело, что просится наружу, требует своего выражения, стремится запечатлеться в слове. Когда ребенку есть о чем писать, он пишет со всей серьезностью».

«Это конец моему писанию, — пишет одна из девочек, — написала бы не так, это только третья часть от того, что я переживает и на поведении, и на внутренней жизни подростка. Жизнь моя, буду тебя помнить долго».

В этих рассказах мы находим почти все те же черты детского литературного творчества, которые отмечает и Толстой, если иметь в виду не внешнее сходство, а сходство внутреннее. Внешние эти рассказы и по содержанию, и по языку глубоко отличны от рассказов Петьки и Семки, как только может быть отлична эпоха, в которую жили, среда, в которой росли, и жизненный опыт, который прошли те и другие дети. Но неподдельная серьезность литературной речи, свидетельствующая о настоящей потребности высказаться в слове, яркость и своеобразие детского языка так непохожего на шаблонный литературный язык взрослых, настоящая эмоциональность и конкретная образность этих рассказов напоминают те же самые черты в рассказах крестьянских детей, которые привел Толстой. Один из детей сделал к своей биографии следующую приписку, которая очень хорошо передает глубокое чувство и настоящую конкретность переживания, связанную с литературным творчеством: «Воспоминания и тоска по родине в Вологодской губернии, село Вымск, в лесу около реки».

Очень легко понять ту связь, которая существует между развитием литературного творчества и между переходным возрастом. Основным фактом этого возраста является половое созревание. Из этого основного центрального факта могут быть объяснены все другие, связанные с этим возрастом, особенности. Именно благодаря этому факту самый возраст является критическим и переломным в жизни ребенка. В жизнь ребенка вступает в этот пору новый мощный фактор в виде полового созревания, половой инстинкта. Прежнее устойчивое равновесие, сложившееся в эпоху первого школьного возраста, оказывается нарушенным; новое

равновесие еще не найдено. Это нарушенное равновесие и поиски нового и составляют основу кризиса, переживаемого ребенком в этом возрасте. Однако, что представляет собой этот кризис?

Ответ на этот вопрос до сих пор не установлен еще наукой окончательной точностью. Одни видят природу этого кризиса в астеничности, ослабленности конституции и поведения ребенка, возникающей в этот критический период. Другие, напротив, полагают, что в основе кризиса лежит мощный подъем жизнедеятельности, захватывающей все стороны развития ребенка, и что самая критичность этого возраста является только следствием этого творческого подъема. Мы знаем, что в этом возрасте подросток усиленно растет, быстрым темпом приближаясь по размерам и строению своего тела к взрослому. Этот же общий подъем ска-

жется и на поведении, и на внутренней жизни подростка. Целый новый мир внутренних переживаний, побуждений, влечений открывается в этом возрасте; внутренняя жизнь бесконечно усложняется по сравнению с более ранним детским возрастом. Отношения с окружающими и со средой становятся гораздо более сложными; впечатления, идущие из внешнего мира, подвергаются более глубокой переработке. Есть одна, бросающаяся в глаза черта поведения подростка, стоящая в непосредственной связи с пробуждением литературного творчества в эту эпоху, — это повышенная эмоциональность, повышенная возбудимость чувств в переходный период. Когда поведение человека течет в привычных, неизменных условиях, оно обычно не бывает окрашено сколько-нибудь заметно или ярко мощным чувством. Мы обычно спокойны или безразличны, когда совершаем привычные действия в привычной обстановке; но как только равновесие в поведении нарушается, так сейчас возникает очень живая и очень сильная реакция чувств. Эмоция, или волнение, возникает в нас всякий раз, когда равновесие наше со средой оказывается нарушенным.

Если это нарушение сказывается в нашем усилении, в относительном превосходстве нашем над теми трудностями, перед которыми мы поставлены, в нас возникает обычно положительная эмоция, как радость, гордость и т. п. Если наоборот, равновесие нарушается не в нашу пользу, если обстоятельства оказываются сильнее нас и мы чувствуем себя в их власти, сознаем свою беспомощность, бессилие, слабость, унижение, — в нас возникает отрицательная эмоция, как гнев, страх, печаль. Совершенно понятно поэтому, что критические эпохи в жизни человека, эпохи перелома и внутренней перестройки личности особенно богаты эмоциональными реакциями или жизнью чувств. Вторая часть школьного возраста — эпоха полового созревания — и является таким переломом,

внутренним кризисом в развитии ребенка. Поэтому она характеризуется обострением и повышением возбудимости чувства; равновесие между ребенком и окружающей его средой, как мы уже говорили, оказывается нарушенным в этом возрасте благодаря вступлению нового фактора, не проявлявшегося достаточно заметно прежде.

Отсюда повышенная эмоциональная возбудимость этого возраста, и отсюда же становится до известной степени понятным тот факт, что при приближении к этому возрасту ребенок сменяет рисование, бывшее излюбленной формой его творчества в дошкольном возрасте, на словесное творчество. Слово позволяет с гораздо большей легкостью, чем рисование, передавать сложные отношения, особенно внутреннего характера. Но и в отношении к внешней действительности слово гораздо легче передает движение, динамику, сложность какого-нибудь события, чем детский, несовершенный и неуверенный рисунок. Вот почему детский рисунок, вполне соответствовавший стадии простого несложного отношения ребенка к окружающему миру, заменяется словом как средством выражения, соответствующим более глубокому, сложному и внутреннему отношению к жизни, к себе и к окружающему. Возникает основной вопрос: как относиться к этой повышенной эмоциональности переходного возраста? Как расценивать ее: как положительный или отрицательный факт? Проявляется ли в ней нечто болезненное, едущее детей непременно к отъединению, к замкнутости в себе, к мечтательности, к уходу от реальности, что так часто наблюдается в этом возрасте или эта эмоциональность может явиться и положительным средством, бесконечно обогащающим и оплодотворяющим отношение ребенка к окружающему его миру? Никакое большое дело в жизни не делается без большого чувства.

«Художественное воспитание, — говорит Пистрак, — дает познание и не столько навыки, сколько именно тон жизни; изменить может быть правильное сказать, — тон жизнедеятельности. Убеждения, которые мы можем привить в школе через знания, только тогда корнями вырастают в детскую психологию, когда эти убеждения закреплены эмоционально. Нельзя быть убежденным борцом, если в минуту борьбы не иметь в мозгу ярких, ясных и хватательных за живое картин, возбуждающих к борьбе; нельзя бороться против старого, если не уметь ненавидеть старое, а уметь ненавидеть есть эмоция. Нельзя с энтузиазмом строить новое, если не уметь энтузиастически любить новое, а ведь энтузиазм получается в результате правильного художественного воспитания».

Гизе произвел до войны исследование литературного творчества детей различного возраста. В его распоряжении было больше 3000 работ, возраст их авторов колебался от 5 до 20 лет. Работа эта была произведена в Германии до войны, и уже по одному тому результаты ее не могут быть просто перенесены к нам, потому что настроение и интересы и все факторы, от которых зависит литературное творчество, у нас и в нашу эпоху существенно отличаются от тех, с которыми имел дело в своем исследовании Гизе. Кроме того именно потому, что исследование его было суммарным и массовым, он ограничился только самым общим и беглым подсчетом этих детских рассказов и стихов, объяснением преобладающего настроения, литературной формы в различных возрастах. Однако его данные могут иметь и для нас существенный интерес как первая попытка массового рассматривания детского литературного творчества, как данные, в которых все же отразились некоторые черты возраста, которые в той или иной форме и в тех или иных условиях могут проявиться и у нас.

Наконец эти данные не лишены интереса и потому еще, что они дают материал для сравнения с нашими данными. Приводимые автором данные показывают, как варьируют в поэзии и прозе у мальчиков и девочек основные темы в зависимости от возраста. Лично пережитое в поэзии мальчиков и девочек отражается мало, в прозе, наоборот, темы из лично пережитой жизни занимают огромное место, особенно повышаясь к 16—17 годам у мальчиков и девочек, что особенно заметно по сравнению с предшествующими 14—15 годами. У мальчиков в течение этих лет коэффициент лично пережитых тем поднимается с 23,1 до 34, а у девочек с 18,2 до 45,5, т. е. возрастает больше чем вдвое, то время как коэффициент этих тем в поэзии мальчиков и девочек в возрасте 16 и 17 лет равняется нулю. Относительно высокий коэффициент тем из лично пережитого в раннем возрасте объясняется тем, что в эту область Гизе включал всевозможные различные мелкие происшествия, будничные, повседневные, вроде пожара, поездки за город, посещения музея. Только 2,6 в прозе и 2,2 в стихах относились к школьным событиям, — в такой степени незначительно затрагивали личный мир детей переживания школьной жизни. Эротика, наоборот, сильнее проявляется в поэзии, чем в прозе; эротические мотивы замечаются в творчестве девочек раньше, чем мальчиков: в 12—13 лет. Когда у мальчиков коэффициент этой темы равен нулю, у девочек он выражается большой цифрой в 36,3; падая между 14 и 15 годами, он возрастает в возрасте 16 и 17 лет, и опять у девочек значительней, чем у мальчиков.

«Сказочный мир, — замечает Гизе, — это чисто женская поэзия, мальчики ее не знают».

Очень интересно незначительное наличие социальных мотивов в поэзии и в прозе немецких авторов. В поэзии оно почти во всех возрастных ступенях равно нулю, в прозе оно выражается очень незначительными коэффициентами, составляя 13,8 для девочек в 12 и 13 лет (максимум). Обращает внимание нарастание в поэзии коэффициента философских тем, что несомненно стоит в связи с пробуждением абстрактного мышления и интереса к абстрактным вопросам в этом возрасте. Наконец высокими коэффициентами представлена тема природы в поэзии и в прозе и мальчиков и девочек.

Девочки 9 лет большую половину своих произведений посвящают именно этой теме, у мальчиков половина всех в 12—13-летнем возрасте посвящена тому же. Немецкие дети дали высокий коэффициент религиозных тем, особенно девочки. Однако к 16 годам эта тема падает.

Не лишены интереса данные, в которых сопоставлены темы и настроения в школьном и в свободном творчестве детей. Здесь мы видим, что одни и те же темы страшно непропорционально распределены в том и другом виде детского творчества: героическая, например, тема, представленная в школьном возрасте огромным коэффициентом в 54,6, в свободном творчестве представлена скромной цифрой в 2,4. Наоборот, эротика и философия, представленные в школьной поэзии тремя, в свободном творчестве характеризуются 18,2 и 29. Сказочный мир в 15 раз менее представлен в домашних, чем в школьных сочинениях. И, наконец так называемые прочие темы, представленные в школьной поэзии нулем, в домашней обозначаются 28,1. Также не совпадает настроение, проявляемое детьми в этих двух видах творчества. Так, например, печальное и серьезное настроение представлено в школьных сочинениях в пять раз высшей цифрой, чем в домашних. Сопоставление имеет серьезное значение для того, чтобы указать в какой мере детское творчество стимулируется и изменяется благодаря внешним влияниям и какой своеобразный приобретает оно вид, когда оно предоставлено самому себе.

Следующая сводка приводит данные о преобладающем настроении в сочинениях, которые рассматривал Гизе. Из нее видно, что печальное и мрачное настроения чрезвычайно редко встречаются в детском литературном творчестве и что гораздо более высокими цифрами представлено настроение веселое. Если в поэзии у мальчиков одно и другое представлено близкими цифрами 5,9 и 5,2, то у девочек веселое настроение встречается

33,4, а мрачное — только в 1,1; в прозе у мальчиков в 10 раз, у девочек около того — веселое преобладает над мрачным. Обращает внимание незначительный процент авантюрного настроения, стоящий, видимо, в связи с трудностью этого жанра для детского творчества; также незначительно представлено комическое настроение и критическое, что несомненно стоит в связи с незначительным процентом сатирических тем. Однако надо заметить, что преобладающее настроение является наиболее легко изменяемым фактом в детском творчестве, и поэтому на приводимые данные следует смотреть только как на ориентирующее нас в этом вопросе.

Нельзя не пожелать, чтобы детское литературное творчество подверглось и у нас подобному изучению, которое выявило бы и преобладающие темы и преобладающие настроения в детских сочинениях. Следующие данные характеризуют литературные формы, наиболее часто встречающиеся в детском творчестве.

Чаще всего, как и надо было ожидать, стоит реферат, или доклад, т. е. деловое сообщение, на втором месте — рассказ и на третьем — сказка. Чрезвычайно низок процент драматических произведений (0,1) и писем (1,9). Последнее надо объяснить тем, что эта, наиболее естественная с психологической стороны, форма детского творчества наименее культивируется в традиционном воспитании детей. Не лишены интереса данные относительно драматической формы и длины детских произведений. С возрастом увеличивается объем детских произведений. Как показывает водка, подсчитывающая среднее число слогов в поэзии и прозе мальчиков и девочек по различным возрастам, несомненно, что внешнее увеличение литературных произведений стоит в прямой зависимости от их содержания. Шнейерсон, исследовавший детское творчество, приходит к выводу, что драма и стихи не являются естественной формой детского творчества. По его мнению, если эти формы и встречаются в детском творчестве, то главным образом под влиянием посторонних условий. Наоборот, проза является, по его мнению, особо свойственной ребенку творческой стихией. Данные Вахтерова по тому же вопросу дали следующие результаты: 57% всех исследованных им детей творили стихах, в прозе — 31% и в драматической форме — 12%. Известно, каким серьезным показателем детского языка является большее или меньшее богатство грамматических форм, встречающихся в этом языке. Психологи давно различают аграмматическую речь ребенка как совершенно особую эпоху в развитии его языка. В самом деле отсутствие грамматических форм в речи служит явно признаком того, что в речевом мышлении и обозначении ре-
Воображение и творчество в детском возрасте.

бенка отсутствует указание на связи и отношения между предметами и явлениями, потому что именно грамматические формы являются знаками, выражающими эти связи и отношения. Вот почему эпоха появления придаточных предложений в речи знаменует собою, по Штерну, четвертую и высшую фазу развития детской речи, так как наличие придаточного предложения обнаруживает, что ребенок овладел уже очень сложными отношениями между различными явлениями. Вахтеров, который занимался анализом детской речи с этой стороны, пришел к следующим результатам. Его сводка передает изменения в употреблении падежей в двух периодах: от 4 до 8 и от 9 до 12½ лет. Легко увидеть из этой сводки, что вместе с развитием ребенка растет употребление косвенных падежей, что является ясным доказательством того, что ребенок переходит в стадию понимания отношений, которые и передаются грамматической формой косвенных падежей. То же самое обнаруживает анализ речи ребенка с точки зрения частей речи, употребляемых им.

Опять мы видим из этих данных, что у ребенка растет употребление определений, дополнений, обстоятельств времени и т. д. «Умственное развитие ребенка, — говорит Вахтер, восхитившие Толстого, представляют собою образцы устроения, — характеризуется не только количеством и качеством представлений, но еще больше количеством и качеством связей между этими представлениями. Чем развивается ребенок, тем больше связей между его представлениями и идеями он в состоянии соединить в одно связное целое. Настоящее и особенно будущее время у детей в младшем возрасте употребляется гораздо чаще, чем в старшем. Употребление же прошедшего времени с возрастом увеличивается. Чем больше живет ребенок, тем больше, повидимому, он живет в области настоящего, будущего, предвидимого и желаемого, а также в области более непосредственного настоящего. Но чем больше живет ребенок, тем чаще и чаще он возвращается к пережитому, и тогда встречаемся с обратным явлением: на долю будущего и настоящего приходится меньше словесных выражений, чем на долю прошедшего».

Все исследователи единогласно отмечают, что дети в раннем возрасте употребляют особенно часто и много личные местоимения. Шляг говорит: «Если каждое слово было произнесено ребенком 7—8 лет в среднем пять с половиной раз, то личное местоимение первого лица было названо в сто раз чаще — 50 раз, личные местоимения второго лица в 25 раз чаще — 12½ раз. Гут отмечает, что дети в возрасте от 4 до 6 лет тем чаще пользуются придаточными предложениями, чем они одареннее и умнее. Некоторые авторы предлагают различать в развитии

творчества три основных эпохи: первый период — устного творчества, тянущийся примерно от 3 до 7 лет, второй период — письменности, тянущийся с 7 лет и до юношеского возраста, и, наконец, литературный период, занимающий окончание переходного возраста и эпоху юности. Надо сказать, что в основном это деление безусловно отвечает действительности, поскольку, как мы отмечали уже, развитие устной речи идет всегда впереди развития письменной. Чрезвычайно важно отметить, однако, что это превосходство устной речи над письменной сохраняется и по окончании первого периода устного словесного творчества. Дети и в дальнейшую пору гораздо ярче и красочнее творят устно, чем письменно.

Переход к письменной речи сразу обесцвечивает и затрудняет их речь. Австрийский исследователь Лимке приводит к убеждению, что если сравнивать описание и рассказ ребенка, то 7-летний ребенок пишет так, как могли бы говорить 4-летние дети, т. е. что развитие ребенка сразу снижается при переходе к более трудной для него письменной форме изложения. Чрезвычайно замечателен тот факт, что сочинения крестьянских детей, рассказывавших Толстому, представляют собою образцы устного творчества, которую некоторые авторы называют синкретизмом и которая выражается в том, что творчество ребенка еще строго дифференцировано ни по различным видам искусства, ни по различным формам литературы; элементы поэзии, прозы и драмы соединяются в произведении ребенка в одно целое.

Описываемый Толстым процесс творчества детей очень близок к драматическому творчеству. Ребенок не только диктовал рассказ, но и изображал и играл сам действующих лиц в этом рассказе. В этой связи устного литературного творчества с творчеством драматическим, как мы увидим ниже, заложена одна из наиболее оригинальных и плодотворных форм творчества в этом возрасте.

Любопытный пример устной речи приводит профессор Оловьев. Письменная речь школьника, говорит он, гораздо беднее, схематичнее. Это как бы две различные словесные реакции. Деревенская девочка 8½ лет никогда не написала бы, если бы даже уже умела писать, так, как она смогла полностью выразить свою мысль (при опросе детей в школе, что они любят делать дома): «А мне нравится пол подметать; как начнешь пол мести, мусор полетит, много мусору полетит, а я радуюсь на мусор, он

как все равно дерется». Это подлинно живая речь ребенка, рошо передающая его эмоциональное отношение.

Буземан посвятил целое исследование выяснению вопроса, насколько проявляется детская активность в литературном творчестве. При этом он выводил особый коэффициент активности, который выражает отношение между действиями и качественными признаками, встречающимися в устных и письменных произведениях детей. Этот коэффициент активности оказался наиболее высоким в 6 и 8 лет как у мальчиков, так и у девочек среди детей в возрасте от 3 до 9 лет. В возрасте от 9 до 17 лет этот коэффициент был наиболее высоким в 9 и 13 лет. Сравнение устной и письменной речи привело Буземана к самому важному выводу исследования:

«Устная речь тяготеет больше к активному, письменная же к качественному стилю».

Это находит свое подтверждение и в длительности устной и письменных высказываний. Устная речь была гораздо быстрее письменной: в 4—5 минут детьми высказывалось то, что отнимало при письменной 15 и 20 минут. Это замедление письменной речи вызывает не только количественные, но и качественные изменения, так как в результате этого замедления получаются уже новый стиль и новый психологический характер детского творчества. Активность, стоявшая на первом месте в устной речи, отходит на задний план и сменяется более детальным вглядыванием в описываемый предмет, перечислением его качеств, признаков и т. д.

Активность детской речи является только отражением активности этого возраста. Некоторые авторы подсчитывали количество двигательных представлений в детских рассказах. При таком подсчете можно видеть в разных сводках, где перечислены частота встречающихся в рассказе предметов, действий и признаков у детей разных классов. Из этих данных легко видеть, что наичаще в детском рассказе встречаются действия, предметы и во много раз реже признаки предметов.

Правда, здесь следует сделать оговорку относительно влияния, которое имеет на детскую речь речь взрослых или литературные образы. Известно, в какой мере дети заражены подражательностью, и отсюда понятно, что влияние литературного книжного стиля на детей часто бывает настолько велико, что затмевает подлинные особенности детской речи. В этом смысле наиболее чистым является детский стиль беспризорных крестьянских детей и вообще таких, которые испытали наименьшее влияние стиля взрослых. Вот несколько примеров, взятых из автобиографий беспризорных: из этих примеров легко видеть, насколько

речь беспризорных стоит близко к их устной речи. Семен Векшин, 5 лет, рассказывает:

«Мне было тогда 12 лет, братишке 10 лет, и мы страдали без отца и без матери. Приходилось мне, как я старший, пекти хлеба самому, идешь утром — хочется спать, но нет, смотрю на себя и начинаю за работу. Я смотрю на других ребят, они играют, но меня берет досада, что другие товарищи, у которых есть отец и мать, они свободно играют. Так я трудился, страдал до 1920 г.».

Другой беспризорный пишет:

«Раньше у меня были родители, теперь я остался без родителей. Без родителей плохо. У меня был дом, была лошадь, коза, сейчас ничего нет. Дома осталось три овцы, две свиньи, пять штук курочек. Кончено».

В этом смысле вообще чем моложе ребенок, тем больше его речь отражает особенности детской речи и отличается от речи взрослого. Для примера приводим два маленьких детских сочинения: одно принадлежит мальчику 13 лет, сыну рабочего, другое — мальчику 12 лет, сыну бондаря. Первое — наступление весны:

«После снега, после мрачных зимних дней к нам в окошко проглянуло солнце весенних лучей. Снег стал таять, и ручьи везде бегут, а весна-красотка все становится к нам ближе и дает нам радость тут. Вот май месяц подошел, и травка появилась зеленая, и у всех появилась новая радость».

Другое сочинение написано на тему «Ждут».

«На горе, на утесе, над Волгой широкой приютилась рыбацья хижина черная, как смоль. Бревна погнили, соломенную крышу ветром понесло, в ней плач раздается, в ней ждут рыбака. День догорает, в воздухе слышится прохлада, вон с горизонта подымается туча, свинцовая туча. Ветер поднялся, Волга зашумела, а рыбака все нет. Но вот показалась точка, она растет, вот она у скалы, это лодка, а в ней рыбак»¹.

В этих рассказах ясно проступает синкретизм детского творчества. В них проза не отделена от стихов, некоторые фразы строго размерены, другие основаны на свободном ритме, — это та не дифференцированная еще форма полупрозаического, полустихотворного рассказа, которая так часта в этом возрасте у ребенка. Вот пример чисто прозаического сочинения. Автор — мальчик 12 лет, сын рабочего.

¹ Эти примеры детского литературного творчества, как и другие образцы, приводимые нами, заимствованы в своей большей части из книги проф. И. М. Соловьева «Литературное творчество и язык детей дошкольного возраста», 1927 г.

«Самый большой лес — это тайга. Стройные сосны не пускают туда солнца, большой он, как море, куда ни пойдешь все лес и лес, от Ладожского озера до Урала 1500 километров. Если войдешь в чащу, то и не выйдешь, зимой там холод, снег нанесет, что не пройдешь и не проедешь, а летом тепло, как у нас, ребята ходят по грибы и по ягоды, только боятся жители тайги: рей. Там есть рыси, медведи, волки, лоси и т. д.»

Здесь прозаическое задание, описание лесного края, продиктовано ребенку и деловую прозаическую форму рассказа. Однако и темы эмоциональные, волнующие детей, передаются ими в спокойно прозаическом стиле. Вот рассказ о пожаре, принадлежащий мальчику 12 лет, сыну рабочего.

«Уже вечерело, молотилка гудела и были слышны голоса взрослых, в каком детская игра стоит к жизни. Игра нужна людям, но скоро зазвонил колокол, и все пошли домой. Была такая тишина, из лесу слышалось мычание коров и громкий голос пастуха; когда он проходил мимо молотилки, он уронил окурок. Огонь все разгорался, и среди ночи вспыхнула солома. Звонил колокол, народ бежал с водой заливать огонь. Дети кричали и плакали, вся деревня была на ногах. Когда пожар кончился, то все пошли домой, все горевали, что у нас нет больше хлеба».

В качестве примера детского коллективного литературного творчества можно привести рассказ, который фигурировал на выставке в Институте методов школьной работы в 1925/26 г. Работа эта принадлежит учащимся 5-й группы одной из московских школ в возрасте от 12 до 15 лет. Всех авторов 7, из них 6 девочек и 1 мальчик. Ему и принадлежат общий план и редакция всего произведения. Сочинение это — «История вагона номер 1243, рассказанная им самим» — возникло по инициативе самих детей в связи с изучением производства.

В этом коллективном детском произведении сказались основные черты детского литературного творчества: комбинирующая фантазия, приписывающая материалу, из которого был создан вагон, и самому вагону человеческие чувства и переживания, эмоциональный подход, который заставил детей не просто понять и представить себе историю вагона, но и пережить ее, перевести ее на язык чувств, и стремление воплотить это эмоциональное образное построение во внешнюю словесную форму, реализовать его; здесь же легко видеть, в какой мере детское творчество питается впечатлениями, идущими от действительности, перерабатывает эти впечатления и ведет детей к более глубокому пониманию и чувствованию этой действительности. Однако легко видеть и в этом рассказе то, что можно отметить по поводу всего детского

творчества, — именно несовершенство этого творчества, которое обнаруживается, если рассматривать его с точки зрения тех требований, которые мы предъявляем к серьезной литературе.

«Детские произведения, — говорит Ревеш, — как по содержанию, так и технически, по большей части примитивны, подражательны, неравноценны и не обнаруживают усиливающейся постепенно интенсивности».

Значение этого творчества важно скорее для самого ребенка, для литературы. Было бы неверно и несправедливо рассматривать ребенка как писателя и предъявлять к его произведениям требования, которые мы предъявляем к произведению писателя. Детское творчество стоит в таком же отношении к творчеству

самого ребенка, также и детское литературное творчество нужно прежде всего для правильного развертывания сил самого автора. Оно нужно и для той детской среды, в которой оно рождается и в которой оно обращается. Это, конечно, не значит, что детское творчество должно возникать только самопроизвольно из внутренних побуждений самих детей, что все проявления этого творчества совершенно одинаковы, и что они должны удовлетворить

только субъективному вкусу самих детей. В игре самое важное не то удовольствие, которое получает ребенок, играя, но та объективная польза, тот объективный смысл игры, который бесспорно для самого ребенка осуществляется им. Этот смысл, как известно, заключается в развитии и упражнении всех сил и задатков ребенка. Также и детское литературное творчество может стимулироваться и направляться извне и должно оцениваться с точки зрения того объективного значения, которое оно имеет для развития и воспитания ребенка. Так же точно как мы помогаем детям организовать их игры, выбираем и направляем их игровую деятельность, мы можем стимулировать и направлять творческую реакцию детей. Психологи давно установили целый ряд приемов, служащих одной цели, — экспериментально вызвать творческую реакцию ребенка. Для этого детям задаются определенные задания или темы, предлагается ряд впечатлений музыкальных, живописных, взятых из действительности, и т. п., для того чтобы вызвать у детей литературное творчество. Однако все эти приемы страдают крайней искусственностью, и все они годятся только для той цели, для которой они созданы, — именно вызвать такую реакцию у детей, которая послужила бы хорошим материалом для изучения.

Именно в интересах изучения эта реакция должна быть вызвана каким-нибудь простым, одинаковым и известным психо-

логу стимулом, для того чтобы он в своих руках держал нить этой творческой реакции. Совсем другие задачи стоят перед педагогическим стимулированием детского творчества. Здесь задача другая, поэтому другие и приемы. Наилучшим стимулом детского творчества является такая организация жизни и среды детей, которая создает потребности и возможности детского творчества. В качестве примера можно привести столь распространенную форму, как детский журнал или стенгазету.

«Журнал, если он правильно поставлен, — говорит Журинов, — объединяет больше, чем какая-либо другая работа. В нем находят себе применение самые разнообразные способности ребенка. Дети-художники — иллюстрируют, украшают, склонные к литературе — пишут, организаторы ведут сочинения, распределяют работу, любители переписывать, наклеивать, вырезать, таких довольно много, с увлечением занимаются этим делом, словом в журнале находят себе применение самые разнообразные детские склонности. Старшие и более способные увлекают собой отстающих и инертных, и все это делается само собой, без всякого внешнего воздействия. Важна роль журнала и в развитии письменной речи ребят. Общеизвестно, что работа, которую делают с интересом и добровольно, приносит гораздо больше результаты, чем та же работа по принуждению».

Но едва ли не самая большая ценность журнала та — что он приближает литературное детское творчество к детской жизни. Детям становится понятно, для чего вообще нужно писать. Писательство становится для них осмысленным и необходимым занятием. Такое же значение, если не большее, имеют школьные и классовые стенгазеты, позволяющие также объединить в коллективном усилии труд самых различных по склонности детей. Вечера и тому подобные формы работы, стимулирующие детское творчество.

Мы уже говорили выше о том, что первичной формой детского творчества является творчество синкретическое, т. е. такое, в котором отдельные виды искусства еще не расчленены и не специализированы. Так мы говорили о литературном синкретизме детей, которые не разделяют еще поэзии и прозы, рассказы и драмы. Но у детей существует еще более широкий синкретизм — именно соединение различных видов искусства в одном целостном художественном действии. Ребенок сочиняет и представляет, о чем он рассказывает, как это было с детьми, описанными Толстым.

Ребенок рисует и одновременно рассказывает о том, что он рисует. Ребенок драматизирует и сочиняет словесно

текст своей роли. Этот синкретизм указывает на тот общий корень, из которого разъединились все отдельные виды детского искусства. Этим общим корнем является игра ребенка, которая является подготовительной ступенью его художественного творчества, но даже и тогда, когда из этой общей синкретической игры выделяются отдельные, более или менее самостоятельные виды детского творчества, как рисование, драматизация сочинения, даже и тогда каждый вид не является строго отделенным от другого и охотно впитывает в себя и вбирает элементы других видов.

В одной особенности детского творчества мы находим след игры, из которой она происходит. Ребенок редко работает над своим произведением долго, большей частью он творит его в один прием. Творчество ребенка напоминает в данном случае игру, которая возникает из острой потребности ребенка и дает большей частью быстрый и окончательный разряд занимающим его чувствам.

Вторая связь с игрой заключается в том, что и детское литературное творчество, как игра, в основе своей не порвала еще связи с личной заинтересованностью и личным переживанием ребенка. Бернфельд исследовал новеллы, написанные подростками в возрасте от 14 до 17 лет. Во всех новеллах, как устанавливает автор, сказывается глубокий отпечаток личной жизни авторов, некоторые из них представляют не что иное, как замаскированную автобиографию, другие видоизменяют интимную основу рассказа в значительной мере, но все же не настолько, чтобы она исчезла вовсе из их произведения. В связи с этим субъективизмом детского творчества многие авторы пытаются утверждать, что уже в детском возрасте можно различить два основных типа писания — субъективный и объективный. Нам представляется, что обе эти стороны или черты детского творчества можно встретить в переходном возрасте, потому что они являются отражением того перелома, который испытывает в эту пору творческое воображение ребенка, переходя от субъективного к объективному типу. У одних детей могут быть более выражены черты прошедшего, у других — черты будущего типа их воображения.

Несомненно, что этот факт стоит в прямой связи и с индивидуальными особенностями того или иного ребенка. Толстой наметил эти два типа, которые соответствуют пластическому и эмоциональному воображению, как их устанавливает Рибо. Его Семка отличался пластическим типом творчества. Его рассказ отличался резкой художественностью описания, подробности самые верные сыпались одна за другой.

«Семка, рассказывая, видел и описывал находящееся перед его глазами. Закоченелые и замерзлые лапти и грязь, которые стекала с них, когда они растаяли, и сухари, в которые они превратились, когда баба бросила их в печку». Его воображение воспроизводило и комбинировало внешние зрительные образы и строило из них новую картину. Федька, напротив, творит комбинируя, главным образом, эмоциональные элементы, и называет на них внешние образы. «Глаза у него блестящие почти слезами, — говорит Толстой, — черные худенькие ручонки судорожно корчились, он сердился на меня и беспрестанно понукал. «Написал ли ты?», — все спрашивал он у меня». Он видел «только те подробности, которые вызвали в нем то чувство, с которым он смотрел на известное лицо». Впечатления подбирает он по общему аффективному знаку только те, которые отвечали основному волнению, которое владело им, — волнению жалости, сочувствия и размягченности. Бинэ называл оба эти типа «наблюдающим» и «толкующим». Он считал, что оба эти типа одинаково встречаются и среди взрослых художников и ученых и среди подростков. Бинэ изучал творчество двух девочек 11 и 12½ лет, из которых одна принадлежала к объективному, а другая к субъективному типу творчества.

Профессор Соловьев, анализируя творчество двух подростков, показал, в какой мере принадлежность к одному или другому типу определяет все детали и тончайшее строение детского рассказа. Это сказывается в выборе эпитетов, т. е. определений, в самих картинах, в чувстве, которым они проникнуты. Вот типичные образцы эпитетов, встречающихся в творчестве девочки-объективной художницы: снег пушистый, белый, серебристый, чистый. Фиалка синяя, мотыльки пестрые, тучи грозные, морозные, колосья золотые, лес душистый, темный, солнце красное и ясное, золотое и весеннее. Все соответствует реальным зрительным восприятиям, все дает зрительную картину вещей. Не то у другой девочки. Ее эпитеты при всей их выразительности и наглядности прежде всего эмоциональны: тоска безнадежная, думы черные, мрачные, как ворон.

Остается подвести итоги. У всякого, кто вглядывается в детское литературное творчество, сам собою возникает вопрос: какой смысл в этом творчестве, если оно не может воспитать в ребенке будущего писателя, творца, если оно составляет только краткое и эпизодическое явление в развитии подростка, которое потом ссырывается и иногда исчезает совершенно? Смысл и значение этого творчества только в том, что оно позволяет ребенку проделать тот крутой перевал в развитии творческого вообра-

жения, который дает новое и остающееся на всю жизнь направление его фантазии. Смысл его в том, что оно углубляет, расширяет и прочищает эмоциональную жизнь ребенка, впервые пробуждающуюся и настраивающуюся на серьезный лад, и, наконец, значение его в том, что оно позволяет ребенку, упражняя свои творческие стремления и навыки, овладеть человеческой речью, этим самым тонким и сложным орудием формирования и передачи человеческой мысли, человеческого чувства, человеческого внутреннего мира.

ГЛАВА VII

ТЕАТРАЛЬНОЕ ТВОРЧЕСТВО В ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Ближе всего к детскому литературному творчеству стоит детское театральное творчество, или драматизация. Наряду со словесным творчеством драматизация, или театральная постановка, представляет самый частый и распространенный вид детского творчества. И понятно, почему она близка ребенку. Это объясняется двумя основными моментами: во-первых, драма, основанная на действии, на действии, совершаемом самим ребенком, наиболее близко, действительно и непосредственно связывает художественное творчество с личным переживанием.

«Драматическая форма, — говорит Петрова, — изживания впечатлений жизни лежит глубоко в природе детей и находит свое выражение стихийно, независимо от желания взрослых. Внешние впечатления от окружающего схватываются и конкретизируются ребенком в подражательной форме. Для неосознанных душевных движений (героизм, отвага, самопожертвование) сила интеллекта и воображения ребенка создает те положения и обстановку, которых не дает ему жизнь. Детские фантазии не остаются в области мечтаний, как у взрослых. Всякую свою выдумку, впечатление ребенку хочется воплотить в живые образы и действия».

В драматической форме, таким образом, сказывается с наибольшей ясностью тот полный круг воображения, о котором говорили мы в первой главе. Здесь образ, созданный из элементов действительности, воплощается и реализуется снова в действительность, хотя бы и условную; стремление к действию, к воплощению, к реализации, которое заложено в самом процессе воображения, здесь находит свое полное осуществление. Ребенок, который в первый раз видит поезд, драматизирует свои представления: он играет роль паровоза, стучит, свистит, стараясь подражать тому, что он видел. И эта драматизация впечатлений

от поезда доставляет ребенку огромное наслаждение. Автор которого мы цитировали, рассказывает о мальчике 9 лет, который, узнав о землечерпательной машине, «в течение нескольких дней не находит себе покоя, играя в нее. Придав телу, насколько было в его силах, положение колеса, он неистово размахивает руками, сомкнутыми в кистях. Это ковши, прикрепленные к колесам, служащие для захвата земли. Несмотря на утомительность такой гимнастики, мальчик предается ей в течение длинной прогулки по городу и постоянно повторяет ее в доме и во дворе. Бегущие по улицам ручьи вдохновляют его еще больше. Ему кажется, что он очищает каналы и русла рек, он останавливается только для того, чтобы исполнить роль мастера, управляющего машиной, повернуть ее, направить очищать новую реку, а затем он опять согнутый в три погибели, неутомимая машина, работающая своими ковшами. Другая девочка, зарывшая ноги в песок и стоящая неподвижно с прижатыми к телу руками, говорит:

«Я дерево, видишь я расту. Вот ветки, вот листочки, — ручки девочки начинают медленно подниматься, растопыривают пальчики. — Видишь, ветер меня качает», и дерево начинает покачиваться и трепетать листочками-пальцами».

Другой причиной близости драматической формы для ребенка является связь всякой драматизации с игрой. Драма ближе к всякому другому виду творчества, непосредственно связан с игрой, этим корнем всякого детского творчества, и поэтому наиболее синкретична, т. е. содержит в себе элементы самых различных видов творчества. В этом, между прочим, и заключается наибольшая ценность детской театральной постановки. Этим театральная постановка дает повод и материал для самых разнообразных видов детского творчества. Дети сами сочиняют, импровизируют или готовят пьесу, импровизируют роли, инсценируют какой-нибудь готовый литературный материал. Это — словесное творчество детей, нужное и понятное самим детям, потому что оно приобретает смысл как часть целого; это есть подготовка или естественная часть целой и занимательной игры. Изготовление бутафории, декораций, костюмов дает повод для изобразительного и технического творчества детей. Дети рисуют, лепят, вырезают, шьют, и опять все эти занятия приобретают смысл и цель как части общего, волнующего детей замысла. Наконец самая игра, состоящая в представлении действующих лиц, завершает всю эту работу и дает ей полное и окончательное выражение.

«Приведенные примеры, — говорит Петрова, — достаточно показывают, насколько действенная форма изживания ми-

свойственна детям. Игра — жизненная школа ребенка, воспитывающая его духовно и физически, значение ее огромно для выработки характера и миросозерцания будущего человека; эту игру мы можем рассматривать как первичную драматическую форму, отличающуюся той драгоценной особенностью, что артист, автор пьесы, декоратор и техник соединены в одном лице. В ней творчество ребенка имеет характер синтеза, его интеллектуальная, эмоциональная и волевая области возбуждены с непосредственной силой жизни, без излишнего напряжения в то же время его психики».

Некоторые педагоги высказывались резко против детского театрального творчества. Они указывали на опасность этой формы, заключающуюся в раннем развитии детского тщеславия, неестественности и т. п. И в самом деле детское театральное творчество тогда, когда оно стремится непосредственно воспроизвести формы взрослого театра, является малоподходящим для детей занятием. Начать с литературного текста: заучивание чужих слов, как это делают профессионалы-актеры, слов, не всегда соответствующих пониманию и чувству ребенка, сковывает детское творчество и превращает ребенка в связанного текстом переносчика чужих слов. Вот почему гораздо ближе детскому пониманию пьесы, сочиненные самими детьми или сочиняемые и импровизируемые ими в процессе творчества. Здесь возможны самые различные формы и степени от заранее подготовленного и проработанного литературного текста и до легкой наметки каждой роли, которую сам ребенок в процессе игры должен импровизированно развернуть в новый словесный текст. Такие пьесы будут неизбежно более нескладны и менее литературны, чем готовые пьесы, написанные взрослыми писателями, но они будут иметь огромное преимущество, заключающееся в том, что они возникнут в процессе детского творчества. Не следует забывать, что основной закон детского творчества заключается в том, что ценность его следует видеть не в результате, не в продукте творчества, но в самом процессе. Важно не то, что создадут дети, важно то, что они создают, творят, упражняются в творческом воображении и его воплощении. В настоящей детской постановке все — от занавеса и до развязки драмы — должно быть сделано руками и воображением самих детей, и тогда только драматическое творчество получит все свое значение и всю свою силу в приложении к ребенку.

Как уже указано, вокруг постановки тогда сложатся и организуются самые разнообразные виды детского творчества: технического, декоративно-изобразительного, словесного и дра-

матического в полном смысле слова. Самоценность процесса детского творчества особенно ярко проявляется в том, что моменты вспомогательные, как, например, техническая работа по изготовлению сцены, приобретают для детей значение ничуть не меньшее, чем сама пьеса и игра. Петрова рассказывает об одной школьной постановке и о том интересе, который дети проявили к технической работе, связанной с этой постановкой.

«Для просверливания дыр, — говорит она, — надо добывать инструмент, не всегда встречающийся в школьном инвентаре. Коловорот. Процессом сверления очень легко овладевают даже малыши. Вышеизложенному техническому приему меня научили дошкольники. Коловорот, случайно мною принесенный, составил целую эпоху в жизни группы. Ребята сверлили им толстые кубики и дощечки, а затем соединяли их палками в разные комбинации. Из дыр вырастали леса, сады, заборы. Коловорот в глазах детей был каким-то чудом техники, помогавшим им в том, что так трудно дается, прочно устанавливать».

Так же точно, как пьесу, нужно предоставить детям делать и всю материальную обстановку спектакля, и точно так же навязывание детям чужого текста вызывает ломку в психологической установке детей, так же и цель и основной характер спектакля должны быть близки и понятны ребенку. Ребенка будучи связывать и смущать подмостки и все внешние формы театра взрослых, прямо перенесенные на детскую сцену; ребенок плох актер для других, но прекрасный актер для себя, и весь спектакль надо организовать так, чтобы дети чувствовали, что они играют для себя, были захвачены интересом этой игры, самим процессом ее, а не конечным результатом. Высшей наградой спектакль должно быть удовольствие, испытываемое ребенком от подготовки спектакля и от самого процесса игры, а не успех или одобрение, выпадающие на долю ребенка со стороны взрослых.

Так же точно как дети для того, чтобы писать литературное произведение, должны понимать, для чего они пишут, должны сознавать цель этого писания, так же и спектакль детей должен быть осмыслен для них определенной целью.

«Пионерская постановка, — говорит Ривес, — не является выступлением для выступления, а всегда имеет определенную целевую установку, как, например, освещение того или иного важного революционного момента или выдающегося политического события, также инсценировка всего, что является формой подытоживания работы за истекший период; всякая пионерская постановка, имея такого рода целевую установку, не может

однако, не ставить себе при этом и целей эстетического воспитания; всякая пионерская постановка кроме своего пропагандистско-целевого назначения обязательно должна содержать в себе определенные моменты творчества».

Близко к драматической форме детского творчества стоит рассказывание, т. е. устное словесное творчество детей и драматизация в более узком смысле этого слова. Чичерин так описывает одну из детских постановок:

«Несколько столов сдвинуто, на столах скамейки, где-то приткнуты картонная труба и флаг, с пола перекинута доска, сутоклона, садятся на пароход. Тут же два мальчика, удирающих в Америку; они потихоньку проскальзывают в трюм под стол, там же сидят машинисты и кочегар, наверху рулевой, капитан, матросы и пассажиры. Пароход свистит, мостки снимаются, в трюме равномерный треск, люди на палубе ритмично покачиваются. Кроме того где-то сзади качают доску, на которой написано: «море». Здесь главное значение подсобных материалов не в том, чтобы создать иллюзию постороннему зрителю, а в том, чтобы сама игра, смело овладевшая любым сюжетом, могла быть построена на движении, могла пройти оживленно».

Такой спектакль-игра очень близко подходит к драматизации, настолько близко, что часто границы между тем и другим совершенно стираются. Мы знаем, что некоторые педагоги вводят драматизацию как метод преподавания, настолько такая действенная форма изображения при посредстве собственного тела отвечает двигательной природе детского воображения.

ГЛАВА VIII

РИСОВАНИЕ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

Рисование ребенка, как мы уже отмечали, составляет преимущественный вид детского творчества в раннем возрасте. «По мере того как ребенок растет и входит в период позднего детства, у него обычно наступают разочарование и охлаждение к рисованию». Льюкенс, написавший исследование о рисунках детей, относит это охлаждение к возрасту между 10 и 15 годами. После этого охлаждения, по его мнению, наступает снова интерес к рисованию в возрасте от 15 до 20 лет. Но это новый подъем изобразительного творчества, и его переживают только дети, обладающие повышенной одаренностью в художественном отношении. Большинство детей застывает уже на всю жизнь на той стадии, в которой застаёт их этот перелом, и рисунки взрослого человека, никогда не рисовавшего, в этом смысле очень мало

отличаются от рисунков 8—9-летнего ребенка, заканчивающие свой цикл увлечения рисованием. Эти данные показывают, что в интересующем нас возрасте рисование переживает упадок и обычно забрасывается детьми. Барнес, который изучил больше 15 000 рисунков, устанавливает, что этот перелом падает на 13—14 лет.

«Можно установить, — говорит он, — что девочки в 14 а мальчики в 14 лет делаются менее храбрыми в выражении. Дети, которые вообще отказываются рисовать, все приходят на возраст свыше 13 лет. Другие исследования в этом направлении также показывают, что лет в 13, в период полового созревания, дети претерпевают изменения в своих идеалах».

Это охлаждение детей к рисованию, в сущности говоря, скрывает за собою переход рисования в новую, высшую стадию развития, которая становится доступна детям только или при благоприятных внешних стимулах, как, например, преподавание рисования в школе, художественные образцы дома, или при специальном даровании к этому виду творчества. Для того чтобы понять перелом, который претерпевает детское рисование в этом периоде, следует наметить в самых кратких чертах основные фазы, по которым идет развитие рисования у ребенка. Кершенштейнер, производивший систематические опыты над детским рисованием, разделяет весь процесс развития детского рисунка на 4 ступени.

Если оставить в стороне стадию каракулей, штрихов, бесформенного изображения отдельных элементов и начать сразу с той поры, когда у ребенка появляется рисунок в собственном смысле слова, мы застаем ребенка на первой ступени или на ступени схемы. На этой ступени ребенок рисует схематическое изображение предмета, очень далекие от правдоподобной и реалистической передачи его. В фигуре человека обычно при этом передаются голова, ноги, часто руки и туловище. И этим все изображение человеческой фигуры ограничивается. Это так называемые голы, гоноги, т. е. схематические существа, изображаемые ребенком вместо человеческой фигуры. Риччи, исследовавший детские рисунки, спросил однажды ребенка, нарисовавшего такого голы, гонога:

— Как, у него только голова и ноги?

— Конечно, — отвечал ребенок, — этого довольно, чтобы бежать и ходить гулять.

Существеннейшим отличием этой стадии является то, что ребенок рисует по памяти, а не с натуры. Один психолог, просивший ребенка нарисовать его мать, сидевшую тут же, имел случай наблюдать, как ребенок рисовал мать, ни разу не взглянув

на нее. Однако не только прямые наблюдения, но и анализ рисунка очень легко вскрывают то, что ребенок рисует по памяти. Он рисует то, что он знает о вещи, то, что ему кажется в вещи наиболее существенным, а вовсе не то, что он видит или что он, следовательно, представляет себе в вещи. Когда ребенок рисует всадника на лошади, в профиль, он честно рисует у всадника обе ноги, хотя наблюдателю сбоку видна только одна. Когда он рисует человека в профиль, он делает на рисунке два глаза.

«Если он хочет нарисовать одетого человека, — говорит Бюлер, — то он действует как при одевании куклы: он рисует его сначала обнаженным, потом вешает на него одежду, так что все тело просвечивает, в кармане виден кошелек и в нем даже монеты».

Получается то, что правильно называется рентгеновским рисунком. На рисунках №№ 6 и 7 приведены у нас такие рентгеновские рисунки. Когда ребенок рисует человека в одежде, он рисует у него ноги под одеждой, которые ребенку не видны. Другим ясным доказательством того, что на этой ступени ребенок рисует по памяти, являются внешняя несообразность и неправдоподобность детского рисунка. Такие большие части человеческого тела, как туловище, часто вообще отсутствуют в рисунке ребенка, ноги растут прямо из головы, а иногда и руки; части соединены часто совершенно не в том порядке, в каком ребенок имеет случай их наблюдать на чужой человеческой фигуре. На рисунках в приложении приведены схематические изображения человека, из которых легко заключить, в чем состоит схематический набросок. Селли со всей справедливостью говорит по поводу этой стадии:

«Признать, что 3-4-летний ребенок представляет себе человеческое лицо не лучше, чем он его изображает, кажется бессмысленным. Если бы можно было сомневаться в этом, то все-таки верно, что его рисунок человека без волос, ушей, торса и рук далеко отстает от его знаний. Как же можно это объяснить? Я объясняю это тем, что маленький художник гораздо более символист, чем натуралист, что он несколько не заботится о полном и точном сходстве, а желает только самого поверхностного указания». Само собой разумеется, что этой бедности обработки, происходящей от недостатка серьезной художественной цели, способствуют и технические ограничения. Круглое лицо с двумя поддерживающими линиями соответствует тому, что ребенку сделать легко и удобно. Бюлер со всей справедливостью указывает, что схемы ребенка весьма целесообразны, потому что схемы, совершенно как и понятия, содержат только существенные и постоянные признаки предметов. Ребенок, рисуя, передает в рисунке то, что он знает о предмете, а не то, что он видит. Поэтому

он часто на рисунке рисует лишнее, такое, чего он не видит, часто наоборот, опускает в рисунке многое такое, что он несомненно видит, но что для него является несущественным в изображаемом предмете. Психологи приходят к согласному выводу, что на этой стадии рисунок ребенка является как бы перечислением, или, вернее, графическим рассказом ребенка об изображаемом предмете.

«Когда 7-летнему ребенку, — говорит Бюлер, — задать сделать описание лошади, то происходит принципиально такое же перечисление частей тела, как и при рисовании: у лошади одна голова и один хвост, две ноги спереди и две сзади и т. д. Вот почему рисование по памяти понималось просто как графический рассказ».

И действительно можно следующим образом объяснить себе эти вещи: пока ребенок рисует, он думает о предмете своего изображения так, как если бы он о нем рассказывал. В его словесном изложении он теперь не связан строго ни временной ни пространственной непрерывностью своего предмета и поэтому может в известных границах выхватывать любые частности или перескакивать через них: например у карлика огромная голова и две совсем короткие ножки, белые, как снег, пальцы и красный нос. Если рукой маленького художника будет наивно или, лучше сказать, без критики руководить это простое, составленное из противоположностей описание, то коротенькие ножки могут очень легко вырасти прямо из огромной головы и приблизительно в том же месте могут быть приставлены руки, а нос может быть верно попадет в середину окружности головы. Но это как раз то, что фактически можно видеть на многих ранних детских рисунках.

Следующую ступень называют ступенью возникающего чувства формы и линии. В ребенке постепенно пробуждается потребность не только перечислить конкретные признаки описываемого предмета, но и передать формальные взаимоотношения частей. На этой второй ступени развития детского рисунка мы замечаем смесь формального и схематического изображения, эти еще рисунки схемы, и, с другой стороны, мы находим здесь зачатки изображения, похожего на действительность. Эта стадия не может быть, конечно, резко отграничена от предыдущей, однако она характеризуется гораздо большим числом подробностей, более правдоподобным размещением отдельных частей предмета; такими вопиющими пропусками, как пропуск туловища, не замечается больше, весь рисунок приближается уже к действительному виду предмета.

Третьей ступенью, по Кершенштейнеру, является ступень правдоподобного изображения, при котором схема уже исче-

зает из детского рисунка вовсе. Рисунок имеет вид силуэта, или контуров. Ребенок не передает еще перспективы, пластичности предмета, предмет еще очерчен на плоскости, но в общем ребенок дает изображение предмета правдоподобное, реальное, похожее на его настоящий вид. «Лишь очень немногие дети, — говорит Кершенштейнер, — сравнительно идут далее третьей ступени собственными силами без помощи преподавания». До 10-летнего возраста это встречается лишь в виде редкого исключения, с 11 лет начинает выделяться известный процент детей, обнаруживающих некоторую способность пространственного изображения предмета.

На этой четвертой ступени пластического изображения отдельные части предмета изображаются выпукло при помощи распределения света и тени, появляется перспектива, передается движение и более или менее полное пластическое впечатление от предмета.

Для того чтобы различие этих четырех ступеней и постепенная эволюция, которую претерпевает детский рисунок, были совершенно ясны, мы приведем несколько примеров. Вот четыре последовательных изображения трамвайного вагона. На первом рисунке чистая схема: несколько неправильных кружков, передающих окна, и две продолговатые линии, передающие самый вагон. Вот все, что начертил ребенок, желавший передать изображение трамвайного вагона. Далее идет такая же чистая схема, но только окна размещены по бокам вагона, более верно передано формальное взаимоотношение частей. На третьем рисунке передано схематическое изображение вагонов с подробным перечислением отдельных частей и деталей. Здесь показаны люди, скамейки, колеса, но перед нами все еще схематическое изображение. И, наконец, на четвертом рисунке, принадлежащем 13-летнему мальчику, дано пластическое изображение трамвайного вагона, учитывающее перспективу и передающее реальный облик предмета.

Еще резче видны четыре ступени в развитии детского рисунка на примерах изображения человека и животного, этих двух излюбленных детьми объектов рисования. На первых рисунках перед нами чисто схематическое изображение человека, часто ограничивающееся двумя или тремя частями тела. Постепенно эта схема обогащается некоторыми деталями, возникает рентгеновский рисунок, обрастающий целым рядом подробностей.

На второй ступени встречаем мы опять схематическое рентгеновское изображение, как это видно, например, на рисунке 10-летнего мальчика, который изобразил отца в форме кондуктора. Туловище и ноги видны сквозь одежду, на фуражке поставлен номер, два ряда пуговиц на пальто. Однако изображение при всем богатстве передаваемых деталей все еще остается на

первой ступени чистой схемы. На второй ступени смешанного схематически-формального изображения мы видим попытку передать более правдоподобное изображение предмета. Передаваемой схемой, смешанной с действительным видом или формой. Вот, например, рисунок, принадлежащий 10-летнему ребенку. Рисунок изображает отца и мать ребенка. В этих фигурах очень легко заметить следы схематического изображения, но над ними господствует формально правильная передача предмета. Наконец, рисунки, принадлежащие к третьей ступени, дают уже плоские контурные изображения, правдоподобно изображающие действительный вид предмета. При некоторых ошибках, нарушении пропорциональности и соразмерности ребенок становится реалистом, он рисует то, что видит, передает позу, движение, учитывает точку зрения наблюдателя, схема в его рисунке отсутствует вовсе.

Наконец на четвертой ступени — пластическое изображение, учитывающее и передающее пластическую форму изображаемого предмета. Таков, например, рисунок, изображающий портрет спящего мальчика. Рисунок принадлежит мальчику 13 лет.

Те же самые четыре ступени замечаем мы при изображении животных. Это с полной убедительностью показывает, что различие в изображении обусловлено здесь не содержанием и характером темы рисунка, а связано с эволюцией, переживаемой самим ребенком.

На первом рисунке (№ 19) изображена лошадь, где передано лицо так же, как и у человека. На этой первой стадии дети рисуют всех животных совершенно одинаково, и схемы кошки, собаки, курицы не отличаются одна от другой. Ребенок усиленно и схематически передает туловище, голову и ноги. На нашем рисунке лицо имеет явно человеческий облик, хотя и принадлежит лошади. На второй стадии ребенок передает схему лошади, примешивая к ней некоторые черты, соответствующие действительному виду или форме лошади, например типичную форму головы и шеи. Его рисунок лошади уже начинает явно отличаться от рисунка кошки и других животных, особенно от схемы птиц.

На третьей стадии ребенок дает плоскостное контурное, но правдоподобное изображение лошади, и только на четвертой стадии, как видно из приведенного рисунка № 20, ребенок передает пластическое перспективное изображение лошади. Только здесь ребенок начинает рисовать так, как он видит предмет. Получается с первого взгляда парадоксальный вывод, когда просматриваешь четыре только что очерченные стадии, проходимые ребенком в процессе развития его рисования. Мы ожидали бы наперед, что рисование по наблюдению легче, чем рисование по памяти. Однако эксперименты наблюдения показывают, что рисование

по наблюдению, реальное изображение предмета, является только высшей и последней стадией в развитии детского рисунка, такой стадией, которой достигают только редкие дети. Чем объясняется это?

В последнее время исследователь детского рисунка профессор Бакушинский попытался дать объяснение этому явлению. Первый период в развитии ребенка, согласно этому объяснению, выдвигает на первый план в восприятии ребенка двигательно-осозательную форму и тот же способ ориентировки в окружающем мире. Они являются первичными при сравнении с зрительными впечатлениями, и эти последние являются подчиненными двигательно-осозательным способам ориентации ребенка.

«Все действия ребенка, — говорит этот автор, — и продукты его творчества могут быть понятны и объяснены как в основном, так и в частности этим взаимоотношением между двигательно-осозательным и зрительным способами восприятия ребенком мира. Ребенок весь в непосредственном реальном движении, он творит реальное действие, его интересует прежде всего процесс действия, а не результаты; вещи предпочитает делать, а не изображать, стремится использовать их до предела утилитарно, главным образом в процессе игры, но равнодушен, или почти равнодушен, к их созерцанию, особенно длительному. В этом периоде действия ребенка отличаются сильной эмоциональной окраской, действие физическое преобладает над аналитическими процессами сознания, продукты творчества отличаются предельным схематизмом и представляют собою обычно самые общие символы вещей. Их изменения и действия не воспроизводятся. Об этом или рассказывается, или это показывается в игре».

Главнейшее направление эволюции ребенка заключается в том, что роль зрения в деле овладения миром начинает все возрастать, из подчиненного положения оно переходит в господствующее, и сам двигательно-осозательный аппарат поведения ребенка подчиняется зрительному. В переходный период замечается борьба двух противоположных установок детского поведения, которая заканчивается полной победой чисто зрительной установки.

«Новый период связан с ослаблением внешней физической активности, — говорит Бакушинский, — с усилением активности умственной. Наступает полоса аналитически-рассудочная в детском развитии, которая длится в течение позднего детства, поры отрочества. В восприятии мира и творческом отображении этого восприятия играют теперь господствующую роль зрительные вехи. Подросток становится все более серьезным, созерцающим».

щим мир со стороны, умственно испытующим его как сложное явление, воспринимающим в этой сложности не столь уже многообразие и наличность вещей, как это было в предшествующем периоде, сколь отношения между вещами, их изменения».

Ребенка опять занимает процесс, но не процесс собственного действия, а процесс, протекающий во внешнем мире. В изобразительном творчестве подросток в этот период стремится к иллюзорной и натуралистической форме, он хочет сделать так, чтобы было как на самом деле, зрительная установка позволяет ему овладеть методами перспективного изображения пространства.

Мы видим таким образом, что переход к новой форме рисования связан в этот период с глубокими изменениями, происходящими в поведении подростка. Интересно обратиться к данным Кершенштейнера относительно частоты всех четырех ступеней. Мы видели уже, что четвертую ступень Кершенштейнер встречает только с 11 лет, т. е. как раз с того возраста, когда, по указанию большинства авторов, наступает у детей упадок их рисовального искусства. Очевидно, мы здесь имеем дело, как уже указывалось, с одной стороны, с особо одаренными и, с другой стороны, с такими детьми, у которых преподавание в школе или особая обстановка дома создают благоприятные стимулы для развития рисования.

Это уже не то массовое, стихийное, спонтанное, т. е. самопроизвольно возникающее детское творчество, это — творчество, связанное с умением, с известными творческими навыками, с овладением материалом и т. д. Из приводимых автором данных можно составить представление относительно распределения четырех ступеней по возрасту: мы видим, что 6-летние дети все находятся на первой стадии чистой схемы. С 11 лет она встречается реже, рисунок совершенствуется, и с 13 лет появляется реальный рисунок в полном и точном смысле этого слова. Любопытны и другие данные Левенштейна, показывающие, чем ребенок в разном возрасте наделяет человеческую фигуру при схематическом изображении.

Так, мы видим, что туловище встречается всего 50 раз у 4-летнего и 100 раз у 13-летнего ребенка; веки и брови, встречающиеся в 92% у 13-летних, в 9 раз реже встречаются у 4-летнего ребенка. Общий вывод, который можно сделать, глядя на эти данные, можно формулировать следующим образом: ноги, голова и руки встречаются на самых ранних стадиях развития детского рисунка, другие части тела, детали и одежда нарастают по мере нарастания детского возраста.

Из того, что сказано выше, возникает вопрос относительно того, как относиться к художественному творчеству в переходном

периоде. Является ли оно редким исключением, следует ли его стимулировать, придавать ему значение, культивировать его у подростков, или следует думать, что этот вид творчества умирает своей естественной смертью на границе переходного возраста?

Вот как оценивает девочка-подросток результаты своих занятий в кружке художественного воспитания под руководством Сакулиной.

«Теперь краски мне говорят, их сочетание вызывает во мне определенное настроение, краски и рисунок поясняют мне содержание картины и ее мысль, и потом мое большое внимание стала привлекать и группировка предметов, которая также создает настроение в картине, а также свет и тень, которые много жизни вносят в нее. Этот свет меня очень интересует, и когда мы рисуем с натуры, мне всегда хочется как можно больше передать его, потому что с ним все как-то становится живее, но он очень трудный».

В развитии детского художественного творчества, в том числе и изобразительного, нужно соблюдать принцип свободы, являющийся вообще неперемennым условием всякого творчества. Это значит, что творческие занятия детей не могут быть ни обязательными ни принудительными и могут возникать только из детских интересов. Поэтому и рисование в переходном возрасте не может быть массовым и всеобщим явлением, но и для одаренных детей, и даже для детей, которые не собираются впоследствии быть профессионалами-художниками, рисование имеет огромное культивирующее значение; когда, как говорится в отзыве, приводимом выше, краски и рисунок начинают говорить подростку, он овладевает новым языком, расширяющим его кругозор, углубляющим его чувства и передающим ему на языке образов то, что никаким другим способом не может быть доведено до его сознания.

С рисованием в переходном возрасте связаны две чрезвычайно важных проблемы, на которых мы остановимся в заключение. Первая из них состоит в том, что для подростка уже недостаточно одной деятельности творческого воображения, его не удовлетворяет рисунок, сделанный как-нибудь, для воплощения его творческого воображения: ему необходимо приобрести специальные профессиональные, художественные навыки и умение.

Он должен научиться владеть материалом, тем особым способом выражения, который дает живопись. Только культивируя это овладение материалом, мы можем поставить на правильный путь развитие детского рисования в этом возрасте. Мы видим, таким образом, проблему во всей ее сложности. Она состоит из двух частей: с одной стороны, нужно культивировать творческое

воображение, с другой стороны, в особой культуре нуждается процесс воплощения образов, создаваемых творчеством. Только там, где имеется достаточное развитие одной и другой стороны, — детское творчество может развиваться правильно и дать ребенку то, чего мы вправе от него ожидать. Другая сторона, связанная с рисованием в этом возрасте, заключается в том, что детское рисование связывается очень тесно с производительным трудом или с художественным производством. Поспелова рассказывает об опыте детского творчества в области создания гравюры. В процессе этого творчества дети создавали гравюру, что требовало от них целого ряда технических процессов по изготовлению гравюры и по печатанию.

«Процесс печатания, — говорит автор, — увлек ребят не менее, если не более, самой резьбы, и после первых оттисков кружок значительно увеличился».

Гравюра сделалась объектом не только художественного, но и технического творчества детей. Часто гравюра благодаря особенностям своей техники и вовсе не использовывалась в художественных целях, дети делали заголовки, объявления, печати, применяли гравюрную технику в стенгазете, изготовляли иллюстрации по природоведению и обществоведению, намечая дальнейшую связь работы с типографским делом. И автор со всей справедливостью делает вывод, говоря:

«Было очевидно по заинтересованности подростков техникой дела, что привлечение внимания к какому-нибудь производству через личное художественное творчество в нем есть один из удачных педагогических приемов. Этот синтез художественного и производственного труда как нельзя более отвечает творчеству ребенка в этот период». Приводимые автором две гравюры, изображающие мельницу и крестьянина, показывают, до какой степени сложны могут быть процессы технический и творческий, когда они переплетаются вместе. Всякое искусство, культивируя специальные приемы воплощения своих образов, располагает своей особой техникой, и это соединение технической дисциплины с творческими упражнениями есть, вероятно, самое ценное, чем располагает педагог в этом возрасте. Лабунская и Пестель описали опыт работы с детьми в области художественного производства.

«Какое значение, — спрашивают авторы, — может иметь художественное производство для детей переходного и наиболее трудного в художественно-педагогическом отношении возраста 13—14—15 лет, возраста, в котором даже наиболее способные как бы заражаются друг у друга утверждением: по-настоящему

е умеем, а так, как умеем, не стоит? Только путем сохранения этих стремления к целевой установке творчества и овладения материалом и можно дать им дальнейшее художественное воспитание и образование путем привлечения их к художественному производству. Карандаш, глина и краски, используемые для чисто изобразительных задач, как будто прискучили им. Новый материал и новые, на этот раз утилитарные задачи дадут новый толчок их творчеству. Если в младшем возрасте преодоление технических трудностей гасило и тормозило их творческие порывы, то сейчас наоборот: определенные ограничения технических трудностей, необходимость применить свою изобретательность в определенных рамках поднимают их творческую трудовую активность, — отсюда ценность профессионального уклона производства».

Важность технического момента, которым следует вооружить творчество для того, чтобы оно было возможно в этом периоде, станет совершенно очевидной, если принять во внимание, что он дает в наиболее близкой для ребенка форме зерно творческого труда. Авторы со всей справедливостью говорят, что такое творчество приучит ребенка выявлять свою творческую способность в строительстве общественно-пролетарской жизни (украшение клуба, изготовление стягов, плакатов, театральных принадлежностей и стенгазеты). Авторы в своем опыте использовали вышивку, роспись по дереву, трафарет на холсте, игрушку, швейное и столярное дело, и все эти опыты привели к одному и тому же плодотворному результату: наряду с развитием творческих возможностей детей происходило техническое развитие детей, самый труд становился осмысленным и радостным, а творчество, переставая быть забавой и игрой, не интересующей серьезного подростка, начинало удовлетворять серьезному критическому отношению ребенка к своим занятиям, так как строилось на основе техники, которой ребенок овладевал постепенно и с трудом. Отсюда, как и из опыта детских театральных постановок, очень легко найти выход в область чисто технического творчества детей.

Было бы совершенно неверно представлять себе дело так, будто все творческие возможности детей ограничиваются исключительно художественным творчеством. К сожалению, традиционное воспитание, державшее детей вдалеке от труда, позволяло детям проявлять и развивать творческие способности, главным образом в области искусства. Именно этим объясняется то, что детское художественное творчество является наиболее изученным и хорошо известным. Однако и в области техники мы встречаемся с интенсивным развитием детского творчества, особенно в том

возрасте, который нас интересует. Изготовление моделей аэропланов, машин, создание новых конструкций, чертежей и занятия в кружках юных натуралистов — все эти формы технического детского творчества приобретают огромное значение в связи с тем, что направляют интерес и внимание детей на новую область, в которой может проявляться творческое воображение человека.

Как мы видели, наука, как и искусство, допускает приложение творческого воображения, техника является продуктом той же деятельности, кристаллизированным воображением, по выражению Рибо. Дети, которые пытаются овладеть процессами научного и технического творчества, опираются в такой же мере на творческое воображение, как и в области творчества художественного. Развитие радио в последние годы, общая пропаганда технического образования создали в последние годы развитие целой сети электротехнических кружков. Наряду с ними существует целый ряд производственных кружков рабочей молодежи при заводах — авиакружки, кружки химиков и т. д.

Такую же задачу выполняют в отношении развития детского творчества кружки юных натуралистов, которые пытаются сочетать свою творческую работу с задачами поднятия народного хозяйства; кружки юных натуралистов, кружки юных техников, которыми обрастают пионерские клубы, должны сделаться школой будущего технического творчества наших подростков.

Мы не остановимся подробно ни на этом ни на других видах творчества, как музыкальное, скульптурное и т. п., потому что в наши задачи не входит дать полное и систематическое перечисление всех возможных видов детского творчества. Нашей целью не является также описание методики работы с детьми по каждому из перечисленных выше видов детского творчества. Нам важно было указать только на механизм детского творчества, на важнейшие особенности этого творчества в школьном возрасте, а также на примерах наиболее изученных форм творчества школьника показать и работу этого механизма и наличие этих особенностей.

В заключение следует указать на особую важность культивирования творчества в школьном возрасте. Все будущее человек постигает при помощи творческого воображения; ориентировка в будущем, поведение, опирающееся на будущее и исходящее из этого будущего, есть главнейшая функция воображения, и поскольку основная воспитательная установка педагогической

работы заключается в направлении поведения школьника по линии подготовки его к будущему, постольку развитие и упражнение его воображения являются одной из основных сил в процессе осуществления этой цели. Создание творческой личности, устремленной в будущее, готовится творческим воображением, оплодотворяющимся в настоящем.

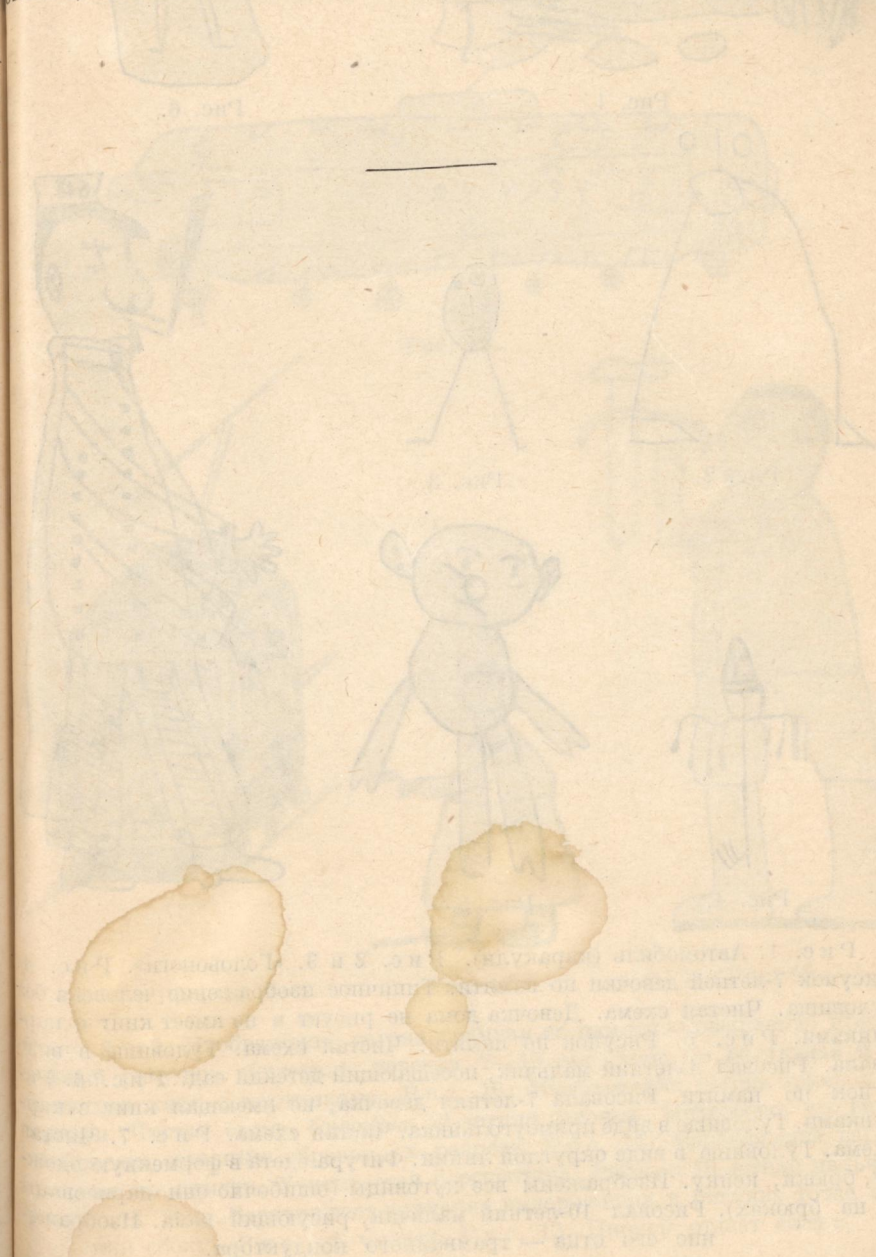




Рис. 1.

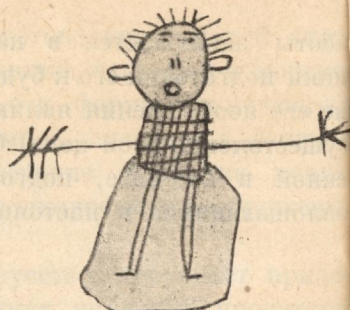


Рис. 6.



Рис. 2.



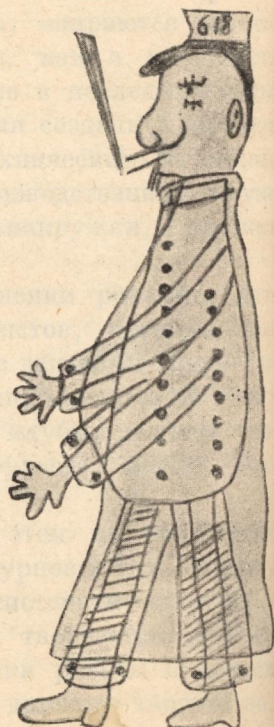
Рис. 3.



Рис. 4.



Рис. 5.



7.

Рис. 1. Автомобиль (каракули). Рис. 2 и 3. «Головоноги». Рис. 4. Рисунок 7-летней девочки по памяти. Типичное изображение человека без туловища. Чистая схема. Девочка дома не рисует и не имеет книг с картинками. Рис. 5. Рисунок по памяти. Чистая схема. Туловище в виде овала. Рисовал 4-летний мальчик, посещающий детский сад. Рис. 6. Рисунок по памяти. Рисовала 7-летняя девочка, не имеющая книг с картинками. Туловище в виде прямоугольника. Чистая схема. Рис. 7. Чистая схема. Туловище в виде округлой линии. Фигура одета в форменную одежду, брюки, кепку. Изображены все пуговицы (ошибочно они нарисованы и на брюках). Рисовал 10-летний мальчик, рисующий дома. Изображение его отца — трамвайного кондуктора.

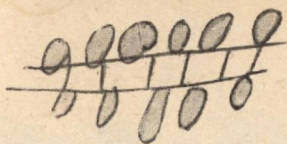


Рис. 8.

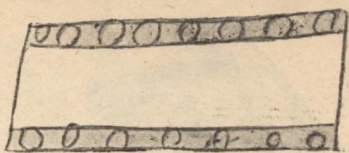


Рис. 9.

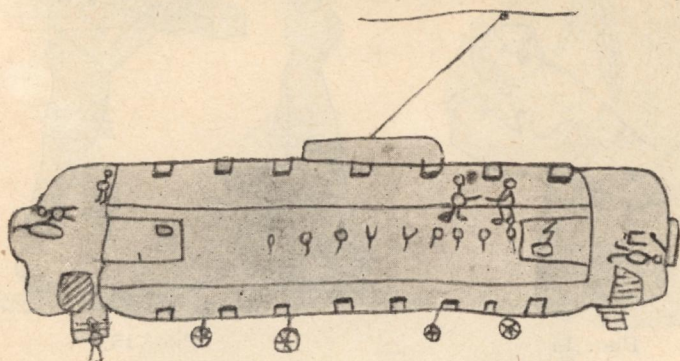


Рис. 10.

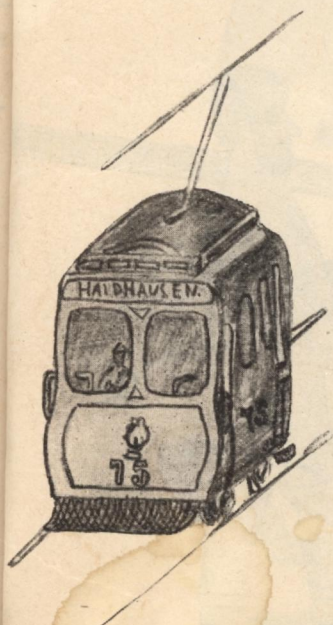


Рис. 11.



Рис. 12.



Рис. 13.

Рис. 8 и 9. Изображение вагона трамвая по памяти. Совершенно примитивный рисунок. Рисовала девочка 7—10 лет, дома не рисующая и не имеющая книг с картинками. Рис. 10. Изображение вагона трамвая по памяти. Чистая схема. Рисовала 12-летняя девочка. Интересно, что вагон изображен, главным образом, в разрезе. Рис. 11. Изображение вагона трамвая по памяти. Учитывается перспектива. Рисовал 13-летний мальчик, рисующий дома. Заслуживает внимания выдержанная в рисунке точка зрения сбоку. Рис. 12. Солдат. Рис. 13. Пионер отдает салют.



Рис. 14.



Рис. 15.



Рис. 16.

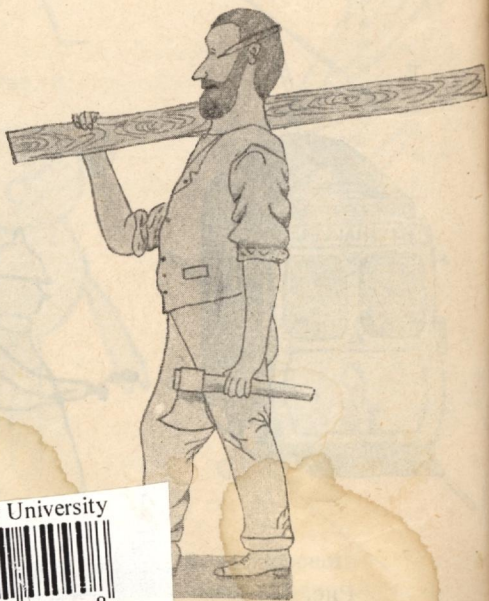


Рис. 17.

Рис. 14. Мать с ребенком. Рис. 15. III ступень. Несхематические рисунки. Исполнены 10-летним мальчиком. Дома рисует, имеет книжки с картинками. При некоторых ошибках (чересчур длинные руки и т. п.) рисунок приближается к IV ступени (выпуклость рукава и край куртки). Рис. 16. III ступень. Несхематический рисунок 6-летнего мальчика. Зачатки IV ступени (выпуклое изображение складок на рукавах и юбки). Рис. 17. IV ступень. Зачатки изображения соответственно действительной форме предмета. Рисунок сделан 12-летним мальчиком, сыном поденщика.



Рис. 18.

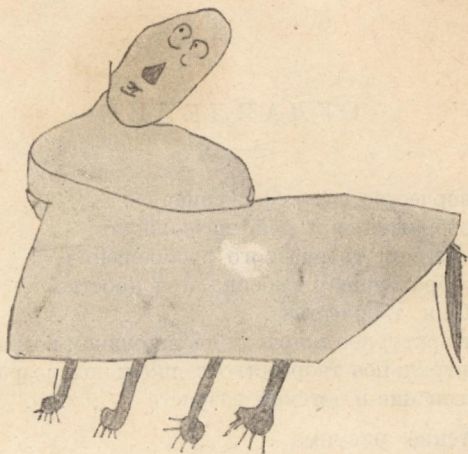


Рис. 19.



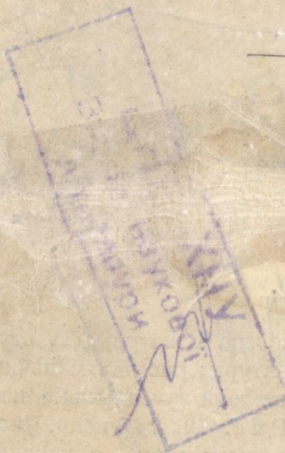
Рис. 20.

ЦЕНТРАЛЬНАЯ НАУКОВАЯ
БИБЛИОТЕКА Х.Д.У.
Инв. № 66918

Рис. 18. Пластичное изображение человека с натуры (IV ступень). Рисунок изображает спящего мальчика с натуры; рисовал мальчика 13 лет, сын шорника и поденщика. В высшей степени замечательно изображение ног, в особенности мускулатуры правой. Рис. 19. I ступень. Чистая схема. Рисовала девочка 6 лет. Дома рисует и имеет книги с картинками. Замечательно центральное изображение лошади. Голова — лошади, а отнюдь не всадника. Отсутствие схемы (IV ступень). Попытка пластического изображения. Рисовал 8-летний мальчик, сын маляра-живописца. Рисует дома, поддерживаемый отцом.

ОГЛАВЛЕНИЕ

	Стр.
Глава I. Творчество и воображение	5
Глава II. Воображение и действительность	10
Глава III. Механизм творческого воображения	20
Глава IV. Воображение у ребенка и подростка	26
Глава V. «Муки творчества».	33
Глава VI. Литературное творчество в школьном возрасте	35
Глава VII. Театральное творчество в школьном возрасте	59
Глава VIII. Рисование в детском возрасте	63
Приложение. Детские рисунки	76



1113

...ность рукава
 ... 6-летней
 ...ладок на р
 ...соответствии
 ...м мальчишеск, с