

Т. А. Барышева

МОДЕЛИРОВАНИЕ И ДИАГНОСТИКА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА РЕБЕНКА

В контексте структурно-интегративной методологии обосновывается модель многофакторной структуры художественного интеллекта; акцентируется роль художественного интеллекта как фактора совершенствования «человеческого потенциала»; в соответствии с новыми образовательными стандартами (ФГОС) сделана попытка обосновать психологическую диагностику как актуальную проблему художественно-педагогической деятельности; представлен спектр апробированных методик диагностики художественного интеллекта ребенка в системе образования.

Ключевые слова: интеллект, художественный интеллект, эстетическое воспитание, художественное образование ребенка, диагностические методики, арт-диагностика, полихудожественная образовательная среда.

T. Barysheva

Modeling and Diagnostics of the Child's Artistic Intelligence

A model of multifactor artistic intelligence structure is described in the context of the structure-integrative methodology. The artistic intelligence role is argued to be a factor of “human being potential” improvement. In compliance with the educational standard, an attempt is made to validate the psychological diagnostics as an essential problem of artistic pedagogical activities. A range of methods of the child's artistic intelligence diagnostics in the system of education is presented.

Keywords: intelligence, artistic intellect, aesthetic education, artistic child's education, diagnostics, art-diagnostics, multiartistic educational environment.

Э. Тоффлер в книге «Шок будущего» напоминает о пророческом замечании одного из мировых политиков (У. Черчилля) о том, что «империя будущего — это империя интеллекта», и констатирует, что сегодня это стало правдой.

Инновации, интеллект, креативность — глобальные проблемы современного общества, от решения которых зависит перспектива развития и эффективность социокультурных и экономических процессов. Поэтому повышение интеллектуально-твор-

ческого потенциала общества становится предметом масштабных психологических исследований и государственных программ во всем мире.

Интеллект — как способность мозга мобилизовать и с максимальной эффективно-

стью использовать на эвристическом уровне массив информации — исследуется в психологии в различных аспектах.

Существует ряд принципиально различных подходов к изучению интеллекта: феноменологический (М. Вертгеймер, В. Кёллер), структурно-генетический (Ж. Пиаже), факторно-аналитический (Ч. Спирмен, Л. Терстоун, Д. Векслер), социокультурный (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, Л. Леви-Брюль), процессуально-деятельностный (С. Л. Рубинштейн, А. В. Брушлинский, О. К. Тихомиров), функционально-уровневый (Б. Г. Ананьев, Б. М. Величковский), структурно-динамический (Д. В. Ушаков) и др.

В психологических исследованиях моделируется структура интеллекта (Г. Айзенк, Р. Кеттелл, Дж. Гилфорд, Р. Стернберг), изучаются феноменология и личностные факторы интеллекта (М. А. Холодная), исследуется экономическая эффективность интеллектуальных факторов в социокультурном развитии общества (Д. В. Ушаков, А. Г. Лобанов).

В рамках факторных теорий актуализируются дискуссии о проблеме «количества» и различных видов интеллекта. Факторные теории делятся на две основные группы — однофакторные и многофакторные. Первая связана с признанием общего фактора интеллекта (К. Спирмен), вторая — с утверждением мультифакторной теории интеллекта — существования множества независимых интеллектуальных способностей (Л. Терстоун).

Согласно Г. Э. Гарднеру, автору теории множественных интеллектов, интеллект — не единый конструкт, а состоит из семи различных типов интеллекта: вербального (языкового), логико-математического, пространственного, музыкального, телесно-кинестетического, межличностного и внутриличностного. В книге «Творящие умы: анатомия креативности» (*Creating minds, 1993*) Гарднер рассматривает жизнь и творчество семи выдающихся деятелей мировой культуры, идеально олицетворявших собой один

из видов интеллекта. Так, З. Фрейд — выдающийся обладатель внутриличностного типа интеллекта, А. Эйнштейн — логико-математического, И. Стравинский — музыкального, М. Грехам — телесно-кинестетического, М. Ганди — межличностного, Т. С. Элиот — лингвистического, П. Пикассо — пространственного. Гарднер показывает, что музыкальный интеллект был более значим, чем логико-математический, на протяжении большей части человеческой истории, так как развитие научной мысли имело место достаточно поздно в человеческой эволюции, а музыкальные умения были с людьми практически с основания человеческой цивилизации.

В современном мире стремительно повышается роль художественно-эстетических аспектов жизни, связанных не только с эстетикой социокультурной и предметной среды, но и с экологией внутреннего мира человека, с совершенствованием «качества человеческого потенциала».

Возможности искусства наиболее очевидно проявляются при анализе специфики научного и художественного творчества. А. Эйнштейн писал, что все знания научной истины можно вывести из ее же собственных учений, расположенных в логическом порядке, но чтобы осуществить такое построение и понять его, необходим интеллект художника. В этой связи А. Н. Лук сформулировал гипотезу, которую впоследствии назвали «эффектом Моцарта» (Дж. Кэмбелл): «чем выше творческий потенциал ученого, тем ближе его творческая интуиция к художественной, и наоборот» [5]. Изучая природу интуиции, И. Кант пришел к выводу о том, что интуиция «работает» по эстетическим законам и «выдает» результат эстетически совершенный.

Значение художественно-эстетических аспектов трудно переоценить и в системе образования. Содержательно художественное образование рассматривается как духовная антропология (духовная эволюция человека, человековедение). Это определя-

ется широким позитивным спектром влияния эстетических компонентов на все сферы социальных отношений в системах: человек — человек, человек — общество, человек — природа, человек — знаковые системы, человек — техника, человек — художественный образ. Кроме своего «непосредственного» пространства в искусстве, художественное образование глубоко связано с проблемой нравственного здоровья общества, с экологическими проблемами, с психолого-педагогическими проблемами развития креативности и духовного становления личности в целом.

При этом проблема развития *художественного интеллекта* как фактора совершенствования «*качества человеческого потенциала*», социокультурного и экономического развития общества практически не рассматривается. К сожалению, место художественного интеллекта в структуре способностей остается неясным в большинстве теорий и *статус* художественного интеллекта как одного из видов интеллекта до сих пор не установлен в науке. Вместе с тем, очевидно, что *художественный интеллект в современном обществе выступает компонентом творчества и во многом определяет качество инноваций в различных сферах деятельности (и не только в искусстве!)*. *Творчество инновационного типа всегда эстетически совершено.*

Многофакторная модель структуры художественного интеллекта как универсальной способности к познанию, к пониманию, к переработке, к преобразованию и к созданию художественной информации в науке еще не сложилась. В контексте структурно-интегративной методологии художественный интеллект — не противоположность интеллекту (IQ), «не триумф разума над чувствами» (Д. Карузо), а уникальное «пересечение» различных процессов [2].

Коэффициент художественного интеллекта (Art-IQ) складывается из различных факторов. *Энергетическим ресурсом* худо-

жественного интеллекта является мотивация (прежде всего, художественно-познавательные интересы). *Содержательный пласт* составляет эмоционально-ценностная сфера. Когнитивные процессы — *динамический ресурс* интеллекта. Эстетические факторы определяют *качество результата*. Экзистенции — *личностный, креативность — творческий ресурс*. Специальные художественные способности определяют специфику *различных видов* художественной деятельности. Актуальные знания, опыт и достижения человека в художественной сфере составляют *компетентностный фактор*.

Проблема *музыкального интеллекта* также является ключевой для психологии и педагогики. Вместе с тем структура и взаимосвязи различных компонентов музыкального интеллекта теоретически и эмпирически в науке еще не обоснованы.

К данному моменту развития музыкальной психологии существует огромный ряд самых разнообразных классификаций структуры музыкальных способностей (С. Seashore, J. Kries, Ф. Гекер и Т. Циген, Б. М. Теплов и др.). В классификации К. Сишора, который выделяет 25 музыкальных способностей, к музыкальному интеллекту относятся: свободные музыкальные ассоциации, способность к музыкальной рефлексии и общая умственная одаренность (IQ). Однако данная модель, на наш взгляд, не является универсальной, так как в ней не отражена мультифакторная специфика музыкального интеллекта и взаимосвязи с общей структурой художественного интеллекта.

На уровне гипотезы можно предположить, что инвариантными параметрами в структуре музыкального и общего художественного интеллекта являются: *мотивация* (актуальные интересы в сфере музыкальной культуры), *эмоциональный интеллект* (эмоциональная рефлексия, эмоционально-художественный опыт, импрессивная и экспрессивная эмоциональность), *эстетические факторы* (чувство формы, чувство стиля,

эстетическая эмпатия), *экзистенции* (музыка в картине мира).

Специфику структуры музыкального интеллекта составляют *содержание* (музыкально-акустические «формы движения материи» (П. Булез)), *когнитивные* параметры, в частности, сенсорная организация перцептивной сферы с доминантой аудиально-кинестетических информационных каналов, ретентивный, синтетический (восприятие гештальтов, ладовое чувство, чувство ритма и др.) компоненты (Ф. Гекер и Т. Циген, Б. М. Теплов), музыкальное мышление (Н. В. Суслова), *креативность* (все виды творческого преобразования музыкальной информации).

Экспериментально-математическое обоснование модели, определение корреляционной структуры и системообразующих факторов в структуре художественного интеллекта — перспектива будущих исследований.

Проблема развития художественного интеллекта особенно актуальна в детстве, что связано с сензитивностью детей к художественным воздействиям. Экспериментальные данные (Т. В. Галкина, Л. Г. Хуснутдинова, Г. Шоу, Х. Петше) свидетельствуют о том, что художественное развитие детей совпадает с линией развития общих интеллектуальных способностей и креативности. По данным исследований В. Д. Еремеевой, Т. П. Хризман [3], искусство «заставляет» работать мозг на повышенном эмоциональном фоне и активизирует процессы взаимодействия обоих полушарий. Тем самым оказывается мощное воздействие на ассоциативные поля мозга, развивая их и создавая сложнейшие системы связей, имеющих важное значение в процессах творчества.

Практика показывает, что художественный опыт детей синкретичен. Для ребенка дошкольного и младшего школьного возраста художественная деятельность — «постоянно меняющийся синаэстетический калейдоскоп» (М. Шафер), а художественное творчество — «продленная» игровая моти-

вация. Это является предпосылкой гармонизации структурных компонентов художественного интеллекта, а многофакторность структуры предоставляет возможность компенсации.

В современных условиях модернизации образования и реализации новых образовательных стандартов (ФГОС) диагностика (мониторинг результативности) становится актуальной сферой художественно-педагогической деятельности. Сегодня любая педагогическая технология без диагностического аспекта, который обеспечивает мониторинг промежуточных и итоговых результатов, неэффективна, так как без диагностики динамику и перспективы развития ребенка не определить.

Проблема диагностики непосредственно связана и с разработкой идеи *полихудожественного развития* детей, организации полихудожественной образовательной среды, с поиском педагогических форм интеграции различных видов художественной деятельности. Взаимосвязь искусств, по словам Ж. П. Сартра, позволяет не только «увеличить скорость движения», но и подняться к творчеству. При этом обеспечиваются «метапознание» и свобода выбора ребенка в сфере художественной культуры.

Вместе с тем в практике опытно-экспериментальной работы наблюдается явный дефицит диагностических методик, адекватных специфике и задачам художественно-педагогической деятельности, и, как следствие, — экспериментальных данных, позволяющих более эффективно проектировать процесс художественно-творческого развития ребенка в образовательной среде.

В настоящее время еще нет общепринятых, стандартизированных методик для изучения особенностей развития художественного интеллекта детей. Это вполне объяснимо: объект изучения настолько сложен, что полная стандартизация практически невозможна. В основе психодиагностики лежит психометрика — количественное измерение различий на основе сравнения с

эталон, с нормой. В художественной деятельности «нормативных эталонов» развития практически не существует, так как, в отличие от науки, которая является «универсальной формулой реальности», искусство — уникальный, неповторимый образ этой реальности в бесконечных вариантах.

Поэтому более корректно говорить о сложившихся принципах тестирования художественного интеллекта ребенка на основе *рейтинга* показателей в группе. Тестовые задания должны быть построены так, чтобы создать одинаковые условия для всех детей, дать возможность проявиться всем сторонам и индивидуально-психологическим особенностям, определяющим перспективы развития ребенка. Кроме этого, необходимо разработать надежные и «простые» в использовании диагностические инструменты, которые могут применяться в педагогической практике в качестве эвристических технологий развития художественного интеллекта ребенка.

В соответствии с многофакторной структурой художественного интеллекта диапазон «объектов» для диагностической и развивающей работы в полихудожественной образовательной среде достаточно широк: это *мотивация* (художественные интересы), *эмоционально-ценностная сфера* ребенка, *когнитивные и эстетические* параметры художественного интеллекта, *экзистенции* («Я — в мире»), *специальные художественные способности; креативность и компетентность* (актуальные знания, художественный опыт, достижения ребенка).

Первый шаг в диагностической программе — изучение *актуальных интересов* современных детей. Этим задачам, как показала экспериментальная практика, соответствует модификация разработанной А. И. Савенковым анкеты «*Карта интересов*» [6]. Педагог, воспользовавшись данной методикой, получает первичную информацию о спектре актуальных интересов современных детей, а также рейтинг художественных инте-

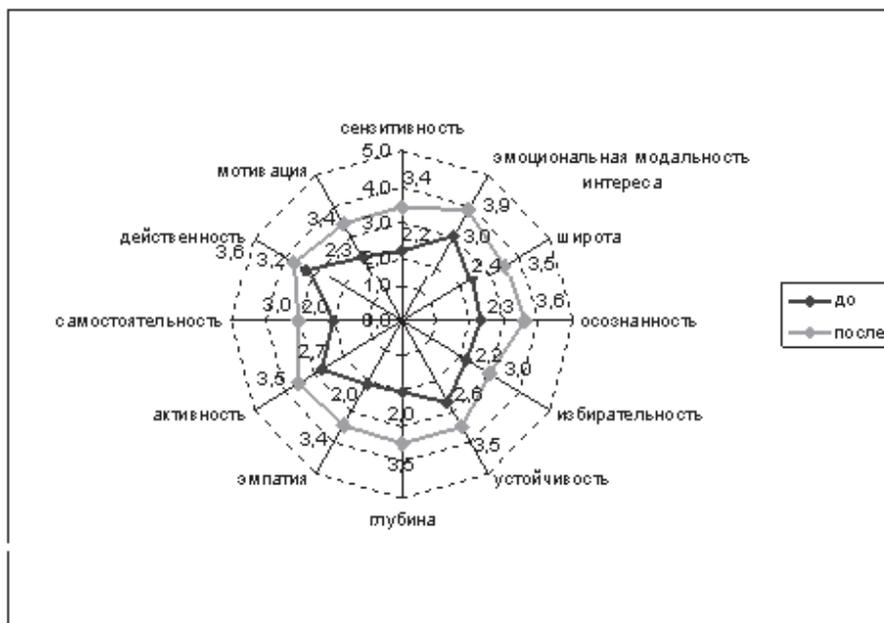
ресов в общей системе познавательных интересов школьников.

Интересные результаты получены в экспериментальной практике с помощью *эксперт-метода «Художественно-познавательный интерес»* [2]. Экспертиза включает в себя когнитивные, эмоциональные и поведенческие характеристики познавательных интересов детей.

К когнитивным характеристикам относятся *сензитивность* (восприимчивость) к художественной информации; *диапазон; осознанность, избирательность и глубина.* Эмоциональные характеристики — *модальность* интереса и *эстетическая эмпатия*, способность сопереживать и понимать эмоционально-духовный мир, воплощенный в художественных образах. *Устойчивость* проявления интереса в различных условиях; *активность, самостоятельность, действенность, мотивация перспективы* (стремление продолжать познание) — поведенческие характеристики. Каждая характеристика оценивается на основе наблюдений экспертов (родителя, педагога, психолога) по 5-балльной шкале.

Графическая модель результатов апробации *эксперт-метода «Художественно-познавательный интерес»* (см. рис.), на которой представлен сравнительный анализ эмпирических данных исходного уровня развития художественных интересов младших школьников и контрольной диагностики, позволяет определить динамику развития художественной мотивации детей в процессе реализации интегративной образовательной программы «Здравствуй, музей!». (В эксперименте принимали участие 375 учащихся младших классов школ СПб.)

В спектре диагностических инструментов актуальными являются и методы, определяющие уровень художественной толерантности ребенка. К ним относится, в частности, методика «*Вернисаж*», которая позволяет определить предпочитаемую область художественного творчества, индивидуальные особенности эстетических сужде-



ний и оценок, а также методика «Эстетические вкусы».

Впервые методика «Эстетические вкусы» была использована в Торонто (Канада) Международным советом музеев при содействии ЮНЕСКО с целью определения отношения к современному искусству в музейной практике. Эксперименты показали, что выбор художественных текстов творчески одаренных людей более разнообразен и не определяется стереотипами восприятия. Эффект новизны, неоднозначности, контраста, проявляющийся в выборе художественных произведений, нестандартные интерпретации и аргументы выбора, свидетельствуют о художественной толерантности, о разнообразных интересах ребенка в сфере художественной культуры.

Диагностировать уровень развития эмоциональных параметров художественного интеллекта, эстетической эмпатии, импрессионной эмоциональности ребенка позволяют различные варианты художественно-экспрессивных тестов («Мир детства в искусстве», «Предвосхищение музыки»), а также методики «Эмоциональная лексика», «Словарь эстетических эмоций» (В. Г. Ражни-

ков), «Эмоциональный тезаурус» (модификация методики Б. М. Додонова) [4] и др.

Первичный диагноз эстетических параметров художественного интеллекта (чувства формы, чувства стиля) можно получить с помощью теста «Геометрия в композиции» [7], методик «Образно-эмоциональные парадоксы» и «Стилевое сопоставление» [4].

В качестве стимульного материала Метода стилового сопоставления предлагается несколько наборов художественных текстов, различных по стилистическим характеристикам. Каждый набор включает произведения одного жанра, различные по степени стилистического контраста. Более сложным вариантом метода являются стилизации — творческие задания типа «Нарисуй в стиле...», «Сочини в стиле...».

В качестве примеров диагностических и развивающих творческих заданий, апробированных в экспериментальной практике, можно привести «Saper vedere» («Искусство видеть»), «Мысли-образы, или Видимые мысли», «Идеи без границ», «Волшебные превращения, или Создание новых

комбинаций», «Волшебные соединения, или Сопоставление несопоставимого», «Картина мира и другие миры», «Художественные трансформации», «Цветогаммы», «Пиктограммы», перекодировку («Переводчик»), кристаллизацию художественной информации и серию графических, вербальных и музыкальных анаграмм [4], с помощью которых определяются когнитивные параметры художественного интеллекта ребенка, — способности к смысловым преобразованиям и комбинаторики в различных знаковых системах.

Методика «Художественные инверсии, или Смотреть с другой стороны» основана на теории «янусианского мышления» (А. Ротенберг, Е. Я. Басин) и направлена на изучение экзистенций (объема перцептивного поля в картине мира) и динамических характеристик художественного интеллекта — дивергентности и способности к преобразованиям. Сущность метода — движение в противоположном направлении («бросок в противоположность»).

Учитывая, что метафора и процессы метафоризации являются базисной «интеллектуально-эвристической технологией» в различных видах деятельности (Р. Барт, Н. А. Басилая, К. К. Жоль, Л. С. Выготский, Р. Дилтс), были апробированы некоторые варианты метода «Художественные аналогии»: анализ метафор в художественных

текстах, продуцирование метафор; поиск художественных аналогий и т. д.

Широкой информативностью обладает также модифицированный вариант теста Х. Зиверта «Свобода ассоциаций» [2]. Тест позволяет определить уровень развития способности к ассоциированию, к преобразованиям визуальной информации, вариативность.

Таким образом, в данной статье сделана попытка обосновать диагностику как актуальную проблему художественно-педагогической деятельности и кратко представить спектр апробированных диагностических методик. В основном, как показала экспериментальная практика, наиболее информативными являются диагностические средства, представляющие специфическую и, на наш взгляд, перспективную для художественной педагогики область — **арт-диагностику**.

Вместе с тем разработка и систематизация диагностических инструментов в контексте художественной педагогики и психологии — дело будущего. Поэтому те методики, которые предложены и апробированы в экспериментальном режиме, мы рассматриваем как «открытые модели», *ориентир* для творческих преобразований и создания новых авторских методик, соответствующих специфике и природе художественного интеллекта и перспективам развития современного художественного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барышева Т. А. Диагностика эстетического развития личности: Учебно-метод. пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им А. И. Герцена, 1999. 140 с.
2. Барышева Т. А. От художественного интереса к художественному интеллекту. Диагностика творческого развития ребенка в музейной среде: Учебно-метод. пособие / Научный ред. Б. А. Столяров. СПб.: ГРМ, 2011. 112 с.
3. Еремеева В. Д., Хризман Т. П. Мальчики и девочки — два разных мира. СПб.: Тускарора, 2003. 184 с.
4. Креативный ребенок: Диагностика и развитие творческих способностей: Серия «Мир вашего ребенка». Ростов н/Д: Феникс, 2004. 416 с.
5. Лук А. Н. Научное и художественное творчество — сходство, различия, взаимодействия // Художественное творчество: вопросы комплексного изучения: Сб. М., 1982. С. 203–216.
6. Савенков А. И. Одаренные дети в детском саду и школе: Учеб. пособ. М.: Академия, 2000. 232 с.

7. Торшилова Е. М., Морозова Т. В. Развитие эстетических способностей детей 3–7 лет: Теория и диагностика. Екатеринбург: Деловая книга, 2001. 141 с.

REFERENCES

1. Barysheva T. A. Diagnostika tsesteticheskogo razvitija lichnosti: Uch. -met. posobie. SPb.: Izd-vo RGPU im A. I. Gertsena, 1999. 140 s.
2. Barysheva T. A. Ot hudozhestvennogo interesa k hudozhestvennomu intellektu. Diagnostika tvorcheskogo razvitija rebenka v muzejnoj srede: Uchebno-metodicheskoe posobie / Nauch. red. B. A. Stoljarov. SPb.: GRM, 2011. 112 s.
3. Eremeeva V. D., Hrizman T. P. Mal'chiki i devochki — dva raznyh mira. SPb.: Tuskarora, 2003. 184 s.
4. Kreativnyj rebenok: Diagnostika i razvitie tvorcheskih sposobnostej / Serija «Mir vashego rebenka». Rostov n/D: Feniks, 2004. 416 s.
5. Luk A. N. Nauchnoe i hudozhestvennoe tvorcestvo — shodstvo, razlichija, vzaimodejstviya // Hudozhestvennoe tvorcestvo: voprosy kompleksnogo izuchenija: Sb. M., 1982. S. 203–216.
6. Savenkov A. I. Odarennye deti v detskom sadu i shkole: Uch. posobie. M.: Akademija, 2000. 232 s.
7. Torshilova E. M., Morozova T. V. Razvitie jesteticheskikh sposobnostej detej 3–7 let: Teorija i diagnostika. Ekaterinburg: Delovaja kniga, 2001. 141 s.

А. Ю. Дроздов

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ
ГЕОПОЛИТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ**

Автор анализирует комплекс психологических механизмов развития и функционирования геополитического сознания (ГПС). Приводятся примеры их проявления, показан системный характер их влияния.

Ключевые слова: геополитическое сознание, психологический механизм.

A. Drozdov

Psychological Mechanisms of Geopolitical Consciousness

A complex of psychological mechanisms of geopolitical consciousness development and functioning is analyzed in the article. The examples of these mechanisms are given, a systemic character of their influence is shown.

Keywords: geopolitical consciousness, psychological mechanism.

Известно, что человеческое существование одновременно протекает в нескольких «мирах» («системах координат») — политическом, экономическом, культурном, экологическом, географическом и т. д. В силу

системного характера человеческой психики порой возникает явление своеобразной «интерференции» этих миров в индивидуальном и массовом сознании, когда восприятие одного «мира» происходит сквозь при-