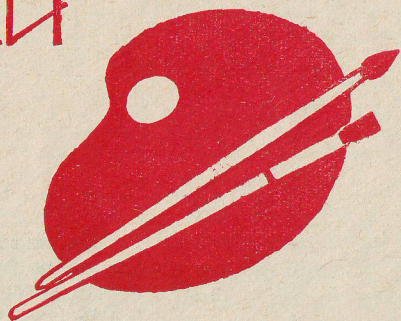


АКАДЕМИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК РСФСР
ИНСТИТУТ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

Г. В. ЛАБУНСКАЯ

ИЗОБРА-
ЗИТЕЛЬНОЕ
ТВОРЧЕСТВО
ДЕТЕЙ



ИЗДАТЕЛЬСТВО „ПРОСВЕЩЕНИЕ“
МОСКВА 1965

**ВВЕДЕНИЕ.
ОСНОВНЫЕ ВОПРОСЫ
ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО
ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ**

Эта книга предназначается для всех, кто так или иначе имеет дело с детским рисунком или просто интересуется им,— для учителей, воспитателей, родителей и художников.

В основу книги положен многолетний опыт моей работы с детьми: руководство их изобразительным творчеством, организация конкурсов и выставок детских рисунков (в том числе и международных).

Большую помощь в работе над книгой оказали передовые педагоги, опыт которых я изучала. С особой благодарностью хочу отметить ту большую творческую помощь, которую я получила от замечательного педагога-энтузиаста В. С. Щербачева, руководителя студии изобразительного искусства Краснопресненского района Москвы, где я проводила опытную работу.

Книга эта посвящена изобразительному творчеству детей школьного возраста (8—15 лет), проблеме его развития и руководства им. Это творчество рассматривается нами прежде всего как средство всестороннего и гармонического воспитания личности ребенка — будущего члена коммунистического общества, как средство развития творческих возможностей, способности активно, эстетически и вместе с тем осознанно воспринимать окружающую действительность.

Эстетическое восприятие всегда включает в себя и переживание, и оценку, поэтому оно и является эстетическим освоением действительности и воздействует на идеологическое и моральное развитие человека, особенно ребенка, подростка.

Поэтому, говоря об изобразительном творчестве, мы имеем в виду детей не исключительно одаренных, а тех многочисленных школьников, которые любят рисовать.

Предметом исследования в данном случае является не изобразительное творчество в целом, а *рисунок* как наиболее массовая форма творческой изобразительной деятельности детей и подростков.

Детский рисунок, его особенности, пути его развития давно уже привлекают внимание широкой общественности у нас и за рубежом.

В конце XIX — начале XX в. создалась целая «наука» о детском рисунке. Это время ознаменовалось выходом в свет ряда крупных исследований в области детского изобразительного творчества: в Италии (Риччи), во Франции (Люке, Рума), в Германии (Кершенштейнер, Лампрехт, Левенштейн, Бритш, Вульф, Кольб), в Англии (Томлинсон), в Австрии (Чижек), у нас в России (В. М. Бехтерев, К. М. Лепилов, Ф. И. Шмит, А. В. Бакушинский).

Авторами этих исследований были в основном психологи, искусствоведы и педагоги. И это совершенно естественно. Рисунок как выразитель мышления, восприятия, воображения и чувств ребенка, т. е. психологии детского возраста, представляет большой интерес (не только теоретический, но и практический) для психолога.

Еще большее значение (если учитывать образовательное и воспитательное значение изобразительной деятельности при правильном руководстве ею) имеет этот рисунок для педагога.

Поскольку изобразительное творчество ребенка (и в особенности подростка) не может рассматриваться вне сферы влияния эстетических тенденций большого профессионального искусства, оно не может не привлечь внимания также искусствоведа и художника.

При исследовании этого вопроса необходимо рассматривать детское изобразительное творчество в разных аспектах (если исследование претендует хотя бы на минимальную полноту и объективность). Вместе с тем это обуславливает сложность решения многих проблем в изучении изобразительного творчества детей в его развитии. Это определяет, по-видимому, и те противоречия (очень существенные), с которыми постоянно сталкиваешься даже в повседневной практической работе, например при отборе детских рисунков на выставку. Противоречия касаются оценки их художественных качеств и тех требований, которые могут быть к ним предъявлены, они касаются и понимания путей развития изобразительного творчества детей, условий, в которых оно должно протекать, и, наконец, терминов. Так, например, рисование детей часто называется у нас, а в особенности за рубежом, «искусством», иногда особой формой искусства, «детским искусством».

В существовании этих противоречий легко убедиться, проследив за дискуссией, развернувшейся в последние годы (1958—1962) на страницах ряда журналов («Искусство», «Творчество», «Семья и школа» и др.). В этой дискуссии ставится, например, вопрос, является ли детский рису-

нок *искусством* в полном смысле слова или «особым» видом искусства, или он не может быть отнесен к этой категории понятий вообще.

Совершенно ясно, что этот вопрос непосредственно связан с оценкой художественных качеств рисунка, изобразительных возможностей детей, особенностей процесса их творческой работы. Драматично противоположных взглядов в этой дискуссии придерживаются, например, Н. П. Сакулина (научный сотрудник Института дошкольного воспитания Академии педагогических наук) и художник Н. Н. Жуков.

Сакулина, исследователь детского рисунка и его развития, глубокий его знаток и опытный педагог, считает, что марксистско-ленинское понимание искусства не позволяет относить детский рисунок к области искусства без оговорок. Жуков же прямо объявляет детский рисунок большим подлинным искусством. При этом характерно, что детское изобразительное творчество (или искусство) рассматривается им без учета возраста детей, без дифференциации его характерных особенностей на различных этапах развития. Противоречиво и понимание им развития детского рисунка.

Само понятие *развитие* включает в себя представление о постепенном росте, обогащении и расширении изобразительных и художественно-творческих возможностей детей, а отсюда и средств образной выразительности их продукции.

Однако вызывает сомнение, что считать в этом развитии поступательным движением, прогрессом. Усиление познавательной стороны в восприятии и воспроизведении предметов и явлений у детей в связи с их возрастным развитием заставляет их искать посильную точность, полноту, правдоподобность изображения. Эти поиски часто рассматриваются за рубежом, а иногда и у нас как *ослабление* художественно-творческих способностей. Обобщенность, условность, декоративность и красочность детского рисунка на первом этапе его развития провозглашаются единственно подлинными художественными качествами, опирающимися на интуитивность ребенка.

В связи с такими противоречиями, естественно, возникает вопрос, каковы же должны быть содержание и методы руководства изобразительным творчеством детей и подростков. В дискуссии, о которой шла речь выше, тоже делались попытки объяснить «спад» художественного творчества детей неверным направлением руководства им, не обеспечивающим развития, а ведущим к унификации творческих возможностей путем механического обучения грамоте рисунка, без учета возраста и индивидуальности.

К сожалению, нельзя полностью отвергать справедливость этого обвинения. В работе с детьми (вернее, с подростками) широко еще распространено понимание задач руководства изобразительным творчеством детей только с точки зрения чисто ремесленных графических навыков.

Руководство изобразительным творчеством детей и подростков, естественно, включает в себя учебно-воспитательную работу с ними. Она осуществляется в кружках и студиях, где занимаются учащиеся, для которых рисование и живопись не случайная забава, а любимое дело в школе и часто в семье. Направленность этой работы имеет огромное значение, определяя характер и стилевые особенности детского рисунка на разных этапах развития. Однако задачи и содержание ее понимаются очень различно. Несомненно, что и те и другие тенденции в руководстве детским творчеством, с одной стороны, определяются чисто эстетической, вернее, вкусовой оценкой детского рисунка в разные периоды его развития без учета запросов самих детей, а с другой стороны, — педагогической точкой зрения на образовательную и воспитательную роль изобразительной деятельности ребенка в общем формировании его личности. Не случайно дискуссия идет в основном между художниками и художниками-педагогами.

Вернемся к вопросу, является ли детский рисунок «искусством» во всем значении этого слова.

В основе подлинного реалистического художественного произведения лежит художественный образ. Сущность этого образа очень сложна и подлинно диалектична. Прежде всего, говоря о нем, мы имеем в виду и содержание, и форму художественного произведения в их единстве. Здесь можно говорить о «содержательной форме». Художественный образ всегда изображает и выражает. В этом характерная особенность нашего понимания художественного произведения. Реалистическое изобразительное искусство с позиций марксистско-ленинской эстетики не только объективно отражает, изображает действительность, но и выражает отношение художника, его понимание явлений, предметов и событий. Таково объективное и субъективное начало в художественном реалистическом произведении искусства. Если рисунок или живопись только изображает, т. е. только пассивно воспроизводит действительность, — это натуралистическое, а не художественное реалистическое произведение. Оно лишено главного — человечности, партийности, ибо оторвано от мировоззрения художника, его мыслей, чувств, надежд. Оно лишено и художественного образа.

Реалистическое художественное произведение выражает всегда художественно-образное познание действительности, существующей объективно вне нас, эстетически идейное ее восприятие, поэтому подлинное художественное произведение всегда является результатом эстетического освоения действительности художником, а через него и зрителем. Отсюда и его воспитательная роль.

Процесс освоения связан с проникновением внутрь явлений, их оценкой, отбором; он требует установления связи явлений. В основе освоения лежит синтез — единство сознания и интуиции, мышления и эмоций. Именно это, с одной стороны, общечеловеческое, объективное, а с другой стороны, субъективное начало определяет то, что каждое полноценное реа-

листическое произведение искусства всегда несет в себе что-то новое, является как бы открытием новых сторон, новых качеств окружающей нас действительности. Новое — в осмыслении этой действительности, ее восприятии, а отсюда и в ее передаче, а не в абстрактном формотворчестве.

Таким образом, задача выражения в художественно-творческом процессе — важнейшая задача наряду с задачей изображения. Одна достоверность не определяет еще художественно-образной подлинной выразительности художественного произведения и его воспитательного воздействия на зрителя.

Качественную сторону выразительности и изобразительности у художника-мастера определяет глубина его мировоззрения, степень его таланта и профессионального мастерства. Это положение не дает нам права, с нашей точки зрения, считать детский рисунок искусством, и даже «особым родом искусства». Рисование — это прежде всего художественно-творческая деятельность ребенка, по мере своего развития все теснее и теснее связанная с искусством, с внутренним содержанием творческого процесса, средствами выражения.

В изобразительной, как во всякой художественно-творческой деятельности, связанной с осознанием, с переживанием, с установлением своего отношения к изображаемому, индивидуальные способности проявляются особенно ярко. Эти особенности, так же как и объем знаний, умений и навыков, которыми владеет рисующий, определяют характер и художественный уровень рисунка.

Рисует ли ребенок по представлению или с натуры, украшает ли он узором какую-нибудь вещь, в этом процессе всегда есть активное творческое начало, даже при создании самой элементарной продукции. Процесс графического воспроизведения образов действительности или декоративных мотивов неразрывно связан у ребенка с осмысливанием характерных особенностей изображаемого, с сильной оценкой его качеств, где большую роль играют эстетические чувства, отношение к тому, что воспроизводится. Передача этого отношения в рисунке связана с поисками доступных ребенку средств художественного выражения, с сильным овладением тем материалом и его техникой, с которым он имеет дело.

Вот почему мы с уверенностью можем утверждать, что в детском рисунке всегда есть активное художественно-творческое начало. Именно это творческое начало и определяет большое воспитательное значение изобразительной деятельности, особенно при правильном руководстве ею.

Такое понимание положено в основу нашего исследования, и поэтому термин «изобразительное творчество детей и подростков» является, как нам кажется, и наиболее правильным, характеризующим содержание этого понятия.

Изобразительное творчество, естественно, не может рассматриваться вне его развития. Нам представляется чрезвычайно важным проследить

этот путь развития от первичных поисков передачи в рисунке своих знаний и представлений ребенком младшего школьного возраста (8—10 лет) до творчества подростка (13—16 лет). Основной характерной чертой творчества подростков является более или менее выраженное стремление работать, уже посильно используя специфические средства выразительности живописи и графики, вплоть до вступления наиболее преданных искусству и способных подростков на профессиональный путь. Этот путь развития необходимо связывать с вопросами всестороннего формирования личности путем систематического руководства изобразительным творчеством детей и подростков.

Путь развития понимается нами как постепенное накопление детьми в процессе обучения необходимых знаний и умений и постепенное развитие на этой основе изобразительных и художественно-творческих способностей.

Основным критерием оценки развития детского рисунка является степень его приближения к полноценному реалистическому изображению. Этот критерий надо признать единственно правильным не только потому, что он связан со стилем и творческим методом искусства социалистического реализма и вытекающей отсюда системой художественного воспитания и образования, но и потому, что он отвечает запросам самих юных рисовальщиков. Развивающийся интеллект, стремление к познанию действительности, растущие способности к наблюдению и анализу заставляют детей, в особенности подростков, искать все более полного и правдивого воспроизведения предметов и явлений.

Понимая рисование как одно из важнейших средств познания действительности, наша передовая педагогика особенно большое внимание уделяет воспитанию у детей наблюдательности и интереса к окружающему, целенаправленного, осознанного и одновременно эмоционального восприятия предметов и явлений с целью их изображения. Обучение детей и подростков доступным им основам реалистического рисунка должно органически связываться с развитием их творческих способностей, с воспитанием способности не только изображать, но и передавать свое отношение к изображаемому, искать и находить посильные средства для образного раскрытия своих замыслов в зависимости от способностей, умений и возраста каждого из них. Именно эти положения определили в нашем исследовании классификацию, анализ и оценку детских рисунков.

Вопросы изображения и выражения, объективного и субъективного в искусстве имеют значение в творчестве детей начиная с первых ступеней его развития. Говоря о детском рисунке, следует иметь в виду объективную достоверность и выразительность. И хотя эти две стороны органически взаимосвязаны, все же о них нельзя не говорить, имея в виду проблему развития изобразительного творчества детей и подростков. Те или другие требования к выразительности и грамотности определяют

в основном и критерий оценки детского рисунка, понимание его развития и содержание учебно-воспитательной работы.

Прежде всего следует отдать себе отчет, что должно понимать под грамотностью и что — под выразительностью. Имея в виду детский рисунок, естественно, нельзя говорить о грамотности безотносительно, без учета возраста.

Грамотность — это те элементарные знания, умения и навыки в области реалистического рисунка, овладение которыми постепенно ведет ребенка к объективно достоверному изображению, в основе которого лежат оптические законы нашего видения. Эти объективно-научные основы, выработанные человечеством еще в эпоху Возрождения, определяют характер и структуру современного реалистического рисунка. Грамотность в таком понимании включает в себя целый комплекс графических знаний, умений и навыков и неразрывно связана с особенностями мышления, восприятия, воображения, с волевой направленностью в процессе рисования.

Выразительность же детского рисунка по большей части обуславливается активным эмоциональным отношением к изображаемому. Это эмоциональное отношение на раннем этапе развития изобразительного творчества (у дошкольников, в раннем школьном возрасте) опирается, так же как и в игре, на жизненную заинтересованность ребенка в предметах и персонажах, которые он пытается воспроизвести и среди которых он мысленно действует.

В дальнейшем эмоциональное отношение к изображаемому, главным образом у подростков, связывается с художественным замыслом и поддерживается в процессе работы преодолением трудностей в передаче этого замысла художественными средствами. Эмоциональное, активное отношение определяет эстетические требования также и самого маленького художника к своей продукции.

Каждый возраст, несомненно, имеет свои средства художественного выражения, свою особую выразительность и свои эстетические требования к рисунку. Большое значение здесь имеют и подготовка ребенка, и его индивидуальные способности. Это совершенно необходимо учитывать в процессе учебно-воспитательной работы. А вместе с тем у нас изобразительное творчество детей все еще рассматривается часто как нечто нерасчетленное, к чему могут предъявляться одни и те же требования.

Нельзя рассматривать изобразительное творчество детей как нечто монолитное. Рисунки 7—9-летнего ребенка так же резко отличаются от рисунков 14—15-летнего подростка, как отличаются друг от друга их авторы по своим возможностям, склонностям и поведению. Величайшей ошибкой является попытка предъявлять к ним единые требования или вести подростков по пути, уже пройденному.

Мы не рассматриваем это творчество в целом как нечто неизменное, обусловленное лишь возрастным развитием ребенка, биологическим факто-

ром психофизиологического развития, как в основном рассматривали детский рисунок и его развитие первые его исследователи в конце XIX и в начале XX в.

Характерные особенности содержания и формы детского рисунка определяются, как мы знаем, сложным комплексом факторов, находящихся в тесной взаимосвязи. Социальная, экономическая и культурная среда, национальность определяют особенности изобразительного творчества не только отдельного ребенка, но и целых групп детей. Этим же объясняются различия в содержании и форме рисунков детей Чехословакии и Англии, характерные особенности рисунков детей СССР по сравнению с рисунками детей Америки, Франции и Цейлона и т. д. Эти различия, эти особенности можно более или менее четко сформулировать, они позволяют нам отличить рисунок советского ребенка от рисунка маленького индуса или англичанина. И вместе с тем мы явно ощущаем различия в содержании и форме рисунков, например, учащихся элементарных начальных массовых школ Англии и учащихся ее привилегированных буржуазных школ, хотя определенное стилевое единство объединяет все эти рисунки в одно целое, характеризующее рисунки детей Англии как таковой.

Мы прекрасно знаем по материалам международной выставки, как резко отличаются друг от друга по содержанию и форме рисунки детей разных стран, как ясно сказывается на них влияние социальной среды, окружающей ребенка, ее интересов, эстетических тенденций искусства, системы воспитания и обучения, ее идеологической и практической целенаправленности. Эти факторы оказывают все большее влияние на деятельность и поведение ребенка по мере его развития, все более тесной и сознательной связи его с окружающей действительностью и культурой.

Мы знаем также по материалам систематически организуемых у нас в Советском Союзе выставок, как изменилось творчество детей и подростков за последние 20—30 лет. Если сравнить рисунки советских детей, например, на выставках в 1930—1935 гг. с рисунками детей на выставках в Москве за последние годы, то мы увидим, как изменились их содержание и форма.

Изменение содержания и образов рисунков советских детей, естественно, определяется развитием нашей общественной жизни, сменой событий, изменением внешнего облика наших людей, городов, сел, природы, страстными летописцами которых являются наши юные рисовальщики.

Советские дети живут не только жизнью своей семьи, своими детскими интересами и делами своего школьного или пионерского коллектива, они живут жизнью и интересами своей страны, своей Родины.

И это необычайно ясно отражается в их рисунках.

На Всесоюзной выставке изобразительного творчества детей, организованной в Москве в годы Великой Отечественной войны, мы видели рисунки, изображающие воздушные бои, подвиги советских разведчиков.

Маленькие ленинградцы в своих рисунках передавали сумрачный образ своего любимого города-героя в затемнении, взрывы тяжелых снарядов на его мостах, серебряные аэростаты в небе.

В послевоенные годы множество рисунков на очередной Всесоюзной выставке рассказывало о неутомимой работе советских людей по восстановлению своих городов и колхозов. А на следующих выставках рисунки детей рассказывали о веселых красочных днях Всемирного фестиваля молодежи в Москве, о строительстве новых городов, парков и жилых домов, а затем о первых полетах в космос. Создавались многочисленные, необычайные по творчеству, фантазии рисунки о полете наших космонавтов на Луну и другие планеты. Дети рисуют много о Кубе, о приезде Фиделя Кастро в Москву и т. п.

«Разве в детской природе в каждую эпоху не оживает ее собственный характер в его безыскусственной правде»¹, — писал К. Маркс. Содержание рисунков советских детей в полной мере подтверждает эту мысль.

Что же касается формы детского рисунка, то она определяется, с одной стороны, его содержанием, с другой — изменениями уровня нашей культуры, крепко утвердившимися реалистическими тенденциями современного советского искусства и системой художественного воспитания детей в настоящее время. Сравнивая рисунки, мы ясно можем увидеть, что те средства выражения, которые в 30-х годах были характерны для детей 8—9, а иногда и 11—12 лет, теперь мы с трудом найдем у дошкольников. Иначе и быть не может, так как за эти годы во много раз расширилась сеть кружков изобразительного искусства в школах, во внешкольных учреждениях и подростки, любящие рисовать, могут обучаться основам грамотного рисунка. За это время значительно видоизменились занятия по рисованию в школе и даже в детских садах, куда ныне внесены элементы обучения.

Поэтому, исследуя изобразительное творчество детей и его развитие, мы не можем не учитывать всего комплекса факторов, воздействующих на это развитие, в том числе и такого фактора, как социально-экономическая среда, в которой растет и воспитывается ребенок. Но поскольку объектом нашего изучения является изобразительное творчество наших современников — советских детей, живущих в единых социально-экономических условиях, для нас особое значение имеет взаимосвязь возрастного и индивидуального в этом творчестве. Пути исследования здесь неминуемо и органически сливаются.

Изучая изобразительное творчество отдельных детей в его индивидуальном своеобразии, всегда наталкиваешься на какие-то определенные, общие характерные этапы в его развитии, обусловленные возрастными возможностями и запросами ребенка. И наоборот, ставя перед собой за-

¹ «К. Маркс и Ф. Энгельс об искусстве». Т. I. М., «Искусство», 1957, стр. 136.

дату исследования возрастного развития изобразительного творчества детей, мы встречаемся с рядом ярко выраженных индивидуальных особенностей, нарушающих общие закономерности намечающегося пути возрастного развития детского рисунка.

Вынесение за скобки общего (т. е. возрастного) при исследовании индивидуального развития изобразительного творчества отдельных детей необходимо. Совершенно так же необходимо учитывать и внутренние противоречия в индивидуальном развитии при изучении общевозрастного развития изобразительных способностей ребенка. Предрасположение ребенка к той или другой деятельности, большие или меньшие способности к изобразительному творчеству, степень развития, интересы, типологические особенности личности определяют индивидуальные особенности содержания и формы рисунков, характер развития его творчества.

Важнейшим фактором в развитии изобразительных способностей наряду с возрастными и индивидуальными возможностями являются условия, в которых растет и воспитывается ребенок, его художественное воспитание и обучение, взятые в самом широком понимании. Огромное влияние на это развитие оказывают даже более или менее случайные советы, оценки взрослых. Систематическое же руководство, учебно-воспитательная работа с детьми в области изобразительного творчества сплошь и рядом имеет здесь решающее значение. Содержание и методы этой работы определяют пути и характер развития.

Вот почему рассматривать вопрос развития изобразительного творчества вне вопросов воспитания и обучения невозможно.

Попытку проследить развитие графического образа у ребенка в условиях спонтанного, свободного его развития, вне всякого педагогического воздействия, как это делали многие прежние исследователи, надо признать малосостоятельной.

Противоречивы в этом отношении рассуждения Г. Кершенштейнера, тем более что весь его труд «Развитие художественного творчества ребенка»¹ имеет ярко выраженную педагогическую направленность. Ставя своей задачей исследование спонтанного развития детского рисунка, Кершенштейнер, хотя и знал, что триста тысяч детских рисунков, использованных в его исследовании, были собраны по школам Мюнхена, где рисование имело место как учебный предмет, считал возможным игнорировать это.

Наблюдая эти занятия в школах, исследователь делает вывод, что «замкнувшееся в заколдованном круге геометрического и античного орнамента преподавание рисования оставляет совершенно незатронутыми графические способности ребенка».

¹ См.: Георг Кершенштейнер. Развитие художественного творчества ребенка. Пер. с нем. М., Тип. т-ва И. Д. Сытина, 1914.

С таким выводом трудно согласиться. Каковы бы ни были упражнения в воспроизведении графических форм, как бы далеки они ни были от характерных особенностей содержания и образов детского творчества, они не могут не оказать своего влияния на развитие графического языка учащихся. Ведь это развитие опирается на постепенно накапливаемый зрительный опыт в процессе изображения каких-либо форм с натуры или даже по графическим образцам, на способность замечать и передавать относительную величину и расположение линий и плоскостей, на овладение элементарными навыками технического порядка в работе карандашом.

При этом очень характерно, что краткие анкетные данные, собранные Кершенштейнером вместе с рисунками (аннотации к ним), незаметно для него самого вступают в противоречие с его основным положением о возрастном развитии ребенка как главным, по существу единственному фактору, определяющем характер его графического языка. Аннотации к изображениям человека давали Кершенштейнеру такие сведения об авторе рисунка: пол; возраст; класс, в котором он учился; степень успеваемости в школе; рисует ли он дома, имеет ли книжки с картинками; чем занимаются его родители. К каждому типу изображения Кершенштейнер дает сводные таблицы, указывающие, какие дети (по приведенным анкетным данным) выполнили те или другие изображения. Рассматривая эти таблицы, мы видим, что состав детей, давших лучшие рисунки, отличается от состава детей, давших рисунки более примитивные, не только по возрасту, но и по тому, что они в большинстве случаев рисуют также и дома, что всегда может быть связано с определенным руководством их деятельностью. Так, конкретные условия жизни выступают как решающий фактор в развитии изобразительных способностей ребенка.

При рассмотрении изобразительного творчества детей и его развития в педагогическом плане (т. е. с учетом руководства им) особое значение приобретает вопрос о развитии и обучении, их взаимосвязи и взаимообусловленности.

История нашей системы художественного воспитания и образования показывает, какую большую роль на разных ее этапах играло различное понимание этого вопроса.

Движение за широкое эстетическое воспитание, тенденция к культивированию свободного развития художественно-творческих способностей ребенка, столь характерные для первых лет советской школы, возникли как естественная реакция против официальной, формальной системы обучения, имевшей место в дореволюционной школе. Эта система характеризовалась преобладанием чисто учебных задач, в основе которых лежало усвоение детьми технических навыков и правил перспективного изображения (копировальный и геометрический методы), без учета возрастных возможностей и запросов. Эти тенденции, борьбу с которыми вели прогрессив-

ные педагоги еще до революции и в первые годы становления советской школы (20-е годы), сменились прямо противоположными, где в основу было положено свободное развитие способностей ребенка, приведшими к явной недооценке обучения в общей системе руководства его изобразительным творчеством.

Решающим в перестройке содержания и методов работы с детьми в области изобразительного искусства явилось постановление ЦК ВКП(б) от 5 сентября 1931 г., выдвинувшее перед школой задачу четко определить содержание обучения и его последовательность. Эта задача обусловила необходимость реорганизовать преподавание рисования в школе. Большое значение здесь имело утверждение метода социалистического реализма как творческого метода нашего искусства, решение вставшего в связи с этим вопроса о мастерстве в профессиональном художественном образовании. Дидактический принцип учета возрастных возможностей детей в процессе обучения был пересмотрен. Вопросы обучения вновь приобрели главнейшее значение, но уже на других началах. Занятия рисованием утвердились как систематический курс обучения элементарным основам реалистического рисунка, с последовательным усложнением учебного материала, с учетом возрастных возможностей детей в процессе обучения.

Основной задачей научных исследований в области изобразительной деятельности детей и их художественного воспитания за последние годы в связи с этим стала разработка методики обучения детей рисованию.

Имея целью уточнение и обогащение системы преподавания рисования в школе, эти исследования шли в различных направлениях, затрагивая такие вопросы, как последовательность и систематичность обучения, подбор моделей для рисования, наглядные пособия и приемы построения рисунка.

Особое значение здесь поэтому имела проблема успеваемости учащихся, овладение необходимыми и доступными им знаниями, умениями и навыками в области элементарных основ грамоты рисунка с учетом возраста и условий обучения. Вопросы развития отошли на задний план, и обучение иногда рассматривалось вне развития.

Проблема формирования способностей в процессе обучения оставалась неисследованной.

Цель нашего исследования изобразительного творчества детей — наметить пути его развития в условиях систематического руководства с учетом органического единства развития и обучения.

Необходимо определить нашу точку зрения на эти вопросы, приобретающие сейчас особенно большое значение. Это обуславливается расширением наших международных научных связей. Специалистов многих зарубежных стран интересует вопрос о детском рисунке, детском изобразительном творчестве, о чем свидетельствуют многочисленные международные

конференции по вопросам художественного воспитания, международные выставки изобразительного творчества, конкурсы на лучший детский рисунок. При отборе рисунков на эти выставки мы практически ежедневно сталкиваемся с рядом противоречий при оценке рисунков у нас и за рубежом, вызванных иногда диаметрально противоположным пониманием изобразительного творчества детей, его художественного и педагогического значения, путей его развития, а отсюда и руководства им.

Особый интерес представляют для нас международные конгрессы и ассамблеи по вопросам художественного воспитания детей (в частности, средствами изобразительного творчества). Таких конгрессов было довольно много за последние 10 лет. Материалы их дают возможность познакомиться с решениями по ряду вопросов художественного воспитания детей в капиталистических странах (США, Франция, Англия, ФРГ, Италия и др.). Изучение материалов помогает вскрыть и методологические корни этих решений. Они, несомненно, и обуславливают противоречия, все ярче и ярче проявляющиеся за последнее время в понимании теории и практики художественного воспитания у нас и в странах капитализма. В связи с этим мы сочли нужным в эту книгу включить главу о художественном воспитании в буржуазных странах.

За последнее время на теорию и практику художественной работы с детьми на буржуазном Западе особенно сильно начинают влиять идеалистические, субъективистские, антигуманистические положения современной буржуазной эстетики.

На XXII съезде КПСС недаром указывалось, что мирное сосуществование государств с различным социальным строем отнюдь не означает ослабления идеологической борьбы. Эта борьба очень остро проявляется сейчас и в области художественного воспитания детей. Иногда некоторые суждения относительно детского изобразительного творчества и у нас являются неосознанными отголосками буржуазных эстетических воззрений. Необходимо помнить, что эстетические воззрения всегда несут идеологический характер и потому недооценка эстетического воспитания как одного из важнейших участков идеологической работы является очень серьезным упущением, как указано в постановлении Бюро ЦК КПСС по РСФСР «О состоянии и мерах улучшения эстетического воспитания учащихся общеобразовательных школ РСФСР»¹. Все это определяет необходимость обосновать и уточнить точку зрения на изобразительное творчество детей с позиций марксистско-ленинской теории искусствознания и советской педагогики.

Наша книга является первой попыткой в этом направлении. Она, разумеется, не претендует на систематическое изложение и достаточно

¹ См.: Сб. документов «О коммунистическом воспитании и связи школы с жизнью». М., изд-во «Просвещение», 1964, стр. 31.

КРАТКИЙ ОЧЕРК ИСТОРИИ И ТЕОРИИ
РАЗВИТИЯ ДЕТСКОГО РИСУНКА

полное решение всех вопросов, сосредоточенных вокруг такой, казалось бы, простой и вместе с тем сложной проблемы, как изобразительное творчество детей и подростков, его развитие и руководство им. Наша задача — не столько решение проблемы, сколько ее постановка. И если книга сможет хотя бы привлечь общественное внимание к этой проблеме и способствовать ее дальнейшему изучению и более полному освещению, то можно будет считать, что задача предварительного исследования выполнена.

Постановка вопросов об изобразительном творчестве детей, путях его развития и руководства им важна и с точки зрения педагогической практики.

Вопросы методики руководства творческой изобразительной деятельностью детей и подростков у нас еще далеко не решены. Об этом свидетельствует состояние работы с детьми в этой области и в первую очередь в кружках и студиях изобразительного искусства.

В практике этой работы наблюдаются большие противоречия главным образом по вопросам взаимосвязи развития, воспитания и обучения. Автор хочет надеяться, что эта книга даст некоторый материал для размышлений и методических выводов практическим работникам и художникам-педагогам.

Рисование занимает большое место в свободной и в организованной деятельности ребенка. Потребность выразить свои знания, представления, наблюдения в посильной им графической форме характерна для большинства детей. Начиная с самого раннего возраста ребенок пытается что-то изобразить, дополняя это словесными пояснениями, если рисунок ему кажется недостаточно полным и точным.

Детский рисунок имеет большую давность, которую трудно установить. В истории нашей русской культуры наиболее раннее документальное свидетельство о детских рисунках относится к XI в. (рисунки 7-летнего мальчика на бересте, найденные при раскопках древнего городища под Новгородом. «Советская археология», 1957, № 3).

В конце XIX в. детский рисунок впервые стал объектом научного, психологического и педагогического исследования, а также эстетического восприятия. Таким образом, рисунок одновременно приобрел значение, с

одной стороны, как выразитель знаний, представлений, наблюдений, интересов ребенка, логики его мышления, с другой стороны, как произведение творческой деятельности, имеющее особое художественное своеобразие графической формы.

Признание научного и художественного значения изобразительного творчества ребенка было обусловлено развитием науки и культуры.

В последних годах XIX в. больших успехов добилась психологическая наука, впервые возник новый раздел ее — «детская психология».

Изменилось в корне само понимание структуры психологии ребенка. Если раньше различия в психике ребенка и взрослого рассматривались преимущественно с точки зрения количественной, то теперь они стали рассматриваться с точки зрения качественной, с точки зрения своеобразия функциональных взаимосвязей. Изучение психологии детского возраста шло своим самостоятельным путем исследования. Детский рисунок как свободное отражение мышления, воображения, наблюдений ребенка привлек к себе внимание многих исследователей.

Профессор кафедры истории и истории культуры Культурно-исторического института Лейпцигского университета Карл Лампрехт в предисловии, написанном им к русскому изданию книги немецкого ученого и педагога Георга Кершенштейнера «Развитие художественного творчества ребенка», подчеркивает значение детского рисунка как объективного материала для изучения психологии детства, дающего возможность исследовать общие и индивидуальные психологические особенности ребенка, главным образом переход от одного периода детства к другому. Он говорит о том, что исследование детских рисунков заняло в начале столетия важное место в психологической науке. Появляется ряд трудов, посвященных детской психологии и ее развитию, где дан анализ детского рисунка (Джемс Селли. Исследование о психике детства, 1895; Марсель Брауншвиц. Искусство и дитя (русский перевод в 1908 г.); Бюлер. Духовное развитие ребенка (русский перевод в 1924 г.); Люке. Рисунки ребенка, и др.).

Русский ученый-психолог, профессор В. М. Бехтерев также посвятил этому вопросу свой труд «Первоначальная эволюция детского рисунка в объективном изучении». Он говорит о том, что «детское творчество дает возможность иметь объективные данные для суждения о детском мире и в то же время помогает понять на основе этого объективного материала что такое ребенок».

Одновременно рисунок привлекает к себе внимание педагогов и искусствоведов. Педагогическое направление здесь, естественно, обуславливается практическими задачами психологии как науки, определяющими ее органическую взаимосвязь с педагогикой.

Крупнейший представитель педагогического направления в исследовании детского рисунка за рубежом — это уже упомянутый Георг Кершенштейнер, который ставил себе цель обосновать необходимую реорганиза-

цию системы обучения детей рисованию в немецкой школе в связи с ее реформой.

Вопрос о коренном пересмотре задач, содержания и методов обучения рисованию в школах возник в то время по существу во всех странах.

В борьбе против тенденций формального механистического обучения рисованию — выработанных в геометрическом и копировальном методах, за разностороннее и эстетически полноценное художественное воспитание ребенка с учетом его личности, возможностей и интересов характеризует конец XIX — начало XX в.

В 1900 г. в Париже состоялся 1-й Международный конгресс по преподаванию рисования в школе, который положил начало ряду национальных съездов, конгрессов, организации разных обществ — учителей, родителей, художественных выставок, посвященных вопросу художественного воспитания и общей системе народного образования¹.

Несомненно, что движение за широкое народное художественное воспитание, которое должно начинаться с детского возраста, в основе своей имело экономические предпосылки — повышение художественных качеств промышленной продукции в связи с усиливающейся международной конкуренцией.

Особенно с этим выдвигалось положение о возрождении национальной культуры, о необходимости пробуждения творческих сил и образования молодежи (Германия).

Это движение, естественно, способствовало развитию интереса к народному искусству, непосредственность и декоративность образов которого как бы перекликались с некоторыми внешними особенностями изобразительного творчества той эпохи. Развитие формалистических тенденций буржуазного искусства Европы и Америки конца XIX — начала XX в., поиски особой, неслучайно обобщенной, острой, нарочито условной графической и пластической формы обусловили характерное для той эпохи увлечение так называемым примитивным искусством». Этому способствовали проводившиеся тогда археологические раскопки. Термин «примитивное искусство» совершенно по мере деления относили часто и к изобразительному искусству народов древних культур (Египет, Индия, древний Китай), к искусству средневековья, к искусству народов первобытной, как считали в то время, культуры (индейцы, негры, австралийцы), к народному искусству и детскому рисунку. Естественно очевидно, что искусство таких древних культур, как

¹ Выставки «Искусство в жизни ребенка» и родительский союз под тем же названием в Берлине, 1901, 1902; общество гамбургских учителей «За художественную педагогику», 1901; общество «За улучшение промышленности путем эстетического воспитания нации», Дрезден, 1903; общество «Семейное воспитание», Брюссель, 1905; общество художников «Украшение школы», Лондон, 1904; общество «Искусство для всех», Франция, 1901; общество «Искусство в школе Франции», 1904, и др.

культуры Египта, Индии, Китая, никак не может быть отнесено к «примитивному». Главной причиной этого заблуждения, по-видимому, являлось то, что в основе искусства этих народов и эпох, вне зависимости от степени развития их художественной культуры, лежало бесперспективное изображение, не опиравшееся на оптическую видимость, поскольку перспектива как система изображения научно была разработана и обоснована много позже, в эпоху Возрождения (XV—XVI).

Одновременное изучение детского рисунка и искусства народов древней и первобытной культуры привело к сравнению их формальных особенностей и к попыткам установить внутреннее сходство психологии творческого процесса ребенка и взрослого художника. Это сравнение и эти попытки привели к очень разным выводам, но все-таки вопрос о наличии аналогии в рисунках детей и в произведениях народов древних и первобытных культур прочно связывался в то время с исследованиями детского рисунка вне зависимости от того, кто являлся исследователем — психолог, педагог и какие цели исследование преследовало.

Вопросы психологии, педагогики, искусствоведения в этих работах тесно связаны, и искусствоведу приходится так или иначе освещать вопросы психологии и педагогики, а психологу и педагогу — давать искусствоведческий анализ и эстетическую оценку рассматриваемого материала.

Первым исследователем детского рисунка, его психологических основ был искусствовед, итальянский ученый Корrado Риччи, возглавлявший дело охраны национальных памятников искусства в Риме. Его книга «Дети-художники», изданная в Болонье в 1887 г., была переведена на русский язык в 1911 г. Она нам интересна тем, что в очень краткой, чисто описательной форме в ней впервые ставятся все основные проблемы, не потерявшие своего значения и в настоящее время при изучении рисунка и скульптуры детей. Он первый делает попытку наметить развитие изобразительных возможностей ребенка путем беглого анализа эволюции воспроизведения человека в рисунках детей, опираясь на психологию их мышления, особенности их логики, связанной с преодолением оптических трудностей графического изображения.

Корrado Риччи в своей книге касается и вопроса особой одаренности детей в области рисования, и аналогии изобразительного творчества детей и взрослых. Он говорит о рисунках дикарей и об искусстве средних веков и приходит к выводу, что по существу прямой аналогии здесь нет, ибо логика детского мышления в процессе рисования иная и сходство «примитивного искусства» взрослых и детского рисунка лишь формальное и определяется главным образом его техникой.

Так же критически смотрит на попытки провести прямую параллель между рисунками детей и «примитивным искусством» взрослых и крупнейший исследователь детского рисунка во Франции профессор Жорж Рума — «Графический язык ребенка» («Le langage graphique de l'enfant». Изд. 2,

1913). Он считает, что здесь возможно установить только некоторое, чисто внешнее сходство. Особенности формы детского рисунка обуславливаются неполнотой зрительного опыта ребенка, т. е. совершенно иными предпосылками, чем у взрослых рисовальщиков, представителями какого бы рода искусства они ни являлись.

Иные позиции занимают немецкие и английские исследователи детского рисунка. Биогенетическая теория о том, что развитие отдельной личности как бы повторяет основной путь человечества в целом, кладется в основу ряда работ как названного периода, так и более поздних. Профессор Карл Лампрехт говорит о том, что исследования детского рисунка с точки зрения биогенетической теории в Германии дали возможность ученым расширить понятие о «развитии примитивнейшей психологической жизни человечества вообще».

Вольфганг Флейдерер в своей книге «Рождение образа» («Die Geburt des Bildes», 1930) анализ зарождения и формирования образа в детском рисунке непосредственно переводит в анализ возникновения художественного образа в искусстве вообще, рассматривая развитие изобразительного творчества ребенка с точки зрения аналогии с развитием мирового искусства.

Таким образом, процесс развития рисунка у детей вне учета конкретных условий их воспитания, индивидуальных особенностей приобретает характер фаталистической обусловленности и непреложности. Совершенно естественно, что эти тенденции обусловили положение о стихийности и бессознательности детского изобразительного творчества, которое особенно настойчиво прозвучало в работах немецких исследователей в 30-х годах, в предфашистский период. В своей статье «Участие бессознательных сил в преподавании образного творчества» («Die Mitarbeit Unbewusster Kräften im bildgestaltenden Unterricht») Эдвин Хекман-Этерсбург говорит, что в основе творческого процесса всегда лежит бессознательное начало. Профессор Кольб, педагог, возглавлявший в Германии в 30-х годах художественное воспитание детей, председатель объединения немецких учителей рисования с академическим образованием и редактор журнала «Искусство и молодежь» («Kunst und Jugend»), в своем большом труде «Образное творчество как задача народного художественного воспитания» («Bildhaftes Gestalten als Aufgabe der Volkserziehung») указывал на необходимость пробудить творческие силы и образное мышление народа для обновления нации, противопоставлял образ и слово — первобытные, бессознательные силы — интеллект, образную форму, возникающую стихийно, — научному познанию и провозглашал сохранение непосредственного инстинктивного творчества ребенка важнейшим моментом в развитии творческих сил народа.

Эта тенденция, выдвигающая аффективно-эмоциональное начало за счет интеллектуального, сознательного, обуславливается иррационалистическим идеализмом, характерным для немецкой философии. Она получила свое

яркое отражение в книге Густава Бритша «Теория изобразительного искусства» («Theorie der bildenden Kunst»), посвященной в основном исследованию искусства раннего Египта, раннего греческого и раннего китайского искусства и творчества детей. Бритш в своей теории опирается на два взаимно исключающих друг друга понятия — *образ* и *изображение*. Образ как результат непосредственной внутренней переработки чувственно-зрительных восприятий — область искусства. Объективное изображение, связанное с познанием действительности, относится к области научно-технической, поэтому сходство с действительностью в рисунке не может быть художественным критерием при оценке рисунка или картины. Творчество же детей — непосредственное и подлинно образное — является, по мысли Бритша, настоящим искусством.

Теория Бритша и ее педагогическое толкование оказали огромное влияние на постановку художественного воспитания в школах Германии в 30-х годах нашего столетия. Это влияние поддерживалось, несомненно, эстетическими тенденциями экспрессионизма в германском искусстве, его борьбой против реализма.

Высокая оценка художественных качеств изобразительного творчества детей, переоценка возможностей свободного его развития вообще характерны для западнобуржуазных стран в связи с укреплением формалистических тенденций в их искусстве. Детское изобразительное творчество провозглашено искусством, имеющим свой особый стиль, у которого можно и должно учиться художникам, своеобразие которого следует всячески охранять от разлагающего влияния овладения такими средствами, как, например, перспектива.

Англичанин Томлинсон в своей книге о детском рисунке «Picture Making by Children» (Лондон, 1934) говорит, что творчество ребенка, предоставленного самому себе, изолированного от влияния образцов «взрослого» реалистического искусства, должно стать большим искусством в плане рисунков альпатамирских пещер. Переоценка возможностей развития изобразительного творчества детей вне какого бы то ни было педагогического вмешательства очень ясно звучит в этом высказывании.

Высокая оценка художественности детского рисунка, столь характерная для многих трудов того времени, относится прежде всего к раннему периоду его развития, для которого характерно наиболее «стихийное» и, следовательно, образное творчество в противовес реалистическому изображению по теории Густава Бритша. Изменение характера графических образов у более старших подростков, исчезновение в их работах красочности, ритмичности, непосредственности в связи с поисками передачи пространственности, объема и света в рисунке, а иногда и полный отказ от дальнейшей изобразительной деятельности, больше их уже не удовлетворяющей, способствовали созданию легенды об естественном угасании творческих возможностей подростков.

В немецкой художественно-педагогической литературе прямо говорится, что наиболее острой проблемой художественного воспитания является вопрос о *творческом развитии подростка*. «Юношеское развитие неминуемо несет с собой конфликт между художественно-образным видением ребенка и сознательным видением интеллектуально развитого юноши», — читаем мы в журнале «Искусство и молодежь» (1929, вып. 12) в статье Корнмана «Методические выводы из теории Бритша».

В России вопрос о значении детских рисунков как научно-исследовательского материала и как художественной продукции встал почти одновременно с его возникновением за рубежом. Несомненно, определенное влияние на решение этого вопроса в дореволюционной России оказали первые зарубежные труды в этой области, переведенные на русский язык (работы Коррадо Риччи, Георга Кершенштейнера, Бюлера и др.).

Л. Г. Оршанский, искусствовед, занимающийся вопросами игрушки и детского рисунка, в предисловии к русскому изданию книги Риччи «Дети-художники» (1911) отмечает, что издание этой книги совпадает с нарождающимся у нас широким интересом к детскому изобразительному творчеству. Он говорит, что книга Риччи — лучшее введение в обширную область вопросов, связанных с искусством детей. «Настало время, — пишет он, — близко присмотреться к детскому творчеству. Узнать его раньше, чем учить детей, чем прививать им то, что нам, взрослым, кажется художественным вкусом».

Интерес к детскому изобразительному творчеству, о котором пишет Л. Г. Оршанский, выразился в первую половину XX в. в собирании детских рисунков (Петербург, 1908), в организации выставок, связанных с жизнью ребенка и его художественным воспитанием. В 1909 г., например, организуется выставка «Искусство в жизни ребенка», ее инициатор — художник и общественный деятель Н. Д. Бартрам, создатель Музея игрушки в Москве.

В это же время в Петербурге, а затем в Москве было организовано общество преподавателей графических искусств, имевшее свой орган печати — «Известия общества преподавателей графических искусств». Этот журнал, объединивший вокруг себя всех передовых преподавателей рисования, работавших в то время с детьми (Бейер, Разыграев, Лепилов, Мурзаев, Белобородов и др.), вел борьбу за реорганизацию преподавания рисования в школе, за новые методы творческой художественно-воспитательной работы с детьми против формальной, механической системы обучения рисованию, имевшей место в официальных программах. В первом номере этого журнала (январь — февраль, 1909) была помещена статья Бартрама о выставке «Искусство в жизни ребенка», где он говорит, что «современная наука и жизнь поставили на очередь и ряд неотложных задач современной культуры, все вопросы, касающиеся ребенка. Образование детей пока стремится только

ответить на запросы ума — дать знание. Эстетические же чувства ребенка не находят ответа и почти всегда игнорируются».

В эти годы появляется ряд трудов русских ученых, посвященных детскому рисунку, утверждающих его большую роль в изучении психологии ребенка.

Мы упоминали уже о работе В. М. Бехтерева «Первоначальная эволюция детского рисунка в объективном изучении», 1910. Можно указать работу Ю. П. Болдырева «Рисунки ребенка как материал для его изучения»¹, работу Н. Рыбникова «Детские рисунки и их психологическое и педагогическое значение»².

Это движение, обусловленное в то время в России интересом к личности ребенка, к его творческим проявлениям, носило, несомненно, прогрессивный характер. Однако на него, как и за рубежом, оказывали влияние и эстетические тенденции, имевшие место в предреволюционном русском искусстве, находившемся под сильным влиянием формалистических исканий Запада.

В 1916 г. в Москве была организована выставка детских рисунков. Инициатором ее был художественный критик и эстет Я. Тугенхольд. Эта выставка имела цель показать художественной общественности Москвы эстетическую ценность детского изобразительного творчества как особого вида «примитивного искусства».

Еще более характерно в этом отношении выступление искусствоведа Н. Н. Пунина от отдела изобразительных искусств Народного Комиссариата просвещения на краткосрочных курсах для учителей рисования в 1919 г. «В отношении детей, — говорит он, — будьте елико возможно осторожны, ибо никто даже из лучших художников, лучших техников, гениальных мастеров не знает, где лежит путь будущего искусства и в какой степени творчество ребенка не есть вещь творчество. Очень часто случалось, что именно дети в самом раннем периоде своего развития находили те художественные формы, которые спустя 5—10 лет становились действительным этапом нашей художественной жизни... Если ребенок открывает новые методы построения, новые законы перспективы, Вам может быть непонятные или кажущиеся Вам наивными, оставьте его продолжать свое дело; это его инстинкт, его, по-видимому, интуитивное, но упорное желание»³.

Узкоэстетическое отношение к изобразительному творчеству детей на ранних ступенях его развития с формалистических позиций профессионального искусства вступило в явное противоречие с воззрениями передовых

¹ См.: Ю. П. Болдырев. Рисунки ребенка как материал для его изучения. «Вестник психологии». Вып. V, 1913.

² См.: Н. Рыбников. Детские рисунки и их психологическое и педагогическое значение. «Для народного учителя», 1913, № 9, 10.

³ Н. Н. Пунин. Первый цикл лекций, читанных на краткосрочных курсах для учителей рисования. Пг., «Современное искусство», 1920, стр. 9.

педагогов, искавших новые пути художественной учебно-воспитательной работы с детьми — такой работы, которая сочетала бы в себе широкое художественное и творческое воспитание ребенка с учетом его возрастных интересов и возможностей, с последовательным обучением доступным основам изобразительной грамоты.

Одним из наиболее ранних русских исследований развития детского рисунка является работа Ф. И. Шмита «Почему и зачем дети рисуют»¹. Книга носит крайне тенденциозный характер. Автор проводит параллель между развитием детского рисунка и развитием мирового искусства. Отдельные исторические эпохи он сопоставляет с отдельными «стадиями» возрастного развития детского рисунка.

Очень большое влияние на практику художественной работы с детьми имела теоретическая работа об изобразительном творчестве детей профессора А. В. Бакушинского «Художественное творчество и воспитание», вышедшая в виде краткой брошюры в 1922 г. («Культура и просвещение») и в дополненном и расширенном издании в 1925 г.² А. В. Бакушинский вел большую искусствоведческую работу в области русского искусства, заведя вначале Цветковской картинной галереей в Москве, а затем, после передачи ее экспонатов в Третьяковскую галерею, отделом графики в последней. Он руководил кабинетом «примитивного искусства» при Государственной академии художественных наук (ГАХН) в 1921—1931 гг. Характерно, что в этом кабинете изучалось народное искусство, искусство древних культур (Египет, древний Китай и др.) и первобытных народов, а также изобразительное творчество детей. К изучению этого творчества и к исследованию его развития А. В. Бакушинский сумел привлечь большую группу художников-педагогов, работающих с детьми в детском саду, школе, детских домах и художественных музеях, что обусловило широкое внедрение его теоретических позиций в практику работы. Большую роль здесь сыграли тенденции «свободного воспитания» детей, типичные для того времени, являющиеся естественной реакцией против узкоучебного формалистического направления школьного преподавания в царской России. В преподавании рисования в первые годы советской школы это выразилось в культивировании творческих возможностей детей и эстетического их воспитания за счет систематического обучения элементарной графической грамоте. «Под эстетическим воспитанием надо разуметь не преподавание какого-то упрощенного искусства, а систематическое развитие органов чувств и творческих способностей, что расширяет возможность наслаждаться красотой и создавать ее», — писал А. В. Луначарский в «Положении о единой трудовой школе РСФСР» в 1918 г.

¹ См.: Ф. И. Шмит. Почему и зачем дети рисуют. М., Госиздат, 1924.

² См.: А. В. Бакушинский. Художественное творчество и воспитание (Опыт исследования на материале пространственного искусства). «Новая Москва», 1925.

Сборник «Художественное воспитание в школе I ступени», опубликованный в качестве инструктивного материала к составлению программ по рисованию в школе¹, включал описание особенностей развития детского изобразительного творчества согласно теории А. В. Бакушинского, где особенно подчеркивалась необходимость оберегать свободу этого развития.

Труд А. В. Бакушинского «Художественное творчество и воспитание» является наиболее полным по сравнению с другими трудами о детском изобразительном творчестве. Бакушинский в своем исследовании охватывает все виды изобразительного творчества детей, начиная от 2—3 лет и до юношеского возраста: рисунок и живопись, в том числе и декоративно-орнаментальное творчество, скульптуру и строительство (конструктивное творчество).

Развитие изобразительного творчества детей он рассматривает как свободное спонтанное развитие, вне учета конкретных условий воспитания и обучения, окружающей среды, хотя в предисловии и упоминает о влиянии социальной среды на формирование творчества.

В основу научного обоснования развития изобразительного творчества ребенка А. В. Бакушинский, так же как и другие исследователи, кладет особенности психофизиологического развития. На первый план он выдвигает значение возрастного развития зрительного опыта ребенка и постепенный переход от двигательного-зрительного опыта к зрительному, намечая, таким образом, следующие периоды развития:

- 1) двигательного-зрительная установка психики (предшкольный и дошкольный возраст);
- 2) зрительно-двигательная установка психики;
- 3) зрительная установка.

В связи с общей его концепцией особое место в труде занимает эволюция изображения детьми пространства. Здесь Бакушинский сумел очень верно заметить ряд характерных графических решений у детей разного возраста. Эти наблюдения сохраняют свое значение и в настоящее время. Много он рассматривает с позиций биогенетической теории: сравнивает детские рисунки с рисунками австралийцев, древних египтян, ассирийцев-вавилонцев, мастеров раннего итальянского Возрождения, древнего Китая с точки зрения аналогии их пространственного построения. «Уже те частичные результаты моей личной и общей коллективной работы, которые можно считать бесспорными, дают право на проведение ряда параллелей между явлениями детского и мирового искусства, объясняемыми вполне удовлетворительно общей гипотезой», — говорит он в главе VI своей книги, посвященной вопросу «О сходстве в развитии типической художественной формы родовой и ин-

¹ См.: «Художественное воспитание в школе I ступени». В сб. научно-педагогической секции ГУСа (Государственный учебный совет). М., «Работник просвещения», 1925.

дивидуальной». Эта биогенетическая концепция у Бакушинского вступает в противоречие с его же мыслями об эволюции изобразительного творчества детей, которую он связывает с биологическими психофизиологическими возрастными показателями.

Биогенетические тенденции обусловили характерные идеалистические взгляды автора относительно иррационального родового, стихийного начала детского изобразительного творчества и вытекающую отсюда переоценку возможности его свободного (без педагогической помощи и вмешательства) развития. «Нет единства в современном художественном мировоззрении, — читаем мы у Бакушинского. — Наше искусство, как и всю нашу культуру, терзает великая раздвоенность. Примирения... еще не видно. В связи с этой внутренней борьбой и ее противоречиями современный художник склонен, принимая к детской душе, искать в ней, в ее целостном облике смутных возможностей собственного творческого обновления»¹.

В книге Бакушинского мы находим не только исследование изобразительного творчества ребенка; в книге есть глава, специально посвященная художественному воспитанию, в которой он как бы делает практические выводы из своих теоретических положений.

Основной педагогический вывод: «Путь воспитания предпочтеть пути образования и последний безвозвратно подчинить первому».

Влияние теории на педагогическую практику в то время было очень велико. Положения А. В. Бакушинского о детском изобразительном творчестве и его развитии, как мы уже говорили, вошли в инструктивный сборник, изданный Народным Комиссариатом просвещения в связи с подготовкой школьных программ 1918 г. «Свободное» развитие творческих способностей детей являлось основной задачей в многочисленных детских и юношеских кружках и студиях изобразительного искусства в школе. Тогда процветали самые разнообразные формы художественной работы с детьми: рисунок, живопись, скульптура, гравюра, вышивка и аппликация, декоративная роспись, набойка, самые различные виды декоративно-прикладного искусства и всевозможные поделки. Дети имели дело с самым разнообразным материалом, что способствовало развитию у них творческой активности и изобретательности. Однако наряду с этим в практике очень отчетливо проявлялись недооценка роли обучения детей и переоценка их возможностей в условиях «свободного» развития.

Положение о «невмешательстве» получило свое отражение в практике, что способствовало превращению педагога из руководителя просто в наблюдателя и организатора.

Культивирование детского свободного «стихийного» творчества за счет обучения вступило на практике в конфликт с запросами самих детей, осо-

¹ А. В. Бакушинский. Художественное творчество и воспитание. М., «Культура и просвещение», 1922, стр. 8.

бенно подростков. В связи с общим развитием ребенка, с расширением влияния на него внешних факторов, с углублением его способности наблюдать и обобщать собственные наблюдения у него возникает критическое отношение к продукции своего творчества. Прежние средства выражения уже не удовлетворяют юного рисовальщика. Трудность же овладения новыми изобразительными средствами без посторонней систематической помощи заставляет его разочаровываться в собственных силах и часто ведет к отказу от творческой деятельности. Поэтому у русских исследователей положение о так называемом «угасании» детского творчества на определенном этапе развития сочетается с высокой оценкой возможностей этого творчества и свободного его развития, что явно противоречит одно другому. «Родовое оставляет его (подростка.— Г. Л.), и он может рассчитывать только на себя, на свою обособляющуюся и формирующуюся личность,— читаем мы у Бакушинского.— Источник его творчества мелеет»¹.

Большой смотр изобразительного творчества советских детей проходил в 1934 г. в связи с Международной выставкой детского рисунка. Отдел рисунков советских детей на этой выставке, наиболее богатый по количеству выставленных экспонатов, был в основном представлен тематическими композициями детей от 6 до 12 лет, что составляло 80% всех работ, показанных на выставке в советском отделе. Рисунки же подростков 13—16 лет составляли только 20% общего количества. Это обстоятельство как бы подтверждало распространенное еще тогда мнение о стихийном, бессознательном характере детского творчества, об угасании творческих возможностей подростков по мере развития их сознательности.

Характерны и отклики, которые выставка имела в печати. Как первый общественный смотр детского изобразительного творчества, где рисунку советских детей было отведено основное место, выставка привлекла к себе внимание широкой общественности. В Союзе художников ей была посвящена специальная дискуссия, и в итоге ее вышел сборник статей под характерным названием «Искусство детей»². Это искусство рассматривалось с различных точек зрения. Отмечалось богатство содержания рисунков советских детей, широта их интересов, непосредственность и динамичность рисунков. Много говорилось и о художественных особенностях искусства детей, его красочности, выразительности. Художникам-профессионалам предлагалось учиться у детей. Детское искусство рассматривалось как нечто единое, монолитное по своему «стилю», без учета возраста.

Выставка 1934 г. явилась как бы последним отголоском того периода, о котором шла речь. Он оставил нам очень богатое наследие в области исследования изобразительного творчества детей. В создании этого наследия

¹ А. В. Бакушинский. Художественное творчество и воспитание. М., «Культура и просвещение», 1922, стр. 27.

² См.: «Искусство детей». Сб. статей. Под ред. О. М. Бескина. Л., «Искусство», 1935.

принимали участие ученые многих стран, что позволило нам познакомиться с разнообразными и очень интересными методами исследования детской изобразительной деятельности, с различными точками зрения на ее общественное, педагогическое и художественное значение.

Изучая развитие изобразительного творчества детей в наши дни, обосновывая и разрабатывая нашу советскую систему руководства этим творчеством, необходимо дать соответствующую оценку тому движению «за детский рисунок», которое имело место в начале XX в. Необходимо дать себе отчет — актуальны ли проблемы, поставленные в то время, для современной художественно-педагогической теории и практики или они имеют только чисто исторический интерес.

Мы знаем, как неразрывно связаны история и теория, и должны сказать, что ряд проблем, выдвинутых в исследованиях конца XIX — начала XX в., и сейчас имеет большое значение.

Некоторые из этих проблем являются нерешенными и сейчас, другие же решаются очень различно у нас и за рубежом. Есть вопросы, которые и в нашей практике вызывают споры.

В литературе о детском изобразительном творчестве, созданной за этот период, следует прежде всего считать прогрессивными те предпосылки, которые обусловили возникновение интереса к нему: с одной стороны, это движение за широкое и разностороннее художественное воспитание путем всемерного поощрения творческой художественной деятельности детей, с другой стороны, это обострение внимания к личности ребенка, к ее развитию, творческим проявлениям в связи с открытием новой отрасли в психологической науке — детской психологии. Эти предпосылки носили, несомненно, прогрессивный, ярко выраженный гуманистический характер и не могут нами недооцениваться в настоящее время.

Вызывает интерес к этим исследованиям в наше время их разносторонность, которая выразилась в попытке большинства исследователей (Кершенштейнер, Вульф, Коррадо Риччи, Брауншвиц, Шмит, Бакушинский, Воронов и др.) органически объединить весь сложный комплекс тех вопросов, которые в большей или меньшей мере связаны с изучением детского изобразительного творчества, — психологических, педагогических и искусствоведческих, что и определило широкий охват проблемы.

Большой интерес представляют для нас и сами методы исследования, разнообразие и объем материала, широкое собирание детских рисунков, методика их систематизации, статистической обработки и классификации отдельных данных. Наряду с этим имеет место и индивидуальное изучение отдельных маленьких рисовальщиков, систематические наблюдения за развитием их графического языка, за постепенным усложнением и обогащением самого процесса изображения (Люке).

Несомненно, все положительное в трудах первых исследователей не может нами не учитываться. Наши современные психологи (О. И. Галкина,

Е. И. Игнатъев, В. И. Киреенко, Л. В. Занков и др.) широко используют детский рисунок и наблюдение самого процесса изображения при изучении психологии ребенка, особенностей его мышления, воображения, восприятия. Но используют с той необходимой поправкой, что рисунок ребенка не рассматривается как непосредственное выражение его знаний и представлений, как прямой перенос их в рисунок. Рисунок ребенка всегда носит опосредованный характер, поскольку передача психологии ребенка в нем усложняется самим процессом графического воспроизведения, степенью владения им. Несомненно также, что вопрос об особенностях, отличиях и взаимосвязи изобразительного творчества детей и искусства взрослых, в том числе и профессионального, не может быть обойден в исследованиях, посвященных рисунку детей, так же как не может быть обойдена и оценка его художественных качеств.

Развитие рисунка ребенка в связи с общим его психофизиологическим возрастным развитием, учет возможностей и запросов маленького рисовальщика — чрезвычайно важные для нас вопросы, поскольку одной из дидактических основ нашей системы обучения и воспитания детей является учет возрастных особенностей ребенка. Не менее актуальна проблема развития способностей, в данном случае изобразительных, поскольку взаимосвязь обучения и развития для нас очевидна. Вопрос об особенностях изобразительного творчества подростков, о необходимых условиях полноценного его развития также не потерял своего значения в настоящее время как у нас, так в особенности за рубежом и требует решения.

Таким образом, мы должны констатировать, что проблемы, связанные с изучением развития изобразительного творчества детей, выдвинутые первыми его исследователями в конце XIX — в начале XX в., не потеряли своей актуальности и в настоящее время, но мы подходим к их решению иначе, с иной точки зрения, кладя в основу положения марксистско-ленинской философии, эстетики и педагогики. И в свете этих положений ясно раскрываются нам те идеалистические концепции, которые определили ошибочность ряда решений в исследованиях буржуазных и советских ученых в период 1890—1930 гг. Попытка раскрыть и психологически обосновать развитие изображения у ребенка, сама по себе очень важная и ценная, свелась у ряда исследователей в основном к одностороннему узкобиологическому анализу, не учитывающему личность ребенка в целом. Если у одних исследователей в основу психологического анализа кладется логика мышления (Риччи, Кершенштейнер), то у других — восприятие, значение в нем зрительного и двигательного опыта ребенка (Бакушинский).

Этот анализ оторван от конкретных условий, в которых ребенок живет и развивается, в нем не учитываются такие факторы, как окружающая среда, обучение и воспитание, влияние профессионального искусства (имеющее особое значение в развитии изобразительных способностей подростков).

Таким образом, возрастные этапы или стадии развития графического языка ребенка, а затем подростка, которые устанавливают в своих исследованиях Риччи, Левенштейн, Кершенштейнер, Бакушинский и др., приобретают определенную непреложность и неизменяемость, вне зависимости от того, когда и где жил ребенок.

Эта непреложность приобретает характер подлинной фатальной обусловленности еще и в связи с попыткой связать проблемы развития изобразительного творчества детей с биогенетической теорией. В основе этой попытки лежит механическое перенесение в вопросы искусства и детского рисунка биогенетического закона биологического развития вида в целом иотдельной его особи.

Попытки установить полную аналогию между определенными возрастными этапами в развитии детского рисунка и в развитии мирового искусства неминуемо приводят к пониманию развития психики как стихийного процесса, фатально обусловленного лишь изнутри идущим созреванием свойств и способностей, заложенных в ребенке, вне связи с окружающей его жизнью.

Биогенетическая теория, буквально перенесенная на такие области, как психология, искусство, ведет к идеалистическому, внеисторическому рассмотрению эволюции общественной жизни и культуры и вступает в непродолимые противоречия с возрастным развитием графического языка ребенка, на которое опираются в своих исследованиях Вульф, Левенштейн, Шмит, Бакушинский и др. Если ребенок рисует так, а не иначе, потому что он на данном этапе своего психологического развития так мыслит, так воспринимает, то каким образом его графический язык может быть сходен с художественными образами первобытного человека эпохи палеолита и древних культур?

При этом сторонники биогенетической теории иногда устанавливают это сходство по линии логики мышления в процессе изображения: ребенок и «примитивный» художник рисуют не то, что видят, а то, что знают (Кершенштейнер), — а иногда по линии формального сходства: линейно-ритмическое начало в рисунке ребенка и в «примитивном искусстве», нарушение пропорций (вернее, их правдоподобия), условное внеперспективное построение пространства.

Например, знаменитое изображение пруда в виде развернутого прямоугольника и деревьев, перпендикулярно расположенных к линии берега со всех сторон у египтян (из книги Бакушинского) или фризовое построение у тех же египтян и ассиро-вавилонцев.

В детском рисунке встречается аналогичное построение стола в виде развернутой плоскости, на которой расставлены различные предметы, или изображение дороги, идущей без сокращения через весь лист бумаги, с деревьями, расположенными перпендикулярно, а иногда наклонно к краям до-

роги, и т. д. Тут и там — бесперспективное пространственное построение рисунка, отсутствие единой точки зрения на изображаемое. Сходство здесь заключается в том, что египетское искусство (как и рисующий ребенок) не знало еще перспективного изображения и опиралось на его оптическую видимость.

Однако есть и существенное различие. Высокое композиционное мастерство Египта развивалось по линии коративно-ритмической организации плоскости, опираясь на многолетние художественные традиции искусства египтян, связанные с его содержанием и с его религиозно-культовой стороной.

Ребенок на определенном этапе своего возрастного развития и графического опыта, естественно, также не владеет еще законами и приемами перспективного изображения. Рисуя, он опирается не только на зрительный опыт, но и на весь свой жизненный опыт в целом, в котором большое место занимает опыт непосредственного действия в реальном пространстве, среди предметов и с предметами. Сознательное использование в рисунке законов и приемов перспективного изображения требует обобщения зрительных представлений, абстрактного мышления в процессе рисования — словом, всего того, что приобретает в результате обучения и общего развития. То, что ребенок видит перспективное изображение, и то, что художественные традиции современного искусства ведут его к этому изображению, определяют более или менее быстрый перелом в его изобразительном творчестве.

Последним этапом в развитии изобразительных способностей ребенка (вернее, подростка), по мнению таких исследователей, как Риччи, Кершенштейнер и др., является овладение средствами и приемами передачи в рисунке и живописи: пространства и света. При этом Кершенштейнер считает, что способом светотеневого, иллюзорно-пространственного изображения овладевают только отдельные, особо одаренные подростки.

Вершиной развития как мирового искусства, так и детского рисунка утверждается, таким образом, реалистическое европейское искусство, которое начиная с эпохи Возрождения (XV—XVI) постепенно овладевает всеми средствами выражения, связанными с реалистическим изображением.

Эта точка зрения для нас очень важна, поскольку современная буржуазная теория под давлением тенденции формалистического искусства отождествляет реалистическое изображение с натуралистическим и берет под сомнение прогрессивность развития творчества подростка в его движении к реализму.

Многие из вопросов, поставленных первыми исследователями детских рисунков в период 1890—1930 гг., продолжают обсуждаться и сейчас. Некоторые вопросы в связи с идеалистическими реакционными течениями в буржуазном искусстве приобретают особое значение, например положение о стихийности и подсознательности творческого процесса в искусстве.

Естественно, что новые задачи, поставленные партией перед школой искусства, определили и иное понимание изобразительного творчества и новый его развития и руководства им. В основу руководства было положено систематическое обучение детей с учетом их возрастных возможностей и интересов. Но интерес к детскому творчеству и к вопросам его развития не уменьшился — об этом свидетельствуют регулярно проводимые выставки изобразительного творчества детей. Они являются делом широкими общественными просмотрами изобразительных и творческих способностей наших детей. Об этом интересе говорят исследовательские работы по вопросам детского рисунка. Можно назвать статьи и главы в книгах и пособиях, написанных и изданных в последние двадцать-тридцать лет. Но эти работы существенно отличаются от работ первых исследователей детского рисунка, о которых выше

речь шла. В начале XX в. исследовалось спонтанное развитие изобразительных способностей детей. Вопросы воспитания и обучения эти труды касались мало, и то попутно. Исследования же последних десятилетий тесно связываются с вопросами воспитания и обучения. Характерно, что авторами этих исследований главным образом являются психологи.

Искусствоведы и художники, хотя и предъявляют иногда свои требования к детским рисункам, то критикуя, то восхищаясь ими, но по существу пытаются дать каких-либо обоснований или мотивировок своим суждениям. Народный художник СССР Н. Жуков (в «Литературной газете» 15 марта 1956 г.) пишет, что выставка «Творчество советских детей» его удивила и огорчила. Выставка лишена, по его мнению, детской непосредственности — она какая-то серая, скучная. Он считает, что, по-видимому, при отборе работ для показа их за границей взяли только те, в которых «по-взрослому» решались задуманные задачи.

На выставке были показаны рисунки детей 7—16 лет. В их числе работы и учащихся средних художественных школ Москвы и Ленинграда, уже первым звеном в системе художественно-профессионального обучения.

Если же ко всем этим рисункам, столь разнообразным по структуре, с разным возрастом и степенью графической подготовки можно было предъявить единственное и общее требование — требование непосредствен-

ности по вопросу изобразительного творчества детей, о которой говорилось в главе I, являясь выражением общественного интереса к детскому воспитанию, только поставила некоторые вопросы в этой области, но не способствовала какому-либо конкретному их решению.

тании либо с одновременным, либо с предварительным наблюдением природы.

Что же значит «неправильное» представление у детей 7—9 лет? Это может быть понято очень различно, и такое обобщение уже таит в себе опасность механического подхода к возможностям и своеобразию возраста в изобразительном творчестве детей.

Взаимосвязь рисования с природы и по представлению рассматривает в своей работе «Влияние восприятия предмета на изображение по представлению» психолог Е. И. Игнатьев¹. Вопросы о рисовании по представлению и его связи с рисованием с природы одинаково важны как в психологии, так и в преподавании. Автор прямо указывает, что специальной целью исследования было установить влияние восприятия предмета на последующее рисование по представлению. В этой работе Е. И. Игнатьев верно говорит о важном значении не только представления о предмете, но и представления о процессе изображения. Именно необходимость такого двойственного представления в процессе рисования обуславливает сложность возникновения графического образа и его воспроизведения в рисунке. Но решение вопроса о влиянии воспроизведения предмета с природы на рисование по представлению Е. И. Игнатьев упрощает, сводя его в значительной мере к заучиванию изображений предмета путем неоднократного его рисования с природы. Такой прием направляет творческий процесс изображения, очень сложный и активный по своему существу, на несвойственный ему по природе путь *пассивности*: «Таким образом, представление сложного образа предмета может быть стабилизировано путем заучивания при многократном рисовании этого предмета с природы» (стр. 108).

Нельзя забывать, что зарисовки с природы всегда связаны не только с изучением данного объекта, но прежде всего с развитием понимания средств графической передачи объемного предмета в виде двухмерного рисунка вообще.

Следует указать два очень интересных исследования, связанных с проблемами развития наблюдения и взаимосвязи рисования с природы и по наблюдению: статью Н. П. Сакулиной «Роль наблюдения в развитии детского рисунка» и статью Е. Е. Рожковой «Рисование по памяти» («Известия АПН РСФСР». Вып. 11, 1947).

Обе эти статьи, написанные опытными педагогами-художниками, интересны нам прежде всего тем, что в основу исследований у обоих авторов положен тщательно продуманный и опирающийся на учет возрастных особенностей детей в процессе их изобразительной деятельности педагогический эксперимент. Эти исследования дали возможность сделать ценные в методическом отношении выводы.

¹ См.: Е. И. Игнатьев. Влияние восприятия предмета на изображение по представлению. В сб.: «Психология рисунка и живописи». Под ред. Е. И. Игнатьева, М., Изд-во АПН РСФСР, 1954.

В своем исследовании Н. П. Сакулина на живых примерах очень убедительно прослеживает обогащение и уточнение графического образа у дошкольников в результате систематического руководства их наблюдениями.

В ряде детских садов была проведена опытная работа с целью углубить наблюдательность детей, придать ей систематичность, сознательность, целенаправленность и проследить, какое влияние это окажет на изобразительные способности. Известно, что дошкольники плохо замечают то, что их не интересует. Поэтому особое внимание в опытной работе было обращено на подбор того, что дети наблюдают, и на воспитание у них интереса к самому процессу наблюдения даже привычных им предметов и явлений.

Исследование Е. Е. Рожковой интересно тем, что автор раскрывает на опыте работы с подростками не только воздействие рисования с природы на рисование по представлению и наоборот, но и раскрывает специфические качества того и другого вида рисования, показывая, как эти качества отражаются и на процессе изображения, и на художественных особенностях самих рисунков.

В центре ее внимания очень важная методическая проблема, до сих пор очень мало и поверхностно освещенная, — о системе организации детского восприятия в процессе рисования.

Многие современные исследователи-психологи объектом своего исследования берут не рисунок в целом, а одну какую-нибудь его сторону, какое-нибудь одно средство графического воспроизведения, входящее в общий комплекс учебных задач, решение которых определяет тот или иной уровень грамотности рисунка.

Так, например, Е. И. Игнатьев исследует развитие линии в рисунке. Его интересная работа «Психология изобразительной деятельности детей» (М., Учпедгиз, 1961) посвящена построению рисунка в связи с развитием способности сознательно, в определенной последовательности выполнять рисунок.

В. И. Киреевко исследует способность правильно оценивать и воспроизводить светлотность, горизонтальные и вертикальные направления в плоскостях, образующих форму предметов при их изображении в рисунке, определять пропорции и т. д. Все эти вопросы В. И. Киреевко исследует отдельно, и часть своих исследований он проводит вне процесса рисования, используя специальную аппаратуру.

Несомненно, постепенное овладение основами рисунка связано со всеми указанными способностями. Сам характер линии, большая или меньшая ее гибкость, разнообразие ее светлотности, плотности и толщины помогают нам сразу отличить более опытного и способного рисовальщика от менее опытного и способного. Но исследования умений, неразрывно связанных с определенными изобразительными способностями в области зрительного восприятия, с определенными качествами движения руки рисующего и с определенной степенью обученности, проводятся часто изолиро-

нанно от содержания изображаемого. Развитие способностей и умений наблюдать предметы и явления действительности, художественно-творчески их осмысливать, выделять и передавать в рисунке главное, характерное в их содержании и назначении, определять свое отношение к ним, находить средства для того, чтобы выразить это отношение цветом, светотенью, композиционным построением — все это перестает здесь быть ведущим.

Для психологических исследований рисунка и изобразительных способностей детей последних лет характерно, что во многих экспериментальных работах в роли испытуемых наряду с детьми и подростками выступают и взрослые, иногда даже художники-профессионалы. Так, например, Е. И. Игнатьев во введении к своей работе «Вопросы психологического анализа процесса рисования» пишет: «Настоящее исследование делает попытку осветить некоторые стороны процесса изображения в детском рисунке и в рисунке взрослых. По нашей идее, сопоставление процесса рисования у взрослых и детей помогает уяснению природы как того, так и другого процесса»¹. Исходя из этого положения, автор привлекает в качестве материалов исследования рисунки детей, студентов и художников. Как основное отличие детского рисунка от рисунков взрослых автор отмечает характер линии (примитивная линия с постепенным переходом к сложной линии) и отношение детей в процессе рисования к контуру изображаемого. Таким образом, исследование детского рисунка в целом, его специфики и развития по существу заменяется изучением отдельных сторон процесса рисования вообще у людей разного возраста и разной подготовки.

Тот же подход мы видим и в большой, интересной работе В. И. Киреевко «Психология способностей к изобразительной деятельности»². При исследовании этих способностей и проведении экспериментов в качестве испытуемых были взяты школьники и учащиеся средних художественных школ, преподаватели, имеющие специальное художественное образование, а также взрослые и дети нерисующие. Целая серия экспериментов, проведенных В. И. Киреевко, направлена на выявление качественных различий отдельных сторон зрительного восприятия у испытуемых: целостности восприятия; оценки отклонений от вертикали и горизонтали; оценки пропорций, светлотных отношений, перспективных сокращений, нахождения одинаковых хроматических цветов и зрительной памяти.

Эксперименты Киреевко дают любопытные ответы на вопросы, касающиеся количественных и качественных особенностей зрительного восприятия у рисующих и нерисующих, у взрослых и детей. Но при этом совер-

шенно незатронутой остается вторая сторона изобразительной деятельности — процесс воспроизведения, его слагаемые и их особенности. А вместе с тем именно эти особенности имеют не менее важное значение в раскрытии изобразительных способностей, чем качественные особенности отдельных сторон зрительного восприятия и различия.

Мы не ставим и не можем ставить задачу осветить хотя бы коротко всю литературу и все педагогические и психологические исследования, касающиеся детского рисунка и его развития, которые были опубликованы за последние десятилетия. Нам хотелось только наметить их характерные особенности по сравнению с работами первой половины XX в., о которых мы говорили в начале этой главы. Что касается иностранной литературы и зарубежных исследований по вопросам изобразительного творчества детей за последние годы, их краткий обзор дается в следующей главе, посвященной теории и практике изобразительного творчества детей буржуазных стран.

¹ Е. И. Игнатьев. Вопросы психологического анализа процесса рисования. «Известия АПН РСФСР». Вып. 25, 1950, стр. 71.

² В. И. Киреевко. Психология способностей к изобразительной деятельности. М., Изд-во АПН РСФСР, 1959.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ ЗА РУБЕЖОМ¹

За последние годы интерес к детскому изобразительному творчеству за рубежом чрезвычайно повысился. Творчество детей в настоящее время занимает значительное место в обмене культурными ценностями между странами, а следовательно, в установлении мира и дружбы между народами. Об этом свидетельствуют многочисленные международные выставки изобразительного творчества детей в различных странах, международные конкурсы на лучший детский рисунок и выставки работ советских детей за рубежом.

Вместе с тем именно теперь все ярче начинают проявляться противоречия в понимании теории и практики изобразительного творчества детей у нас и за рубежом, в буржуазных странах. Все больше на эту теорию в за-

¹ Рассматриваются теория и практика детского изобразительного творчества в капиталистических странах. Все цитируемые источники переведены на русский язык автором данной книги.

падных странах начинают влиять идеалистические положения буржуазной эстетики.

Сейчас эти противоречия проявляются очень отчетливо и в области эстетического воспитания детей. Большой интерес для нас представляют международные конференции, организованные в ряде стран по вопросам эстетического воспитания детей (в частности, средствами изобразительного искусства). Инициаторами и устроителями конференций являются обычно общественные организации.

За последние годы большую деятельность в этом направлении развили Международная федерация по художественному воспитанию (Federation internationale pour l'éducation artistique. Fea) и Международное общество по вопросам художественного воспитания (Société internationale pour l'éducation artistique. Insea).

Первой организацией за последнее время проведен ряд конгрессов. В 1955 г. в университетском городе Лунде (Швеция) состоялся 9-й конгресс; основной темой обсуждения на нем было «Развитие способности воображения путем занятий искусствами и ремеслами». В 1958 г. прошел Международный конгресс в Базеле (Швейцария) на тему «Художественное воспитание как существенная и необходимая часть образования».

Международным обществом по вопросам художественного воспитания (ИНЗЕА) были проведены генеральные ассамблеи: в Париже в 1954 г., в Гааге в 1957 г. и в Маниле (Филиппины) в 1960 г. Совещание в Гааге было посвящено теме «Художественное воспитание подростков», а в Маниле — теме «Новые методы образования средствами искусства на Западе и Востоке».

Кроме этих двух организаций, занимающихся специально вопросами изобразительного искусства в общей системе воспитания и образования детей и подростков, постоянное бюро народного образования в Женеве и ЮНЕСКО, занимающиеся вопросами народного образования, провели в 1955 г. в Женеве большую Международную конференцию, посвященную преподаванию изобразительных искусств в школах I и II ступени. В ней приняли участие 65 стран.

В связи с международными конференциями были выпущены специальные сборники, где печатались доклады представителей разных стран. Эти сборники, а также статьи в журналах, брошюрах, бюллетенях и каталогах выставок детского изобразительного творчества, изданные за период 1950—1960 гг., дают возможность довольно ясно представить себе решения некоторых вопросов теории и практики художественного воспитания в зарубежных капиталистических странах (США, Франция, Англия, ФРГ, Испания, Италия, Голландия, Швейцария и некоторые другие страны) и вскрыть методологические корни этих решений.

Эстетическому воспитанию детей, и в частности художественному воспитанию средствами изобразительного искусства, за рубежом в настоящее

время придает очень большое значение. Об его важной социально-общественной роли в развитии духовных, культурных и творческих сил народа и взаимопонимании между странами много говорилось на всех международных совещаниях. Это положение отразилось и в тех решениях и рекомендациях, которые выносились в итоге этих совещаний. В проекте программ, например, Международного конгресса по художественному воспитанию в Базеле (1958) художественное воспитание объявляется «существенной и необходимой частью образования и народной культуры вообще».

Международная конференция по народному просвещению в Женеве (1955) в рекомендации № 41, адресованной министерствам народного образования, указывает, что «обучение изобразительным искусствам, воздействуя на различные виды деятельности ребенка, имеет большое воспитательное значение в отношении эстетическом, умственном и моральном. Оно позволяет изучать психологию воспитанников и раскрывать их художественные таланты. Знания и навыки, приобретенные детьми в связи с обучением их изобразительному искусству, могут быть им полезными как в учебе, так и в их дальнейшей профессионально-производственной работе, в разумном заполнении их досуга, в восприятии ими красоты в природе, в жизни, в созидательной деятельности и в искусстве. Изобразительное искусство является общеобразовательным фактором, незаменимым во всестороннем развитии личности, и могучим средством в более глубоком познании действительности. Изобразительное искусство, как и все другие искусства, содействует общению и взаимопониманию между людьми. Поэтому графика, живопись и лепка должны быть в обязательном порядке включены в школьные программы в качестве отдельной дисциплины во все классы и как дидактическое средство в преподавании других предметов».

Не менее решительно подчеркнута широкая общественно-воспитательная роль искусства и в рекомендациях 2-й Международной ассамблеи в Гааге. В них говорится, что все люди имеют право на художественное воспитание и образование, которые должны являться неотъемлемой частью общего воспитания детей и молодежи. Язык искусства не имеет ограничения и может быть воспринят всеми. Поэтому он является могучим средством взаимопонимания всех наций и должен быть широко использован молодежью всех народов.

На совещаниях указывалось, что художественное воспитание, его повсеместное внедрение в школы должно найти самую широкую моральную и материальную поддержку у всех, кто ответствен или заинтересован в этом воспитании (правительства; учреждения, ведающие народным просвещением; общественные организации; учебные заведения; педагоги и родители).

Положение о том, что эстетическое воспитание и художественно-творческая деятельность должны иметь всенародный характер, а не являться уделом избранных, поддерживалось большинством выступающих.

«Каждый человек — художник», — говорит в своем выступлении в Лунде Россеэлэнд, искусствовед из Лондона, вице-президент Общества художественного воспитания. Он считает, что нет ничего вреднее убеждения, которым все еще пропитаны воспитательные и социальные системы в Англии, будто художник — особое существо с особым дарованием.

Несмотря на решительность всех этих высказываний, совершенно ясно, что по вопросу о всеобщей доступности творчества за рубежом еще идет борьба. Но прогрессивная точка зрения все же решительно одерживает верх над прежней, идеалистической точкой зрения о доступности искусства только избранным.

Особенно подчеркивается во всех высказываниях и решениях важное значение художественного воспитания на современном этапе развития человеческого общества, который характеризуется как этап развития техники, механизации, индустрии.

Профессор Иттен, участник международных совещаний в Лунде и Гааге, известный швейцарский педагог, прямо говорит, что человечество зашло в тупик. Развитие техники способствует тому, что эстетическому, этическому и политическому воспитанию предоставлено жалкое место. Подобные высказывания надо считать чрезвычайно показательными для буржуазного мира, осознающего свою обреченность, потрясенного движением народов за свободу и независимость, наступлением века социализма и коммунизма.

Эта тревога, это чувство обреченности и растерянности в выступлениях представителей буржуазного мира усиливаются от съезда к съезду. Во вступлении к книге, посвященной Женевской конференции 1955 г., член Международного бюро просвещения Мадлен Вельд Пагано говорит о том, что предоставить художественному воспитанию соответствующее место в системе просвещения — значит дать человеку возможность бороться за свою индивидуальность против угрозы «обесчеловечивания», подстерегающего его в связи с техническим прогрессом, который, давая обществу реальные преимущества, таит в себе также и огромные опасности. Луи Машар, делегат Франции, на той же конференции заявляет, что острая необходимость широкого художественного воспитания в настоящее время обуславливается угрозой потери индивидуальности в результате развития техники, что ведет к искажению образа человечества.

Особенно характерны заключительные выступления президента общества ИНЗЕА — доктора Эдвина Зигфельда (США) и члена совета на 2-й Генеральной ассамблее в Гааге Озамо Нури (Япония), которые (как указывается в сборнике докладов) выразили общее мнение о дальнейших путях развития художественного воспитания детей и подростков: «Что бы ни принесло будущее человечеству, художественное воспитание по существу является единственной гарантией, что потрясенное человечество сможет укрыться от тех страшных бурь и катастроф, которые грозят поглотить це-

лые цивилизации. Человек может надеяться одержать победу над разрушительными силами, рожденными современными техническими возможностями, только при условии полноценного развития художественно-творческих сил, свойственных каждому человеку».

Совершенно аналогично, хотя и еще более энергично, выражает эту мысль профессор Вейсмантель (ФРГ): «Открытие скрытых в ребенке, еще не исследованных творческих сил будет иметь большие последствия, чем открытие расщепляемости атома. Эти новые силы помогут укротить демонов атомного века...» (из доклада в Москве, в дни VI Всемирного фестиваля молодежи и студентов, 1957).

Итак, спасение от материализма, от искажения человеческого образа, от гибели цивилизации, от «демонов» атомного века — это художественное воспитание, это творческие силы ребенка, его «искусство», ибо, как это неоднократно подчеркивается, решающим в творческом развитии и художественном воспитании ребенка является его непосредственная творческая деятельность.

Такое понимание места и значения художественного воспитания и изобразительного творчества детей приобретает метафизический, мистический характер. И действительно, в некоторых высказываниях участников международных конференций по художественному воспитанию искусство как средство спасения человечества ставится в один ряд с религией: «Искусство, так же как и религия, является высшей формой выражения духовной сущности человечества, его надежд» (из заявления секции, составленной из лиц, говорящих на немецком языке; 9-й конгресс в Лунде).

Характерна для буржуазной эстетики и концепция отождествления религии и искусства, вплоть до такого курьеза, как объявление Римской церковью абстракционизма и сюрреализма «выражением божественного обнажения мистической природы человеческого существа».

Вокруг проблемы «искусство — религия» в капиталистических странах идет борьба, в которой одерживает верх прогрессивная мысль. Очень типично в этом отношении движение в Италии за новую активную школу, которое противостоит «культурной» и политической гегемонии католической церкви, поскольку доктрина этой школы исключает связь человека с потусторонним миром.

Хотя некоторые участники ассамблеи и проводят мысль, что назначение художественного творчества и религии — это познание истинного и прекрасного, но сравнение с религией показывает, что познание понимается не как познание реального мира окружающей действительности, нет — это прежде всего *самопознание, самовыражение*, направленное не на связь с жизнью, не на эстетическое освоение действительности, а на *отвод от действительности*.

Очень характерно в этом смысле выступление Бетцлера (ФРГ) на 2-й Генеральной ассамблее ИНЗЕА в Гааге, где он указывает на значение худо-

жественного воспитания в преодолении у детей (и в первую очередь у подростков) «ужасающей механистичности, сухости», порождаемых окружающей действительностью и «непрестанным напором вещественного мира».

Все эти высказывания, несомненно, являются откликами положений современной буржуазной эстетики и полны противоречий. Так, например, высказывания относительно всеобщности, всенародности художественного и творческого развития, о роли графического языка как языка общечеловеческого в единении людей и народов противоречат положению о том, что изобразительное творчество является прежде всего «самовыражением».

В детском творчестве с необычайной настойчивостью подчеркивается его стихийный, чисто интуитивный характер. Именно эта черта отмечается как наиболее типическая и вместе с тем определяющая высокие художественные качества изобразительного детского творчества как особого вида «искусства»: «Спонтанный рисунок ребенка; самопроизвольное творчество; спонтанное искусство». Такие формулировки мы находим в журнале «Спонтанное искусство» («Art spontané», 1953), в книге «Рисунок и воспитание» Элизы Монтавани (Италия); «Язык искусства ребенка — интуитивный» (из выступления Россеэлленда, Англия, на совещании в Лунде); «Гений ребенка выражается в его творчестве, в единстве сновидения и реальности. Ребенок воспроизводит то, чего он никогда не видел» (из статьи Жана Кокто, журнал «Спонтанное искусство», 1953); «Инстинкт приводит ребенка к волнующим открытиям»; «Спонтанное искусство детей выражает не мысль, а сон, мечту. Ребенок действует карандашом, как волшебник палочкой» — вот характерные высказывания поэтов и художников в том же журнале.

Об иррациональном, подсознательном начале изобразительного творчества детей много говорит и Элиз Френэ, известный французский педагог, жена педагога-новатора Френэ — организатора «современной французской школы» (сеть школ на юге Франции). В 1957 г. в Лозанне Элиз Френэ организовала Международную выставку детских рисунков под названием «Искусство в школе». К этой выставке был издан каталог со статьями самой Элиз Френэ и других членов оргкомитета выставки, где положение о стихийном, подсознательном начале изобразительного творчества выражено особенно решительно: «Образы, созданные ребенком в процессе бездумного, интуитивного творчества, подобны священным фрескам в древних пещерных храмах, доступным лишь посвященным... Впечатление от этих образов можно сравнить с вспышкой света при падении звезды, подобно ей эти образы недолговечны и полны тайны». В каталоге приводятся стихи, посвященные творчеству ребенка: «Мой карандаш, танцующий по белому листу, подсказывает мне новые замыслы. Когда я рисую, я придумываю сны».

В журнале «Детское искусство» (L'art enfantin, 1959, № 1), директором которого является Элиз Френэ, в своей статье она вновь пишет о «почти галлюцинирующем виденье детей в их творчестве». Как девиз к творческому процессу ребенка, когда он рисует без руководства, свободно, «в диком

состоянии» (l'état sauvage), в каталоге приводятся слова Пабло Пикассо: «Я не ищу, я нахожу». Как психологическое обоснование этой стихийности приводится эгоцентричность ребенка, которая определяет образы его творчества: у ребенка свой образный мир, субъективный; самоутверждение, или самовыражение,— основы изобразительного творчества детей.

В статье «Поэты и художники» в журнале «Спонтанное искусство» художник Лёже, восхищаясь интуитивным творчеством детей, богатством поэзии, символов, говорит, что «дети — это зверьки, между ними нет контакта, они живут в своем обособленном мире, и каждый принадлежит только себе».

Итак, бездумное творчество ребенка эгоцентрично и субъективно. Процесс этого творчества — самовыражение, а не отражение действительности. Интуиция как основа творчества и искусства — сверхразумное знание (по Бергсону). Именно в ней буржуазные искусствоведы, педагоги и художники видят залог подлинной художественности изобразительного творчества детей, произведения которых сплошь и рядом оцениваются как подлинные шедевры, как подлинное искусство, не уступающее мастерству художников-профессионалов. Особенно красноречивы высказывания художников, представителей буржуазного современного искусства «Art modern»: «Искусство детей раскрывает, что такое современное искусство вообще» (журнал «Спонтанное искусство»). «Художник должен быть ребенком», — пишет художник Лёже в том же журнале. «Создавать такое искусство, какое создают дети, можно только при отсутствии ограничивающих нас знаний»; «Мы должны вернуться к тому первоисточнику, которым владеют дети, к чувству формы, пятна и непосредственности творчества» (Брак).

Все эти высказывания по своей методологической концепции переключаются с теми положениями, которые имели место в выступлениях на IV Международном конгрессе по эстетике в Афинах (1960), где много говорилось об искусстве как экстазе, как выявлении неизведанных влечений души. Основа здесь — современная эстетика «неразумия». Идеологами этой эстетики являются Фрейд, Бергсон, Ницше. Отсюда естественно вытекает и положение буржуазного искусства о значении «чистой формы», оторванной от жизни, от борьбы (логический ход в формотворчестве и в абстракции). Недаром о разрыве с зрителем современного художника-абстракциониста, «безразличного ко всему, кроме тайны собственного мира», говорит Хуан Маринельо («Беседа с нашими художниками-абстракционистами». М., «Советский художник», 1961).

В высокой оценке детского творчества, столь характерной для буржуазных художников и искусствоведов, несомненно, большую роль играют формалистические тенденции современного искусства Запада.

Прежде всего, все восторги по отношению к детскому творчеству относятся главным образом к рисункам детей младшего возраста. И как непрекращаемые качества их образно-пластического языка (Valeur picturale



Рис. 1. Канада, работа девочки 14 лет, 1956 г.



Рис. 2. Франция, работа девочки 9 лет, 1957 г.

absolute) выдвигаются всегда те особенности, которые характерны для детского рисунка на раннем этапе его развития: деформация в трактовке образов, их условность и декоративность изображения, своеобразность в построении композиции пространства, т. е. вполне естественные особенности, обусловленные возрастом ребенка, его мышлением, представлениями, эстетической восприимчивостью к ритму и цвету, отсутствием у него осознанного зрительного опыта и способности к целенаправленному наблюдению и анализу.

Именно эти особенности, если их рассматривать с формалистических позиций, вне содержания, обуславливают небольшие отличия таких рисунков от реалистического изображения. Недаром рисунки детей младшего возраста часто провозглашаются символами. Дальнейшее развитие творчества детей (вернее, подростков), характеризующееся все более и более растущими тенденциями к реалистическому изображению, с точки зрения западных эстетиков является признаком рокового кризиса, угасания творческих способностей. Такая точка зрения характерна для определенной группы художников и искусствоведов и у нас.

Если не признать, что творческий процесс у подростков, естественно, постепенно усложняется, а творческие поиски начинают все больше опираться не только на чувства, но и на размышления, на сознание, то получается, что изобразительное творчество детей заключено в какой-то роковой круг и не имеет перспектив к развитию, не имеет преемственности. Об этой бесперспективности говорят выступления многих представителей буржуазных стран на международных совещаниях. О кризисе изобразительного творчества детей как о явлении несомненном так или иначе говорится и в статьях, опубликованных в журналах. Одни считают, что критический возраст — 12 лет, другие — 8 и даже 6 лет. (Характерно, что на Международной выставке в Париже в 1933 г., которой посвящены три выпуска журнала «Спонтанное искусство», были представлены рисунки детей от 2 до 6 лет как работы наиболее художественно интересные.)

«Творческое воображение ребенка гибнет при его возмужании» (из выступления представителя Англии Россеэнда на конгрессе в Лунде). «Рост интеллекта, развивающееся сознание утяжеляют рисунки деталями, они становятся суше. Иллогическая фантазия слабеет к 8 годам. Наблюдается общий упадок качества рисунка, появляется схематизм» (из журнала «Спонтанное искусство»). В журнале «Новая школа» (Pour l'école nouvelle, 1953, № 13) указывается, что талант многих маленьких художников погибает между 10 и 13 годами.

Проблема угасания творческих сил у подростка является настолько острой, что ей было посвящено специальное международное совещание — 2-я Генеральная ассамблея ИНЗЕА в Гааге, целью которой было решение проблемы художественного воспитания юношества, выработка мер борьбы с преждевременным угасанием творческих сил.



Эта проблема никак не может считаться новой. Как известно, положение о «роковом угасании творчества» у подростков с развитием их интеллектуальных сил имело широкое распространение и в России в 20-х годах в связи с биогенетической теорией. Для нас эта биогенетическая теория в настоящее время, естественно, является несостоятельной. Любопытно, что в дни Международного фестиваля молодежи в Москве в 1957 г. профессор Лео Вейсманталь, о котором уже шла речь, приехавший на фестиваль из ФРГ, выступил с докладом о развитии изобразительного творчества детей на основе биогенетической теории и устроил выставку детских рисунков.

На 2-й Генеральной ассамблее в Гааге все участники совещания говорили о кризисе творчества у подростков и отмечали трудность работы с ними, обусловленную психологическими особенностями возраста. Одновременно отмечалась особенно острая необходимость эстетического воспитания подростков для гармонического их развития именно в связи с этими особенностями. Как об основных трудностях говорилось об усилении интеллектуального развития, пробуждении сознательности у подростка, которые оттесняют на второй план эмоциональную сторону духовной жизни. Это обуславливает угасание у него творческой активности, уверенности и беззаботности в творческой деятельности, нарушает гармоничность и равновесие в развитии его личности. Переход бессознательного творчества к сознательным поискам образного выражения очень сложен.

Кроме того, говорилось о наклонности подростков к самозамкнутости, к самоанализу, о возрастающей восприимчивости к влиянию внешней среды, общества. Указывалось на вредные влияния современного города на юношество — псевдохудожественные зрелища, которыми подросток усиленно «питается»: кино, телевизор, массовая печать, общий ритм городской жизни, соревнования, порождающие азарт, сенсации, рекорды — все это не дает подростку возможности сосредоточиться, созерцать, образно мыслить, «проникать в формы для постижения сути вещей» (по выражению Гёте).

Трудности вызываются и разнообразием индивидуальных запросов юношества, а также реалистическими тенденциями подростков в искусстве и творчестве.

Выступавшие говорили о том, что эти трудности повели во многих случаях к капитуляции. Бетцлер (ФРГ) считает капитуляцией перевод занятий изобразительным искусством с обязательных на факультативные, замену практической деятельности учащихся изучением истории искусства или активной творческой работы пассивной (срисовывание с натуры — «ограниченный натурализм»).

Однако, признавая трудности творческой работы с подростками и неудовлетворительное ее состояние в современной практике, все же многие высказывались за то, что положение не безнадежно, кризис не орга-



Рис. 3. США, работа девочки 15 лет, 1962 г.



Рис. 4. Англия, работа мальчика 10 лет, 1956 г.

ничен, что «пауза» зависит не столько от ученика, сколько от учителя, т. е. дело в правильном содержании и эффективных методах работы с подростками.

Чрезвычайно интересно для нас в методологическом отношении признание, что одной из трудностей работы с подростками являются реалистические тенденции в их творчестве.

Об этих реалистических тенденциях упоминалось на съездах неоднократно. Еще Жорж Рума, французский исследователь детского рисунка и его развития считал (1913), что «вся деятельность ребенка направлена на усилия достичь верного изображения зрительного восприятия». Профессор Иттен (Швейцария) на Генеральной ассамблее в Гааге говорил: «Чем они (дети.— Г. Л.) становятся старше, тем больше у них проявляется тяготение к реалистическому изображению действительности».

Характерно здесь то, что реалистические тенденции отнесены к категории трудностей работы с подростками. Это определяет отношение буржуазных педагогов к реалистическим тенденциям как к чему-то такому, что должно быть преодолено в творческом и художественном развитии юношества. Такое положение явно противоречит декларациям о свободном

развитии творчества, о самовыражении в искусстве, о том, что ребенку надо дать свободно развиваться и созревать. Естественные здоровые запросы подростков, обусловленные общим их развитием и стремлением к познанию действительности, вступают здесь в явное противоречие с формалистическими тенденциями искусства Запада.

Так, культ творчества ребенка, переоценка его художественных возможностей и качеств на первом «интуитивном» этапе развития в угоду формалистическим тенденциям обращаются против самого ребенка и ведут сплошь и рядом, как мы это видим, к искусственному культивированию ранних форм детского «искусства», тех форм, которые уже изжиты самим ребенком и не отвечают интересам и требованиям его развивающейся личности. Естественно поэтому, что развитие юношеского творчества на такой порочной основе встречает непреодолимые трудности, что и создает легенду об угасании творческих способностей подростка. Нарочитое культивирование «инфантилизма» в творчестве детей, вопреки требованиям их развития, отчетливо сказывается в трудности определения по рисункам возраста детей, участников международных конкурсов таких стран, как США, Франция, Бельгия, Голландия, Федеративная Республика Германии и др. Очень часто рисунок, сделанный подростком 12—14 лет, можно принять за рисунок ребенка 6—8 лет.

Так, на Выставке изобразительного творчества детей Италии (Москва, 1960) рисунки 8-, 9- и 10-летних рисовальщиков, очень непосредственные и красочные, отличались, несмотря на их наивность, гораздо большей реалистичностью, живой наблюдательностью, чем работы 13-, 14- и 15-летних подростков. В работах последних явно чувствовалась нарочитая условность формы и влияние формалистических тенденций буржуазного искусства.

Теория детского изобразительного творчества и его развития определяет цели, задачи, содержание и методы художественного воспитания в буржуазных странах. Не излагая подробно этого вопроса, мы хотим отметить некоторые его характерные особенности. Наиболее богатый материал в этом направлении дает сборник-справочник, посвященный Международной конференции, организованной Бюро народного образования и ЮНЕСКО в Женеве (1955), в которой участвовало 65 стран, в том числе и СССР.

Как цель и задача преподавания рисования или художественного воспитания в школах средствами изобразительного искусства выдвигается развитие способностей детей. Эти способности понимаются очень широко и разнообразно. На первом месте стоит способность воображения, затем — творческие способности («способность выражать») и эстетическая восприимчивость.

Среди способностей, развитие которых является целью художественного воспитания, упоминается и способность к наблюдению, но сравнительно с вышеперечисленными способностями она занимает второстепенное место. Такую ориентацию на воображение, самовыражение, на творчество часто вне связи

с жизнью надо считать в достаточной мере типичной для западнобуржуазной педагогики, опирающейся на положение Герберта Рида об абсолютной свободе воображения художника, которому больше присуще стремление выражать свои чувства, чем наблюдать.

По-видимому, проблема, является ли и должно ли являться изобразительное творчество детей и подростков по преимуществу отражением действительности или «самовыражением», — проблема дискуссионная, вокруг которой идет борьба. Но агитация за «самовыражение» в буржуазных странах ведется чрезвычайно интенсивно под флагом внедрения «новой», передовой системы художественного воспитания. Сторонники этой «новой» системы утверждают, что она опирается на научные основы экспериментальной психологии и на концепции современной философии, при этом называются те же Фрейд, Бергсон, иногда Ницше. Так, например, Элиз Френэ говорит о том, что система, поощряющая свободное «самовыражение», введенная в современную школу, развязала творческие силы ребенка и определила небывалый расцвет детского искусства. Группа представителей разных стран, говорящих на английском языке (совещание в Лунде), подчеркивает значение «самовыражения» через искусство в развитии воображения, художественной интуиции и в общем развитии детей. Недаром эта очень многочисленная группа выдвинула основной темой совещания вопрос «О развитии воображения ребенка».

О свободном развитии личности через «самовыражение» как о главной цели художественного воспитания много говорится в Бюллетене министерства народного образования Бельгии, посвященном вопросам эстетического воспитания. Спонтанная творческая деятельность детей содействует их эстетическому воспитанию. Это — мера, необходимая в борьбе с академизмом и рутиной старой школьной системы художественного воспитания.

Методика руководства изобразительной деятельностью логически вытекает из понимания цели и задач художественного воспитания. Как характерное здесь прежде всего надо отметить явную недооценку роли учителя и обучения в развитии изобразительного творчества детей. Руководство творчеством ребенка (по «новой» системе художественного воспитания) в сущности должно сводиться ко всяческому поощрению его творческих возможностей, организации необходимой среды, а также к тому, чтобы помочь ребенку овладеть материалами и инструментами. При этом огромное значение в активизации творческих сил детей придается материалу. А так как задача художественного воспитания — как можно дольше сохранить естественную непосредственность ребенка, то, естественно, отсюда вытекают и такие рекомендации, как «безоговорочное принятие проявлений ребенка в пластических образах, без поправок и требований» (журнал «Спонтанное искусство»).

Необходимость невмешательства в целях наиболее полного выражения творческих возможностей детей — это положение очень отчетливо звучит в

выступлениях представителей США, Англии, Австрии, Франции и Бельгии. Как главное здесь выдвигается свободный опыт ребенка, а творчество — как его интерпретация (прагматизм).

С этим связано и пренебрежительное отношение к рисованию с натуры («пассивное копирование модели», «процесс фотографический, а не художественно-творческий»). Рисование с натуры или совсем отвергается, или вводится в занятия только с 12 лет (Франция, Англия).

Но в общем вопрос о содержании и методах работы с младшими детьми (6—12 лет) подавляющее большинство из выступавших на международных совещаниях считают решенным.

По-иному, как мы уже говорили, обстоит дело со старшими детьми (после 12 лет).

На 2-й Генеральной ассамблее в Гааге много интересного говорилось о методах занятий по искусству в связи с трудностями работы с подростками. Говорилось о необходимости перенесения занятий по искусству в специальные, разнообразно оборудованные мастерские. Указывалось, что подростки, отказываясь от творческой работы в области рисунка и живописи, охотно работают над декоративно-прикладными заданиями. Создание и оформление вещи, новые материалы, в том числе и такие, как дерево, камень, металл (более трудные по обработке), — все это отвечает интересам и возможностям подростков.

Рекомендуется особое внимание в работе с подростками обращать на их индивидуальные запросы. В связи с этим Бетцлер (ФРГ) выступает с целой программой создания отдельных бригад, где учащиеся старшего возраста могут работать по своему выбору индивидуально в самых различных областях станкового и прикладного изобразительного искусства (живопись, графика, гравюра, скульптура — камень, дерево, металл, фрески, вышивка, архитектурные макеты и т. д.). Указывается на необходимость систематически знакомить подростков с современным искусством, в том числе и абстрактным. Отмечается, как важно привлекать подростков к практической работе в области искусства и одновременно систематически знакомить их с теорией (цветоведение, теория пространства в современном научном освещении, теория теней и др.).

Чрезвычайно характерны те темы, которые часто предлагаются детям для их творческой работы. В поисках образов, эмоционально воздействующих на детей, могущих их вдохновлять, предлагаются, например, такие темы, как: «Пляска огня»; «Композиция на основе прослушанного музыкального произведения»; «Привидение на стене» (Выставка рисунков австрийских детей в Москве, 1961, доклад австрийского художника-педагога госпожи Матейка). Совершенно ясно, что поиски эффектных тем здесь часто приобретают искусственно нездоровый характер, совершенно чуждый пониманию и интересам детей.

Рисунки школьников Америки, Франции, Англии (рис. 1—4 и цв. рис. 1) говорят, с одной стороны, о том влиянии, которое формалистические тенденции профессионального буржуазного искусства оказывают на творчество старших школьников. С другой стороны, в некоторых рисунках чувствуется искусственное культивирование ранних форм изобразительного творчества. Мир образов в этих рисунках далек от окружающей ребенка действительности.

Все здесь сказанное относится к теории и практике изобразительного творчества детей буржуазных стран, но именно эти тенденции доминировали на международных совещаниях. Необходимо, однако, отметить, что в буржуазных странах идет жестокая борьба вокруг проблем, о которых шла речь.

На совершенно другие методологические основы опираются теория и практика социалистических стран: Чехословакии, Болгарии и др. Но об этом надо говорить отдельно, используя другие материалы.

В проблеме изобразительного творчества детей и подростков (8—16 лет) особое значение имеет вопрос о развитии и обучении, их взаимосвязи и взаимовлиянии. Говоря о развитии, необходимо иметь в виду не только возрастное развитие ребенка (общие психофизиологические закономерности формирования его личности), но и специальное, связанное с его изобразительной деятельностью художественное развитие, т. е. развитие изобразительных и художественно-творческих способностей, опирающихся, конечно, на возрастные возможности.

Каждая деятельность, в процессе которой развиваются те или другие способности, требует не отдельной какой-либо способности, а определенного их комплекса.

Говоря о формировании умственных и физических способностей детей в процессе их обучения, профессор психологии Б. Г. Ананьев указывает, что усвоение знаний и формирование навыков, с одной стороны, и развитие

способностей — с другой, находясь в неразрывной связи, не всегда совпадают по времени, так как способности часто возникают или проявляются в результате обобщения и применения в разнообразных условиях полученных знаний, навыков и умений. Слишком большой разрыв в этом направлении ведет к неуспеваемости даже при наличии определенных знаний и навыков в связи с неумением перенести их из одних условий в другие и применить самостоятельно. Учитель должен в своей учебно-воспитательной работе проектировать развитие способностей, создавая этим необходимые условия.

Эти мысли Б. Г. Ананьева очень справедливы по отношению к практике учебно-воспитательной работы с детьми в области изобразительного искусства, где часто в основу систематичности обучения кладется последовательность усвоения учащимися знаний и умений вне учета развития изобразительных способностей, которые часто все еще рассматриваются сами по себе.

Необходимость сочетать воспитание и обучение в развитии ребенка вообще и, в частности, в развитии его изобразительных способностей для нас очевидна. Воспитание и обучение способствуют развитию, развитие же обеспечивает наиболее полноценное усвоение знаний и умений.

Вместе с тем процессы развития и обучения имеют свои ярко выраженные особенности, которые не могут не учитываться.

Обучение — это целенаправленный процесс систематического сообщения учащимся знаний, организация их деятельности, показ способов и приемов работы, а также необходимых упражнений, направленных на более совершенное овладение этой деятельностью.

Развитие связано прежде всего с определенным качественным изменением в психике ребенка. Специфика этих качественных изменений неразрывно связана со спецификой самой деятельности, с теми требованиями к психическим функциям рисовальщика, которые определяют успешность овладения рисунком.

Психологическая наука, отмечая, что есть способности *общие*, относящиеся к самому разнообразному кругу деятельности, и *специальные*, очень мало говорит о последних (например, о способностях, характерных для художественной деятельности в целом и, в частности, изобразительной).

Вместе с тем она признает, что «установление того, какие именно способности необходимы для определенных видов деятельности, является актуальной задачей психологического исследования»¹.

В психологии, как мы знаем, различаются по своим качествам и направленности несколько видов памяти, наблюдательности, воображения, мышления. Какие-то из этих качеств, несомненно, больше соответствуют характеру одной деятельности, какие-то — другой.

¹ «Психология». Под ред. К. Н. Корнилова, А. А. Смирнова, Б. М. Теплова. Изд. 3. М., Учпедгиз, 1948, стр. 409.

Так, например, память бывает образная, словесно-эмоциональная и двигательная. По-видимому, именно образная память имеет особое значение в процессе изобразительной деятельности, обуславливая необходимый запас зрительных представлений у рисующего.

Наряду с этим двигательная память является в рисовании необходимой предпосылкой для выработки прочного навыка автоматически подчинять движения руки, проводящей линии, глазу, определяющему направление, величинно-пространственные соотношения линий, из которых складывается графическое воспроизведение зрительного образа, сохраняемого образной памятью.

Виды воображения также различаются — есть воображение воссоздающее, или репродуцирующее, и творческое.

Творческое воображение психология прямо относит к художественной деятельности, к искусству, хотя в рисовании репродуцирующее воображение играет не меньшую роль.

Но все эти указания, разумеется, очень общи и неконкретны.

Качества мышления, воли, наблюдательности, воображения, моторики, несомненно, обуславливают уровень выполнения самых разнообразных видов деятельности. Совершенно так же упражнение этих способностей имеет место в условиях различных занятий.

Но в каждой деятельности особое значение имеют специфические качества тех способностей, которые необходимы в условиях разного рода деятельности.

Процесс рисования в основном складывается из двух видов деятельности: 1) формирования зрительного представления и 2) его воспроизведения.

Формирование зрительного представления может опираться на непосредственное видение в течение всего процесса изображения (в рисовании с натуры) и может опираться на прошлое восприятие, на ранее накопленный зрительный опыт (в рисовании по представлению). Зрительное восприятие самого рисунка, его оценка, сопоставление с моделью в рисовании с натуры является существенной частью воспроизведения. Последнее протекает во времени и по частям, тогда как восприятие, формирование зрительного образа, происходит по большей части сразу, а главное, имеет целостный характер.

В связи с этим в процессе воспроизведения, в его успешности огромную роль играют воображение, объединяющее отдельные элементы рисунка в одно целое, а также четкость, полнота и устойчивость зрительных представлений об изображаемом. Эти четкость и полнота, естественно, связаны со способностью к целенаправленному наблюдению окружающего.

Упражнениями в области зрительного восприятия развивают наблюдательность, зрительную память, способность к более точному определению пространственных соотношений, более тонкому различению формы и цвета,

к сравнению. Обогащение зрительных представлений способствует развитию мышления, внимания, образного воображения. Б. М. Теплов, говоря о восприятии в процессе художественной (и, в частности, изобразительной) деятельности детей, о его специфике, указывает, что своеобразие этого восприятия заключается в эмоциональной окрашенности и оценочном моменте в нем. Оценочное отношение он считает одинаково важным и в восприятии художественных произведений, и в творчестве.

Сравнение, отвлечение, обобщение, анализ и синтез — все эти разнообразные мыслительные операции имеют место с самого начала в процессе рисования. Недаром П. П. Чистяков указывал: «Рисовать — это значит размышлять». Воспитание способности к такому размышлению является важнейшим моментом обучения в работе с детьми.

Эмоции, опираясь на мышление и активизируя его, в свою очередь, ярко проявляются в творческой активности всего процесса рисования. Именно способность к этой активности в неразрывной связи с мышлением определяет педагогическую ценность процесса рисования, его творческое начало и требует особого внимания в руководстве изобразительной деятельностью ребенка. Это творческое начало обуславливается стремлением рисующего ребенка не только изобразить те или другие предметы и явления, но и передать свое отношение к ним. Если модель интересна ребенку, то она вызывает у него эмоциональное отношение, что с помощью тех или иных изобразительных средств он выражает в рисунке.

В нахождении этих средств прежде всего и заключается творческое начало в рисовании с натуры.

В работе над тематическим рисунком творческое начало проявляется в «сочинении» темы: отборе того, что должно быть изображено для ее раскрытия, соответствующей характеристике изображаемых предметов (людей, животных), наконец, их размещении в рисунке. Все это требует, с одной стороны, размышления, рассуждения, умозаключения, а с другой — творческого начала с опорой на воображение.

Работая, например, над узором, ребенок стремится сделать этот узор красивым, нарядным. Его эмоциональное отношение руководит в данном случае всем изобразительным процессом.

Способность сочетать в процессе рисования эмоциональную отзывчивость с мышлением, с анализом (видеть, понимать, чувствовать и осознанно действовать), несомненно, является в активной изобразительной деятельности важнейшей способностью, обеспечивающей правдивость, реалистичность изображения и посильную его выразительность (при наличии необходимых знаний, умений и навыков).

Сознательное обобщение всего воспринятого, объединение в целостный зрительный образ, лежащий в основе графического воспроизведения, — все это, вместе взятое, является в рисовании необходимой способностью, определяющей специфику зрительного восприятия в процессе рисования.

Рисование связано также с кинестетическими ощущениями, с мышечно-суставной работой руки, пальцев, держащих карандаш, проводящих линии. В процессе рисования развиваются смелость и точность движений руки и пальцев, способность к быстрой координации зрительно-двигательных ощущений.

Огромное значение имеют специфика воображения в процессе рисования и возможно более четкое представление графического целого, которое подчиняет себе движения руки и пальцев. Это подчинение, прежде всего, способствует устранению ненужных движений и общей напряженности руки, обеспечивая целенаправленность и осмысленность движений. Одновременность двигательного и зрительного контроля, надо думать, и является качеством, необходимым для рисовальщика.

Б. Г. Ананьев говорит о том, что «пространственно-временная координация в движениях человека осуществляется на основе сочетания кинестетического и зрительного анализа»¹.

В рисовании, где пространственно-временная координация проявляется в виде разных двигательных процессов (движение глазного яблока; сведение и разведение глазных осей при зрительном восприятии пространства и система движения глаза, руки и пальцев при графическом воспроизведении пространственных соотношений), это сочетание имеет особое значение.

Зрительно-двигательные связи в процессе рисования — их сила, прочность, разносторонность, легкость их возникновения — могут быть очень различны. Степень развития, их качества определяют успешность выполнения рисунка.

Связующее звено между двигательным-осозательным и зрительным опытом — сознание. Оно обуславливает поиски наиболее рационального построения рисунка и определяет систему вспомогательных линий в нем у более опытных рисовальщиков.

Говоря о способностях детей в области изобразительного творчества, необходимо выделить способности художественно-творческие и изобразительные. Первые обуславливают выразительность рисунка, в основе которой лежит эмоциональное, эстетическое отношение к изображаемому, определяющее активность восприятия и воображения в процессе рисования и помогающее ребенку находить средства, необходимые для передачи своего отношения. Изобразительные способности связаны, прежде всего, с овладением определенными законами и приемами реалистического изображения, к которому по мере своего развития стремится сам рисующий ребенок.

Та и другая категория способностей составляют в общем процессе рисования единое целое, находятся в неразрывной взаимосвязи, определяя общее понятие — «художественно-творческие изобразительные способности».

¹ Б. Г. Ананьев. Пространственное различение. М., Изд-во АПН РСФСР, 1955, стр. 113.

Но все же, говоря о развитии способностей в области рисования, нельзя забывать ни ту, ни другую категорию, потому что они определяют две чрезвычайно важные качественные стороны детского изобразительного творчества: его сравнительную грамотность, т. е. сильную реалистическую убедительность изображения, и его выразительность, эмоциональную обр-занность.

Итак, мы видели, что в процессе изобразительного творчества активно проявляются мышление человека, воображение, восприятие, чувства и воля. Но для более успешного выполнения рисунка огромное значение имеют особая окрашенность и целенаправленность этих психологических функций, обусловленных специфическими требованиями самой деятельности и связанных с обогащением графического языка ребенка, с развитием его изобразительных и художественно-творческих способностей. Об этом развитии педагог может судить по результатам, т. е. по рисункам, и вместе с тем и по характеру самого процесса изображения у ребенка, по его исканиям и затруднениям, которые всегда более или менее ярко проявляются в этом процессе.

Именно поэтому о специфических особенностях наблюдения, мышления, воображения, чувств в условиях художественной деятельности мы гораздо больше можем найти у таких художников-педагогов, как П. П. Чистяков или К. С. Станиславский, имевших непосредственное и постоянное общение и с продукцией, и с самим процессом художественно-творческой деятельности, чем у психологов, которые говорят об этих способностях на основании отдельных опытов и экспериментов, без опоры на практическую деятельность в целом, часто даже в отрыве от ее содержания.

Тщательное изучение детских рисунков и самого процесса их создания дает возможность нащупать взаимосвязь и взаимодействие этих двух факторов — обучения и развития — и их удельный вес в общем росте творческих возможностей детей. Но более четко вычленив обучение и развитие, даже при большом педагогическом опыте руководства изобразительной деятельностью детей, очень трудно — настолько органична их двусторонняя связь.

И вместе с тем учет этих двух факторов является важнейшей задачей педагогического руководства. Только при таком условии может быть обеспечен полноценный, подлинно творческий характер обучения.

Развитие ребенка проявляется также в ряде фактов, относящихся к любой деятельности (в том числе и к изобразительной). Это — большая или меньшая способность к самостоятельной работе; способность самостоятельно переносить знания и умения с одного вида упражнений на другой; наконец, характер и полнота использования указаний руководителя (способность учиться).

Самое существенное в художественном развитии ребенка связано с постепенной перестройкой в процессе рисования его психических функций,

которые приобретают особые качества, обусловленные сущностью самой деятельности.

Появление специфических качественных изменений, их развитие, углубление — процесс сложный, противоречивый. Воспитание и обучение могут в большей или меньшей мере содействовать этому развитию, а в отдельных случаях могут и тормозить его. Внутренний источник развития способностей ребенка — «самодвижение», законы внутреннего процесса его роста. В основе этого процесса лежат новые запросы и возможности ребенка, возникшие в результате его воспитания и обучения и неминуемо вступающие в борьбу со старыми, установившимися на прошлом этапе возможностями и требованиями ребенка к своей продукции.

Это «самодвижение», ведущее к возникновению нового и к уничтожению старого, воздействующее на психику ребенка, на качественные изменения в ней, и есть внутренняя, скрытая линия развития, осуществляющаяся в процессе воспитания и обучения.

В исследованиях возрастного и индивидуального развития изобразительных и художественно-творческих способностей ребенка и в нашей практической педагогической работе особенно важно обнаружить переходы от одного этапа развития к другому и определить характер этих сдвигов, найти их конкретные и специфические для данной деятельности показатели.

Характер и особенности качественных изменений в психических функциях рисовальщика, несомненно, зависят от сущности и специфики самого процесса изображения. В чем, например, специфичность мышления, восприятия, воображения рисующего?

Представим это себе конкретно. Воспроизведение на плоскости трехмерного предмета так, чтобы это было убедительно, требует совершенно особой логики мышления. Лист бумаги при этом мыслится не как плоскость, а как начало изобразительной глубины, в которой строится путем последовательного нанесения линий трехмерное изображение предмета. Эта специфическая для рисовальщика логика мышления приобретает постепенно, с большим трудом, в борьбе с противоречиями нашей обычной, повседневной логики мышления, связанной с привычными представлениями, что плоскость есть плоскость, что линия лежит на этой плоскости и не может строиться на ней изображение трехмерного предмета. Эта перестройка мышления, абсолютно необходимая для прочного овладения реалистическим грамотным изображением, опирается на обобщение накопленных зрительных представлений об окружающих нас предметах, на понимание закономерностей оптических особенностей нашего зрения и на знание законов и приемов изображения.

Специфика нашего восприятия предмета в процессе его изображения заключается в том, что, рассматривая стоящую перед нами модель, мы должны одновременно видеть ее как реальный трехмерный предмет со всеми его качествами и свойствами (конструкция, материал, из которого он

сделан, вес, поверхность, цвет), которые путем линейного проекционного построения могут быть перенесены на бумагу. Двойственность такого восприятия в процессе рисования совершенно необходима. Неумение увидеть в трехмерном предмете его проекционно-графическое изображение грозит тем, что рисунок окажется перспективно неправильным, недостаточно грамотным. Восприятие же предмета только как абстракции, как проекции, потеря ощущения его реальных жизненных свойств сплошь и рядом ведет к схематичности рисунка. Изображение получается безразличным, лишенным предметности, веса, убедительности, образности.

К любому предмету, с которым мы имеем дело в жизни, мы как-то относимся; проекция же нам всегда, по существу, безразлична. Необходимость учитывать обе эти стороны при восприятии предмета в целях его изображения всегда ведет к острым противоречиям, чрезвычайно затрудняющим неопытного рисовальщика (особенно ребенка, неспособного к умозрительности).

Б. М. Теплов определяет специфику зрительного восприятия рисующего как острое восприятие подлинного вида предмета или явления. Этому виду он противопоставляет привычно-схематическое, житейское представление о вещи. Восприятие подлинного вида по сравнению с привычным представлением о предмете раскрывает своеобразие его сущности через внешнюю выразительность, способствуя расширению и углублению познания действительности.

Термин «подлинный вид» можно заменить более распространенным термином «зрительный образ» предмета. Этот образ во многих отношениях отличен от наших представлений о предмете, связанных с его назначением, с его фактической формой, хорошо знакомой нам на основе наших действий с ним. Это определяет необходимую целенаправленность зрительного восприятия при рисовании — видеть, как выглядит предмет, имея в виду его изображение.

Это очень сложный и противоречивый во многих отношениях процесс. Он связан с необходимостью «преодоления константности», с умением целенаправленно наблюдать предмет, выделяя главные, видимые особенности его формы, окраски, характеризующие его сущность и одновременно с этим являющиеся изобразительными средствами для передачи его вида в рисунке. При этом необходимо все время учитывать не только видимость предмета, но и его фактическое строение, что очень важно для убедительности и выразительности рисунка.

Рисуя, мы наносим на плоскость бумаги линии, но они только тогда смогут сложиться в изображение предмета, когда мы в каждой линии, в каждом их сочетании будем воображать себе ту или другую часть предмета в пространстве. Способность представлять, воображать создает разнообразие, живость и гибкость линий, то плотных и решительных, то легких и гиб-

ких, в зависимости от характера и пространственного расположения той части предмета, которую они передают.

Таковы требования к воображению рисовальщика, которые предъявляет к нему специфика рисунка. Только при этих условиях развивается необходимое мастерство рисунка, опирающееся на технику, на графическую моторику, когда рука рисующего свободно и послушно следует глазу, направляемому сознанием, которое хранит зрительное представление об изображаемом. Большое значение в процессе рисования имеют и волевая направленность рисующего, и его чувства. Чем собраннее и организованнее его воля, чем больше она направлена на преодоление трудностей, поставленных перед ним его сознанием и чувством, тем активней будет сам процесс воспроизведения, тем ответственнее каждая линия, каждый мазок. Отсутствие такой волевой целенаправленности в процессе рисования немедленно вносит механистичность в действия рисующего, что и отражается на качестве изображения.

Огромное значение в характере процесса изображения и в качестве рисунка имеет отношение рисующего к изображаемому. Эмоциональное, эстетическое отношение заставляет даже самого неопытного рисовальщика искать и находить посильные ему средства для передачи своего отношения, обуславливая выразительность изображения. Грамотный, умелый, но безразличный рисунок, не связанный (или мало связанный) с переживаниями, с чувствами рисующего, редко бывает выразительным.

Можно предположить, что постепенное овладение этими специфическими свойствами мышления, воображения, восприятия, воли и чувств в процессе рисования характеризует в основном путь развития детского изобразительного творчества.

Несомненно, можно наметить еще ряд специфических качеств психических процессов у рисующего, проявляющихся достаточно различно у отдельных художников, а также у рисующих детей и подростков. Речь о них еще будет впереди — при исследовании самого процесса рисования и его индивидуальных особенностей у отдельных детей. Здесь же мы перечислили только те, которые наиболее характерны с точки зрения специфики предмета и обуславливают основные особенности процесса полноценного реалистического изображения. Путь развития этих качеств у рисующих детей (как всякий процесс развития) протекает по-разному: у одних — более плавно и благополучно от одного этапа к другому; у других — скачкообразно, с более резкими торможениями и подъемами, но так или иначе с определенными трудностями.

Процесс развития чрезвычайно сложен, поскольку он связан с формированием особых специфических качеств психологических функций, необходимых для овладения графическими средствами изображения. Формирование же этих качеств тесно связано с общим возрастным развитием ребенка и протекает в острых противоречиях, в борьбе старого, отживаю-

щего с новым, нарождающимся. И именно в этой борьбе проявляются взаимосвязь и взаимодействие развития и обучения. Чем острее эти противоречия, тем отчетливее они обнаруживаются.

Проследивая проявление и влияние этих трех факторов (возраст, степень подготовки, индивидуальные возможности) в развитии изобразительного творчества отдельных детей, замечаешь, что эти проявления и влияния бывают различны в разные периоды этого развития. Иногда противоречия между ними особенно обостряются; иногда взаимосвязь приобретает определенную устойчивость.

Большое значение здесь, по-видимому, имеет то, что процессы обучения и развития, как указывает Л. С. Выготский, имеют свою динамику и последовательность. Эти противоречия между развитием и обучением особенно обостряются в переходные периоды, т. е. в периоды наиболее напряженной перестройки мышления, восприятия, воображения и эстетических требований у рисующих, намечающей новый, иной этап в развитии их творчества. Отмирание старого в этих случаях иногда опережает формирование новых возможностей, а иногда отстает от него. Следовательно, процесс развития не всегда носит спокойный, гармонический, поступательный характер, когда обучение поддерживает развитие, и наоборот, развитие способствует успешности обучения. Новые требования детей к своей продукции, их творческие искания часто не соответствуют в эти периоды их изобразительным возможностям.

Тогда в творчестве ребенка (а в особенности подростка) можно наблюдать характерные спады, которые часто связаны с разочарованием рисующего в своих возможностях, с глубокой неудовлетворенностью результатами своей творческой работы. В более скором и благополучном преодолении этих трудностей, этого спада решающую роль играют индивидуальные способности отдельных детей. Такие кризисы характерны не для одного какого-нибудь точно определенного возраста, как это считается, например, за рубежом (критический возраст у подростков, обуславливающий спад творческих способностей), а для разных возрастов, в зависимости от индивидуальных способностей.

Наблюдая детей, часто видишь, что одни, рисуя еще в основном по-прежнему (т. е. используя привычные приемы и последовательность изображения), все же в отдельные моменты проявляют стремление подойти к решению той или иной графической задачи уже по-новому. Это можно уловить, следя за теми исправлениями, которые рисующий вносит в изображение, за тем, как он пытается его начать. Хотя нередко эти исправления, эти первые штрихи, знаменующие новый подход к делу, стираются в процессе поисков и все вновь возвращается к старому, привычному. И все же даже эти, еще слабо выраженные попытки рисовать иначе вносят в процесс определенную напряженность, осложняют его. Чем больше разрыв между изобразительными возможностями и эстетическими требованиями, между

творческими замыслами и степенью подготовки, тем напряженнее и сложнее процесс рисования. Большое значение здесь имеет учение Л. С. Выготского о «зоне ближайшего развития»¹.

Руководя изобразительным творчеством ребенка, необходимо чутко улавливать то новое в его изобразительных и художественно-творческих возможностях и исканиях, что еще не сформировалось окончательно, но намечается.

Характерные признаки этого нового, нарождающегося, но еще не сформировавшегося — усложнение самого процесса рисования, неудовлетворенность ребенка получаемыми результатами, новые, возникающие в работе затруднения, которых раньше у него не было. Сам ритм рисования приобретает напряженность, неровность. Остановки, переделки сменяются энергичным, быстрым действием, когда ребенку кажется, что вот, наконец, он нашел средство сделать изображение таким, каким он его хочет видеть. Очередной переход на новую ступень развития изобразительных и художественно-творческих способностей у ребенка всегда связан с изменением тех эстетических требований, которые он сам предъявляет к своей продукции. Новые эстетические требования, а отсюда и неудовлетворенность всегда знаменуют собой «ближайшую зону развития» и потому всегда должны учитываться руководителем. Ребенку вне процесса его собственного творчества всегда нравится не то, что делают его сверстники, использующие те же средства художественного выражения, что и он сам, а рисунки более старших детей, рисунок которых больше приближается к основам реалистического изображения. Выставки детского изобразительного творчества — городские, республиканские и всесоюзные, — естественно, посещаются детьми самого различного возраста. Прислушайтесь к их суждениям, спросите, какой рисунок им нравится больше других, и за редким исключением они всегда назовут тот, который «взрослее» их собственных рисунков, т. е. более грамотен в смысле приближения к реалистическому изображению. Это не значит, что дети мало проявляют интереса и эстетической восприимчивости к выразительности композиции, цвету, к острой, образной трактовке. Но все же положительная оценка всегда дается рисункам, характеризующим иногда даже не ближайшую, а дальнюю «зону развития».

Не менее характерна и критика. Она часто бывает очень строгой, и в качестве недостатков прежде всего отмечают все нарушения реалистического, даже натуралистического (дети этого еще не различают) правдоподобия изображения.

Критическое отношение к своему рисунку у ребенка часто рождается в процессе сравнения своего рисунка с чужим, сделанным его сверстником, больше владеющим основами элементарной графической грамотности. Это

¹ См.: Л. С. Выготский. Избранные психологические исследования. М., Изд-во АПН РСФСР, 1956.

часто ведет к попыткам подражать, но способствует и развитию рисунка, поискам новых средств выражения, к которым маленький рисовальщик уже тяготеет. Поэтому более раннее формирование новых требований к своей продукции характернее для детей, рисующих в коллективе, чем для ребенка, который рисует один.

Эстетические суждения о работах других рисовальщиков, отношение к собственной продукции всегда выявляют то новое, что, может быть, еще не имеет своего выражения в творчестве ребенка, но уже сказывается в его требованиях к себе. Более или менее активное и самостоятельное использование указаний и объяснений преподавателя, изменения в характере процесса изображения — во всем этом проявляется поступательное движение в развитии графических возможностей.

Это новое, только что зарождающееся может быть еще недостаточно осознано самим маленьким рисовальщиком, а тем более освоено им практически. На этом этапе новое еще лишено остроты противоречий, оно сплошь и рядом уживается со старым, привычным. Но все же руководитель должен к нему очень внимательно присматриваться и прислушиваться, ибо дальнейший этап развития, когда новое станет более привычным и осознанным, а противоречия между ним и прежним станут острее, может оказаться очень сложным для рисующего, вызвать в нем неудовлетворенность и творческую робость, что не так легко бывает изжить в дальнейшем. Учебно-воспитательная работа с детьми должна идти впереди развития, должна предусматривать «ближайшую его зону» и подготавливать изобразительные и художественно-творческие возможности ребенка для безболезненного перехода на новый этап, для овладения которым нужны новые знания и новые умения, отвечающие его собственным требованиям к своей творческой продукции. Вместе с тем обучение не должно резко опережать развитие, оно легко в этом случае приобретает характер механической выучки.

Процесс развития у разных детей протекает не одинаково, в зависимости от их индивидуальных особенностей и возможностей. У одних — эти переходные периоды носят более острый и внезапный характер: дети медленно и трудно переходят на новый этап изобразительного творчества; долго еще возвращаются к прежней, привычной им структуре рисунка и приемам изображения, развитие их художественно-изобразительных способностей связано часто с резкими подъемами и торможениями. У других процесс развития проходит более плавно и благополучно, опираясь на постепенно накапливаемые знания и умения.

Знания и умения используются разными детьми очень различно, в зависимости от развития. Одни сравнительно быстро начинают их применять в своей творческой работе и не только под влиянием учителя, но и совершенно самостоятельно. Другие же если и пользуются ими, занимаясь с учителем, то как бы забывают о них в своей самостоятельной работе, пока развитие не заставит их самих, в связи с иной логикой мышления,

иными эстетическими требованиями, искать новых приемов изображения, опираясь на свои знания и умения. Именно поэтому следует предварительно знакомить детей с доступными им закономерностями и приемами изображения, которые помогут им овладеть новой структурой рисунка, не требуя при этом обязательной и немедленной реализации этих знаний в практической работе. Внутренние резервы, данные как бы впрок, подготовят ребенка к безболезненному переходу к тому изображению, которое он на данном этапе развития начинает активно искать и которое эстетически его удовлетворяет.

В практике работы с детьми в кружках часто можно видеть, как очень опытные и талантливые преподаватели, руководя творческой работой детей 9—11 лет, дают им очень разносторонние разъяснения и советы, знакомят с приемами, которые для многих детей не превращаются еще в указания к действию, в то время как у некоторых можно легко обнаружить попытки так или иначе посылить использовать эти разъяснения и советы. Здесь иногда очень ярко проявляются взаимозависимость и вместе с тем различия обучения и развития.

Ребенок 9—11 лет, переходя на новый этап рисования, в процессе обучения очень решительно приступает к поискам нового типа изображения. Большую роль в успешности овладения этим изображением, несомненно, играют практически, может быть, и не применявшиеся, но все же знакомые по разъяснениям преподавателя приемы и законы этого живописно-пространственного изображения. Ребенок теперь, при новых его требованиях к графическому образу, решая новые для него графические и живописные задачи, ощущает в них живую потребность.

ВОЗРАСТ И ОБУЧЕНИЕ КАК ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ДЕТСКОГО РИСУНКА

Исследование детского рисунка дает прежде всего возможность изучить возрастные особенности развития изобразительного творчества детей. Наблюдение же процесса изображения дает возможность увидеть индивидуальные различия на фоне общевозрастного развития. Поэтому при исследовании изобразительного творчества детей, его развития одинаково необходимо изучение и рисунка, и самого процесса его создания. Только при этом условии можно нащупать взаимосвязь возрастного и индивидуального развития с учетом его конкретных условий, т. е. не только наличия обучения, но и содержания его. Именно эти две стороны — самый рисунок и процесс рисования — мы рассматриваем в нашем исследовании.

Очень важен для нас вопрос о том, каким образом лучше проследить развитие графического языка ребенка. Что именно исследовать и сопоставлять?

Проследив постепенное развитие изобразительных средств у одного и того же ребенка за какой-то определенный период, мы прежде всего замечаем в его рисунках изменения графических образов в целом, обогащение и усложнение их характеристики и трактовки. В этом обогащении сказывается весь комплекс тех качеств восприятия и воспроизведения, которые определяют тот или иной уровень изобразительных и художественно-творческих возможностей.

Изображение любого предмета или явления (дерева, цветка, птицы, животного, человека), большая или меньшая его правдоподобность, своеобразие его выразительности являются всегда результатом развития способности наблюдать, осмысливать и переживать изображаемое и вместе с тем владения формальными средствами передачи в рисунке увиденного или воображаемого.

Способность различать, определять, наблюдать и способность передавать эти наблюдения и определения в рисунке неразрывно связаны одна с другой. Все это в целом обуславливает то или другое качество рисунка и степень графических способностей. Огромное значение имеет и содержание рисунка. Оно так или иначе всегда воздействует на творческую активность рисующего, помогает ему найти средства выражения, опираясь на имеющиеся у него знания и умения.

Нам казалось поэтому целесообразным построить наше исследование развития изобразительных и художественно-творческих способностей детей на изучении в рисунке графического образа в целом.

В основу оценки и классификации детского рисунка было положено понятие о степени приближения к полноценному реалистическому изображению.

При изучении детских рисунков и их развития большое значение имеет для нас вопрос о взаимосвязи и удельном весе в этом развитии возрастных возможностей ребенка, с одной стороны, и степени его обученности — с другой. Другими словами, нас интересует, что в изобразительных средствах ребенка определяется прежде всего его возрастными особенностями и как эти особенности влияют на освоение ребенком тех знаний, умений и навыков в области рисования, которые он приобретает в процессе учебно-воспитательной работы. С этой точки зрения исследование может иметь практическое значение в методике руководства изобразительным творчеством ребенка. Оно поможет разобраться в индивидуальном развитии изобразительных и художественно-творческих способностей отдельных детей.

Путем анализа рисунков нам казалось необходимым выяснить:

1) насколько графические образы современного советского ребенка отличаются от графических образов детей этого же возраста, чьи рисунки были исследованы Риччи, Кершенштейнером и их современниками, т. е. проверить таким путем устойчивость этих образов, обусловленную воз-

растным развитием (биологический фактор — стереотип в детском рисунке);

2) каков путь развития графического образа в рисунках детей разного возраста. Для этого надо установить характерные качественные изменения в структуре этих образов и попытаться вскрыть зависимость качественных изменений от возрастных психологических особенностей детей (их способности мыслить, воспринимать, воображать и т. д.);

3) каковы те изменения, которые вносит в это развитие степень обученности детей, а также содержание и направление этого обучения.

Мы попытались получить ответы на эти вопросы путем свободного (самостоятельного) выполнения детьми разного возраста и разной степени обученности опытных заданий. Мы надеялись, что анализ рисунков, полученных в результате выполнения заданий, даст возможность выявить некоторые типичные черты в построении детьми одного возраста одних и тех же графических образов с учетом степени приближения к реалистическому изображению и таким образом классифицировать детей по возрастным группам.

Говоря о типичных чертах построения этих образов, мы имеем в виду не столько формальную одинаковость их графического начертания, сколько характерные особенности восприятия, мышления, воображения у детей разного возраста в процессе рисования, их технические возможности и эстетические требования к своей продукции. Можно было предположить, что сравнительный анализ рисунков, выполненных по одним и тем же заданиям детьми разного возраста и обученности, даст возможность классифицировать их по группам, найдя в них некоторые общие характерные особенности.

Задания давались в различных классах: I, II, III и IV — одной школы (которую мы условно обозначили буквой А). Это позволяло установить некоторые характерные возрастные особенности графического языка ребенка в условиях единого по характеру и направлению обучения в течение 1, 2 и 3 лет.

В I и IV классах этой школы задания давались дважды в течение учебного года — в начале и в конце его. В результате можно было сравнить продвижение учащихся в итоге обучения их в течение года.

Аналогичные задания давались и в III, IV классах другой школы (мы обозначили ее буквой Б).

Степень обученности детей в этих двух школах была очень различна. В школе А уроки рисования вел начиная с I класса хороший, опытный педагог-специалист, имеющий свою четкую систему преподавания. Таким образом, в школе А в тех классах, где работал этот педагог, имело место систематическое обучение.

В школе Б занятия рисованием в I и II классах совсем не проводились, а в III и IV классах носили случайный характер: ими руководил

классный воспитатель, не имеющий в области рисования никакой подготовки. Это дает нам право утверждать, что в школе Б, по существу, систематического обучения рисованию не было.

Аналогичные задания, кроме того, были даны и в одном кружке. Учились в этом кружке дети 7—10 лет (т. е. того же возраста, что и в школах). Но по сравнению со школой в кружке на занятия изобразительным творчеством отводилось много больше времени. Кроме того, кружок объединял детей, имеющих особую склонность к рисованию, среди которых было много способных.

Таким образом, эти три коллектива (две школы и кружок), объединяя детей одного и того же возраста, были очень различны по тем конкретным условиям, в которых проводились занятия рисованием.

В I, II и III классах школы А и в кружке в качестве первого задания было предложено изобразить деревья («Нарисуйте деревья, например березу, елку»).

В IV классе школы А, в III и IV классах школы Б и в кружке было выполнено и второе задание, также связанное с изображением деревьев, но более сложное по пространственной структуре. Детям было предложено нарисовать дорогу в лесу, уходящую в глубь леса.

Изображение деревьев занимает большое место в рисунках детей начиная с самого младшего возраста, что отражено и в программных материалах школы и кружков (рисование на тему «Времена года»; иллюстрации к сказкам; календарь погоды; несложный пейзаж с натуры и по памяти). Дерево как образ действительности тоже очень близко и знакомо детям. Вместе с тем это — образ сложный по своей структуре; графическое его воспроизведение поэтому отличается очень большим разнообразием и характерными особенностями, обусловленными изобразительными средствами детей разного возраста и обученности.

Систематизация, анализ и классификация собранных рисунков дали возможность наметить несколько групп, имеющих общие характерные признаки в изображении дерева, связанные с возрастными особенностями мышления, восприятия, воображения и эстетических чувств детей, их техническими умениями и навыками. Много рисунков имело промежуточный характер, но в связи с большим или меньшим сходством в графической трактовке с той или другой группой рисунков их легко можно было распределить по тем же группам. Эти группы можно рассматривать как естественные ступени приближения рисунка детей в результате их развития и обучения к реалистическому изображению. Типичность групп подтверждал и наш предыдущий многолетний педагогический опыт, где анализ и классификация детских рисунков занимали большое место.

Каковы же были типичные особенности трактовки образа дерева и приемов его графического воспроизведения в рисунках первой группы?

Передача строения и формы дерева в целом и его частей была еще очень произвольна, случайна и неустойчива, что обуславливало их разнообразие в рисунках этой группы. Так, ствол изображается то просто одной линией, то двумя параллельными вертикальными линиями; верх дерева, если есть поперечная линия, как бы срезает ствол; иногда же начертание ствола наверху просто не замыкается; часто ствол имеет вид палки без какого-либо утолщения книзу; иногда же ствол вследствие резкого расширения книзу имеет форму треугольника; в отдельных случаях ствол расширяется кверху. В изображении дерева часто не хватает существенных частей — по большей части не хватает сучьев и веток, иногда листьев. Листья бывают непосредственно расположены на стволе или прямо на больших основных сучьях без веток. Иногда изображается неви-

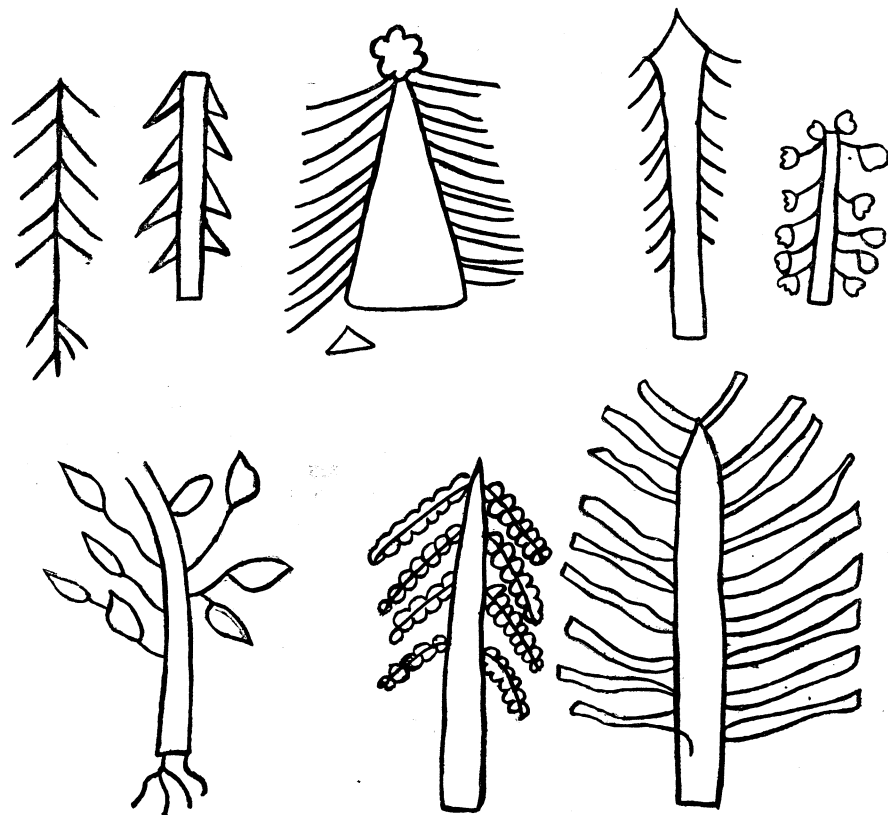


Рис. 5

димая часть дерева — его корни. Листья по отношению к дереву очень крупны, в связи с чем их немного на дереве. Все изображение в целом носит ярко выраженный плоскостной характер. Сучья распластаны по обе стороны ствола — слева и справа. Они изображаются прямыми или кривыми линиями, параллельно идущими вверх, иногда вниз; их начертание носит ритмический характер: одна сторона дерева симметрична другой (рис. 5). Сучья, листья, как правило, не закрывают ни ствола, ни друг друга.

Попытка изобразить на елке хвою на этом этапе развития рисунка наблюдается не всегда. Поэтому иногда елку, начертание которой состоит из ствола и боковых параллельных сучьев, трудно отличить от березы. Чаще же елка изображается силуэтно — она как бы составлена из треугольников (широко распространенная схема в картинках для детей, в вышивке и аппликации) или в виде треугольника с крупными вырезами по сторонам. Линия в рисунках одинакова по нажиму, так называемая проволочная, однообразная.

Ко второй группе относятся рисунки, на которых форма и строение ствола дерева приобретают определенную устойчивость. Он имеет характерную форму: суживается, заостряется кверху и расширяется книзу. Сужение и расширение правильно соотносятся и имеют правдоподобный вид. Начертание ствола и сучьев приобретает разнообразие, они по-разному изогнуты, имеют разную длину и направление. Симметричность исчезает, ритмичность становится сложнее, богаче; она обогащается ритмом веток, различно расположенных на сучьях. Количество листьев увеличивается, их размер соответственно уменьшается. Они располагаются не прямо на сучьях, а на более мелких ветках и веточках. В изображении елки появляется попытка передать хвою (иглы или мелко вырезанные по краям лапы елок). На белом или светлом стволе березы видны характерные детали — черные пятна, ритмично расположенные и повторяющиеся по форме (рис. 6). Но в целом изображение дерева все еще плоскостное — ветви, как правило, не пересекают друг друга, сучья расположены справа и слева. Таким образом, ствол дерева открыт. Изменяется характер линии — она становится легче и гибче, ее плотность и толщина различны при изображении ствола, сучьев, веток. У ребенка явно намечается возможность перехода на новую ступень изображения.

Третья группа рисунков резко отличается от первой и второй. Это переход к пространственному, объемному изображению. Сучья и ветви располагаются вокруг всего ствола. Частично закрывая его и пересекая друг друга в разных направлениях, они образуют сложный узор. На стволе появляется светотень, он становится круглым, объемным. Обогащается форма ствола, сучьев; верх дерева разветвляется; сучья имеют очень разнообразную форму. Дерево приобретает сложный силуэт. Гораздо разнообразнее передается листва и хвоя. Число листьев увеличивается, размер их умень-

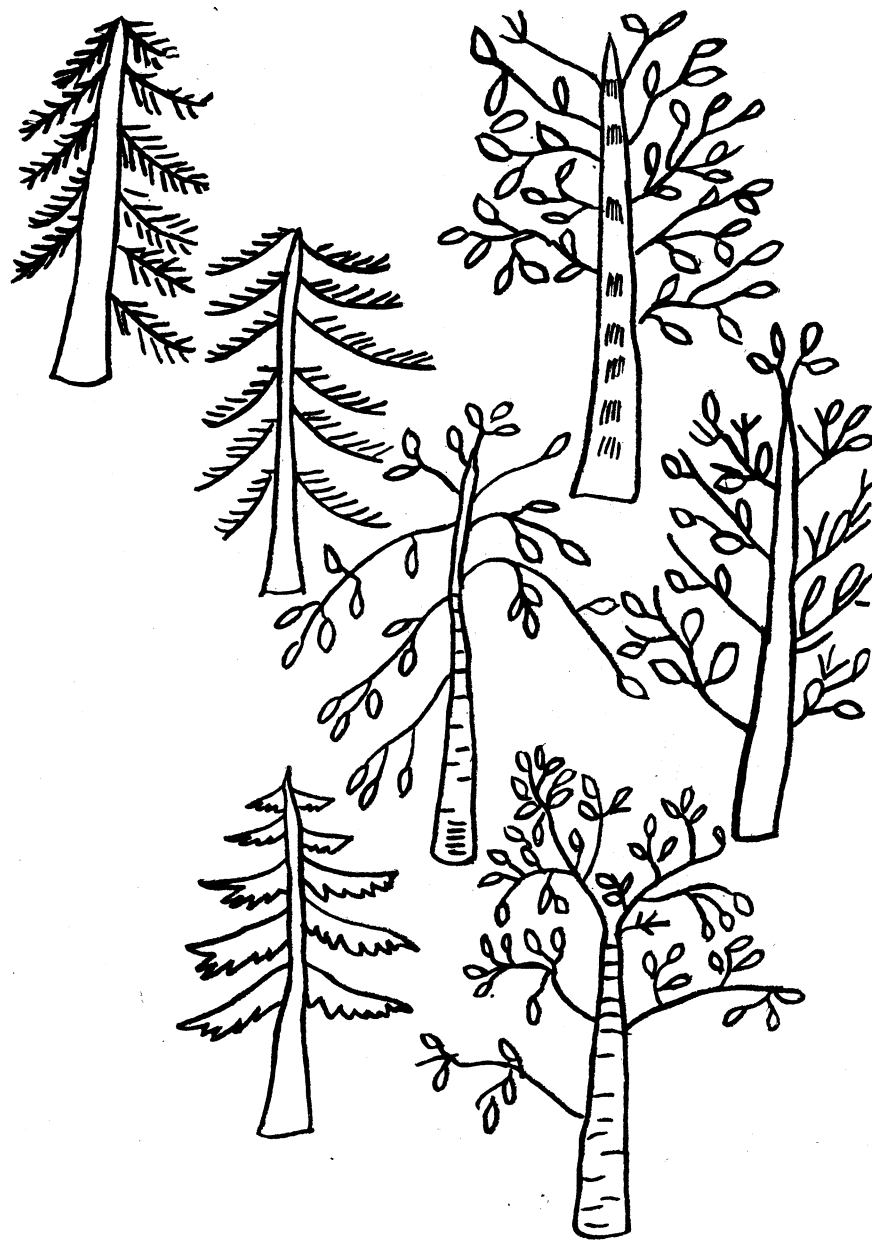


Рис. 6



Рис. 7

шается. Пятна на дереве теряют свою ритмичность — разные по форме и величине, они свободно располагаются на стволе. Линии более разнообразны, свободны, они пересекаются, меняя свое направление и плотность (рис. 7).

Изображения дерева, описанные нами и отнесенные к первой, второй и третьей группам рисунков, вне зависимости от степени своей правдоподобности и реалистичности имеют конструктивный характер, т. е. являются выражением представлений и знаний детей о дереве, как бы перечнем его признаков (ствол, сучья, ветки, листья). Наблюдая процесс воспроизведения такого рода изображения, можно легко убедиться, что он всегда идет в определенном порядке. Прежде всего рисуется ствол, к нему пририсовываются сучья, затем ветки и листья. Некоторый отход от этой последовательности можно видеть только иногда — при изображении детскими елки, когда рисуется прежде ее общий силуэт, а затем к нему пририсовывается ствол. Такое изображение в основе своей имеет, по-видимому, подражание широко распространенному в иллюстрациях к детским книгам и в декоративных композициях схематическому рисунку елки.

Наряду с этими, наиболее характерными изображениями дерева встречается еще одна группа рисунков, которые по своей структуре существенно отличаются от первых трех групп.

Каковы же характерные особенности рисунков, которые мы относим условно к четвертой группе? (Условно потому, что они далеко не всегда являются более совершенными по сравнению с рисунками третьей и даже второй групп изображений.)

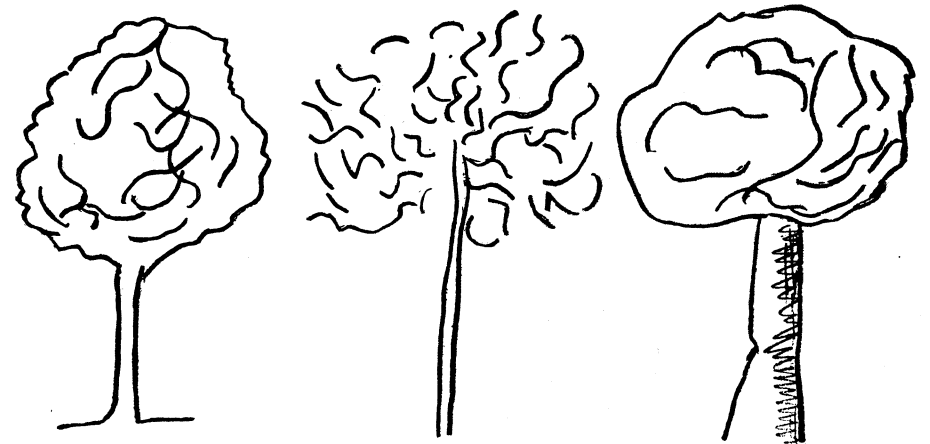


Рис. 8

В основе такого изображения лежит не конструктивный, а подражательный образ предмета: перечня его фактических признаков по существу нет. Для таких рисунков характерно наличие двух основных частей — ствола и кроны. Крона дается в целом — пятном, системой штрихов или общей замкнутой криволинейной линией, изображающей крону дерева в целом. Только в отдельных рисунках этой группы обнаруживается попытка дать объем ствола и кроны путем светотени (рис. 8).

Анализ и классификация собранных путем проведения опытных заданий рисунков легко дали возможность разбить их на эти четыре группы, типичные по основным приемам изображения дерева. При этом хочется отметить, что, классифицируя таким образом работы детей, мы не нашли ни в одной из групп совершенно аналогичных изображений, которые отмечались раньше зарубежными и нашими исследователями под названием «схема» или «стереотип». Мы, по существу, не встретили ни одной одинаковой елки или березы, ни одного одинакового изображения хвои или листвы. Обобщение полученных результатов дало возможность составить следующие таблицы.

Различные приемы изображения дерева в рисунках детей.

По материалам школы А

Классы	I класс (38 рис.)				II класс (35 рис.)				III класс (35 рис.)				IV класс (37 рис.)			
	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV
Число рисунков в начале учебного года	17	17	4	—	6	23	7	—	1	18	16	—	—	12	24	1
Число рисунков в конце учебного года	5	28	5	—									—	4	32	2

По материалам школы Б

Классы	III класс (26 рис.)				IV класс (21 рис.)			
	I	II	III	IV	I	II	III	IV
Число рисунков	6	10	4	6	3	10	4	4

Первая таблица, составленная по материалам школы А, показывает довольно ясно последовательность развития рисунков от первой группы ко второй и третьей.

Продвижение выражается прежде всего в резком уменьшении числа рисунков первой группы в I классе в конце учебного года по сравнению с их количеством в начале года и заметном увеличении рисунков второй группы. Дальнейшее их увеличение продолжается во II и III классе. Рисунки же первой группы становятся с III класса уже как бы исключением.

Характерно также и то, что в I классе в конце учебного года число рисунков третьей группы почти не увеличивается; явные сдвиги обнаруживаются только в переходе от первой группы рисунков ко второй. Значительно увеличивается число рисунков третьей группы в III классе. Еще больше их в IV классе. Характерно и то, что среди рисунков, выполненных в школе А, ни в I, ни во II, ни в III классах мы не встретили ни одного изображения, отнесенного нами к четвертой группе. Исключение составляют два рисунка в IV классе, выполненных в конце учебного года.

Анализ рисунков показал нам легкость перехода детей 7—8 лет от первой группы рисунков ко второй в результате лишь одного года обучения при том ограниченном числе часов, которое в школе отведено на занятия рисованием. Более детальное и правдоподобное изображение дерева, по-видимому, легко усваивается детьми 7 и тем более 8 лет при минимальном обучении (рис. 9, 10).

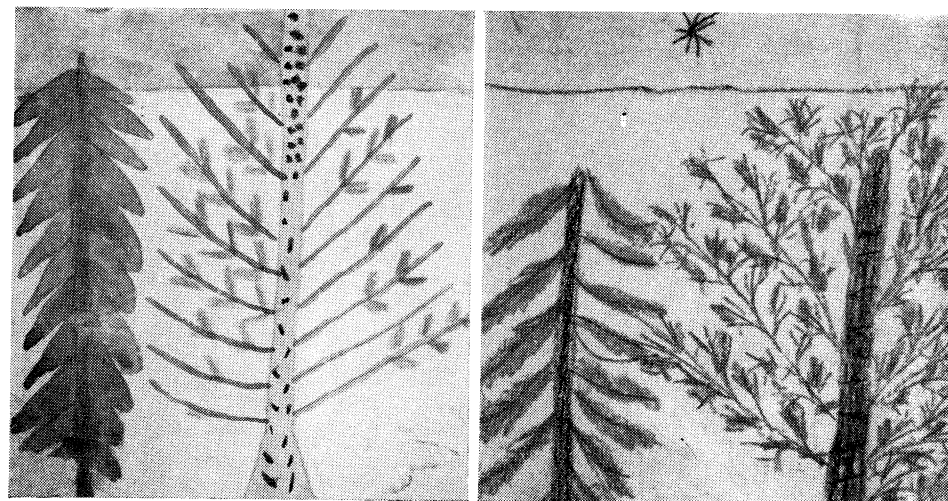


Рис. 9 (вторая группа)

Рис. 10 (вторая группа)

Вместе с тем большая устойчивость числа рисунков второй группы во II и даже в III классах говорит об определенной трудности, связанной, очевидно, с возрастными особенностями (дети переходят к поискам пространственного изображения дерева, требующего понимания особенностей зрительного образа предметов). Ясный сдвиг в этом направлении виден только в IV классе.

Сравнение рисунков одних и тех же учащихся I и IV классов, где опытное задание давалось в течение учебного года два раза — в начале и в конце года, — показывает, что продвижение их в большинстве случаев идет планомерно от первой группы рисунков ко второй и от второй — к третьей. Но в отдельных случаях можно видеть и переход от первой группы прямо к третьей.

Учитывая, что условия обучения у всех были одинаковые, о направленности и содержании этого обучения мы будем говорить выше (ни один из учащихся в кружке не занимался, все они учились у одного педагога). Здесь, по-видимому, сказываются индивидуальные способности отдельных детей, что дало возможность некоторым 7—8-летним детям дать изображение дерева, по характеру и качеству аналогичное рисункам, сделанным учащимися III класса (9—10 лет). Особенно ясно это видно из сопоставления рисунков одного и того же ученика I класса. Один рисунок выполнен в начале учебного года, второй — в конце.

У большинства развитие рисунка выражается в переходе из первой группы во вторую (рис. 11, а, б). У отдельных же детей рисунок первой группы непосредственно переходит в рисунок третьей группы, что, несомненно, должно быть отнесено за счет индивидуальных способностей.

Иные результаты дает анализ рисунков школы Б.

Характерно, что по сравнению со школой А здесь отсутствует развитие рисунков от III к IV классу. В школе А это развитие выражается в увеличении числа рисунков третьей группы (переход к объемно-пространственному изображению дерева). Этого увеличения в школе Б мы не видим.

У учащихся III и даже IV классов школы Б еще имеются рисунки первой группы, которые в школе А мы видим только в I и во II классах. Характерно для школы Б большое количество изображений дерева, относящихся к четвертой группе. Эти различия в основном, по-видимому, следует отнести за счет обучения.

Сравнивая результаты, полученные при проведении опытных заданий в III и IV классах школы Б, с результатами, полученными при проведении тех же заданий в I классе школы А, мы видим, что возрастное развитие учащихся школы Б (III и IV классы) обусловило у них уменьшение количества рисунков первой группы в связи с естественным развитием способности наблюдать, сопоставлять, осознавать свои наблюдения.

Но вместе с тем отсутствие систематического обучения в школе Б ясно выразилось в трудности перехода к третьей группе изображений, которая

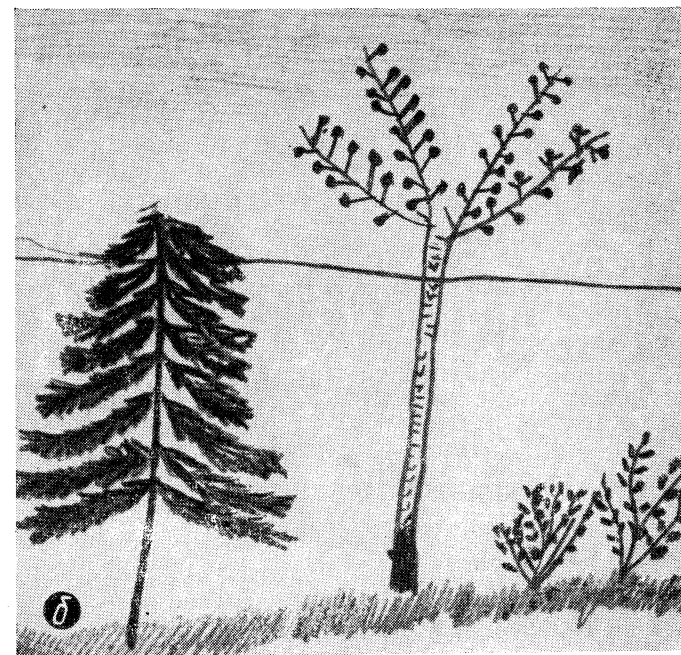
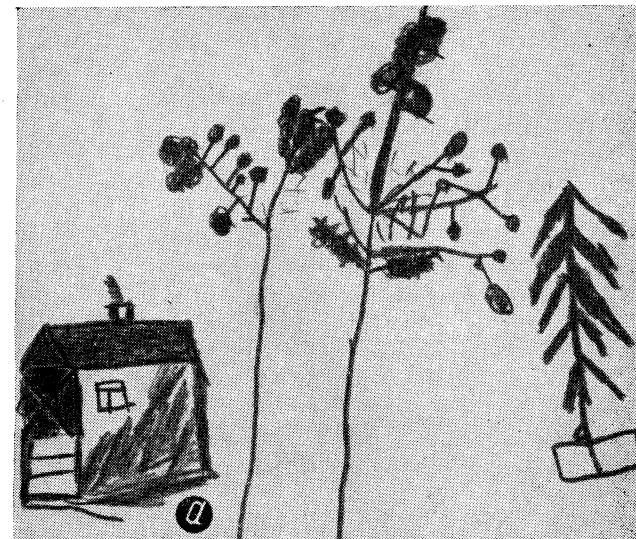


Рис. 11
(Рис. а выполнен
в начале года;
рис. б — в конце года
одним и тем же
мальчиком)

уже требует в процессе рисования иной логики мышления, опирающейся на определенное знание законов и приемов реалистического изображения.

По-видимому, отсутствие педагогической помощи определило и большее влияние на учащихся школы Б графических образцов, в которых дети искали новых приемов изображения, так как прежние уже недостаточно их удовлетворяли.

Анализ рисунков на тему «Деревья», выполненных участниками кружка, детьми того же возраста (7—9 лет), показал в большинстве случаев, что рисунки принадлежат ко второй группе, но много рисунков и четвертой группы, с тенденцией к обобщению. Вместо графического перечня признаков дерева (ствол, сучья, ветки, листва) мы видим здесь во многих рисунках изображение, состоящее из ствола и кроны, т. е. рисунков, которые были отнесены нами к четвертой группе. Рисунки такого рода часто носят несколько механический характер и опираются на виденные детьми изображения, свидетельствуя больше о наличии у детей запаса зрительных представлений о графических и живописных приемах изображения дерева, чем о знании фактического строения структуры и конструкции дерева.

* * *

Одновременно с заданием нарисовать деревья давалось и другое задание — нарисовать человека: «Нарисуй себя, маму и папу; как вы вместе гуляете в выходной день».

Так составила вторую коллекцию рисунков, выполненных учащимися 10—11 лет в IV классе школы А в начале и в конце учебного года и в IV классе школы Б. (Следует только оговорить, что IV класс школы А не имел той подготовки, которую имел IV класс этой же школы, выполнявший задание нарисовать деревья. Систематического рисования в предшествовавших классах не проводилось, так как в них не работал тот преподаватель-специалист, о котором шла речь выше.)

Выбор изображения человека для исследования развития графического образа в детском рисунке обуславливается по существу теми же причинами, что и выбор изображения деревьев.

Человек — основной образ в свободных рисунках детей; его изображение с натуры и в тематическом рисунке занимает большое место в программах кружков по рисунку и живописи. В школьных же программах изображение человека в связи с ограниченным временем, отпущенным на занятия рисованием, являлось и является спорным вопросом. Но вместе с тем рисованием, предусмотренным программой, несомненно, требует изображения человека, хотя в ней нет указаний о том, как эта работа должна проводиться. Такая неясность тоже явилась одной из причин выбора этого задания. Сложность строения человека и его графического воспроизведения также определяла наш выбор, поскольку, как и в рисовании дерева, разви-

тие изображения человека дает возможность проследить накопление разнообразного комплекса знаний и умений, рост способностей.

Эти рисунки дали возможность установить некоторые характерные особенности графического образа человека у детей 10—11 лет, не обучавшихся рисованию. Проведение этого задания в школе А дважды, в начале и в конце учебного года, в течение которого в классе велись занятия со специалистом, показывает то продвижение, которое наметилось в результате учебной работы с детьми в течение года.

Систематизация, анализ и классификация дали возможность также установить несколько групп рисунков, имеющих свои характерные особенности с точки зрения их приближения к реалистическому образу, аналогичных по существу группам, установленным при разборе рисунков, изображающих дерево.

В первую группу вошли изображения человека, где были намечены только самые основные части его фигуры; ряд частей в перечне его признаков отсутствует (чаще всего отсутствуют шея, кисти рук, уши, подбородок, волосы, иногда рот или нос) (рис. 12). Положение фигуры обычно в фас, оно статично, ступни ног вывернуты вправо и влево или в одну сторону (даны в полный профиль без ракурса). Все изображение носит плоскостной характер. Деталей, характеризующих одежду, мало. В изображении резкое

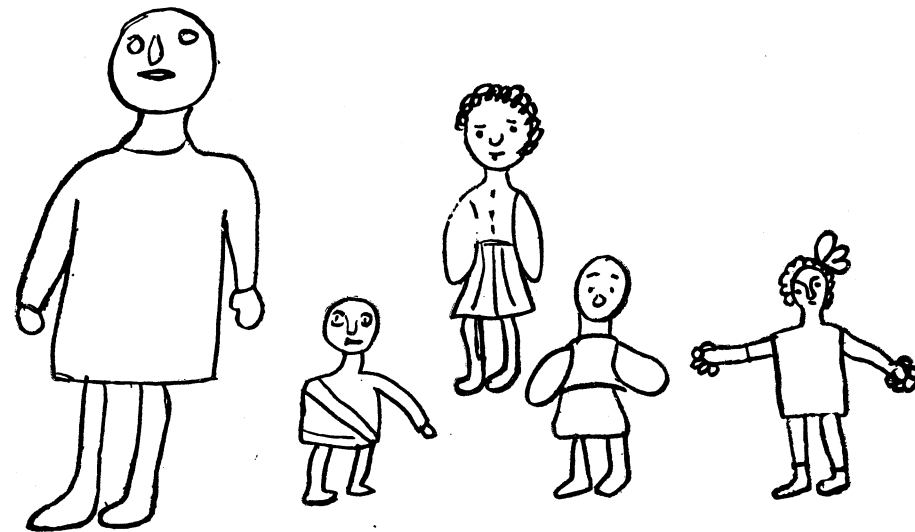


Рис. 12

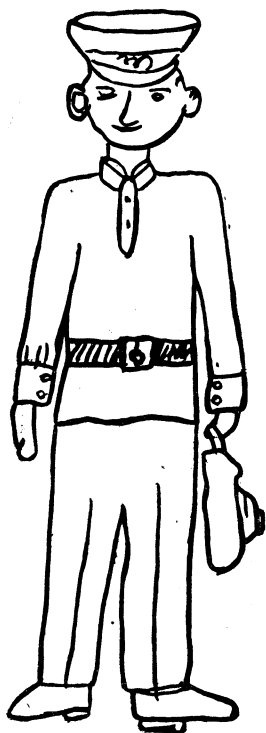
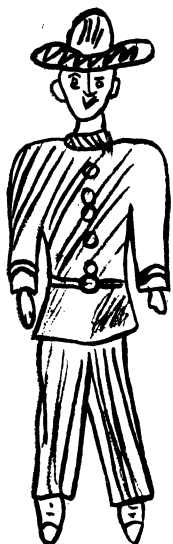


Рис. 13

нарушение пропорций, части даны вне сопоставления и сравнения (чаще всего большая голова, короткие руки). Сами части даны крайне обобщенно, приемы изображения очень разнообразны и мало правдоподобны. Линия грубая и неуверенная. Искажение формы, по-видимому, объясняется также неумением провести нужную линию, дать ей необходимое направление. Поэтому часто нарушается симметричность фигуры и ее частей, хотя ребенок к этому явно стремится.

Рисунки второй группы отличаются гораздо большей пропорциональностью, видна сознательная попытка сопоставлять, сравнивать, учитывая целое (рис. 13). Появляется определенное правдоподобие в изображении фигуры, число деталей увеличивается; путем этих деталей ребенок стремится дать типическое, характерное для образа матери, отца или самого себя (сумки в руках у мамы, ордена и погоны у папы, у дочки бант в волосах, платье с характерными особенностями). Меняется поворот ног. В ряде фигур, нарисованных в фас, ноги даны в ракурсе в виде неполной ступни. Появляются первые попытки передать движение — обычно сгиб рук. Линия более свободная, передается симметричность фигуры, ее частей (плеч, рук, черт лица и проч.).

Третья группа рисунков характеризуется дальнейшим обогащением характерных деталей костюма, большим разнообразием приемов изображения глаз, носа, рта, более строгой пропорциональностью в передаче частей фигуры в целом. Обогащается и развивается передача движения. Бывает, что фигуры даются в разных положениях (фас, профиль, спина), иногда одна за другой (пространственное размещение фигур). Фигурки идут, шагают, бегут; ноги изображаются не только расставленными во время ходьбы, но и согнутыми в колене; руки также приобретают разные движения, сгибаются в локте; на отдельных рисунках появляется светотень. Изображение, несмотря на ряд неправильностей, получает правдоподобность, а иногда и выразительность (рис. 14).

Обобщение результатов классификации рисунков, изображающих человека, может быть представлено в таблицах.

**Изображение человека.
По материалам IV класса школы А**

Группа рисунков	Время выполнения рисунков	
	в начале учебного года	в конце учебного года
I	5 рис.	1 рис.
II	15 »	18 »
III	3 »	9 »



Рис. 14

По материалам IV класса школы Б

Группа рисунков	I	II	III
Число рисунков	5	16	4

Сопоставление этих двух таблиц показывает, что результаты, полученные в школе А (в начале учебного года) и в школе Б, очень близки. Это определяется одним и тем же возрастным составом детей и по существу единой степенью обученности (вернее, необученности).

Определенное качественное различие мы видим только в результате проведения задания в школе А в конце года, когда первая группа рисунков почти исчезает и очень заметно увеличивается число рисунков третьей группы. Сравнивая рисунки одних и тех же учащихся школы А, выполненные в начале и в конце учебного года, мы должны отметить, что перехода от первой группы сразу к третьей здесь нет, в то время как при изображении дерева можно отметить ряд таких переходов, а число рисунков, оставшихся в течение всего учебного года в одной и той же второй группе, почти вдвое больше, чем при изображении дерева. Можно предполагать, что развитие графического образа дерева у детей идет быстрее, чем развитие образа человека.

* *
*

Таковы характерные особенности рисунков детей 7—11 лет и некоторые типические данные развития, обусловленные возрастными возможностями и обучением. О роли обучения мы можем судить только при ясном представлении о его целенаправленности, содержании и характере.

Уроки рисования в школе А, как мы уже говорили, вел преподаватель-специалист. Они носили систематический характер, хотя и проводились по программе один раз в неделю по 45 минут.

Анализ рисунков показал, что продвижение идет в достаточной мере интенсивно даже в результате одного года обучения, несмотря на малое количество часов, отведенных на рисование вообще, и то малое место, которое в нем занимает работа непосредственно над изображением дерева и человека.

Анализируя успехи детей в изображении дерева и человека как результат учебно-воспитательной работы, мы не можем не учитывать, конечно, всей работы в целом: воспитания их наблюдательности на рисовании с натуры, овладения техническими навыками на занятиях по декоративному рисунку и т. д. Но особая роль в этом развитии все же принадлежит непосредственно работе с детьми над изображением дерева и человека.

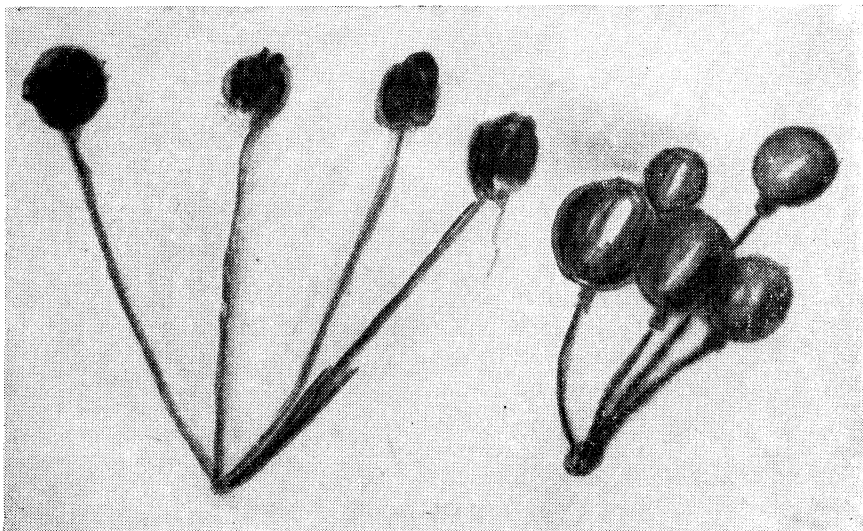


Рис. 15

Особенно большое значение это имеет на первом этапе обучения рисованию. Способность применять знания и умения, усвоенные с помощью руководителя в процессе упражнений в каком-либо определенном виде рисования, при выполнении другого задания, развивается постепенно, у многих детей очень медленно. Правильное развитие этой способности у детей 7—9 лет можно по большей части видеть только через определенный период систематической работы.

В той же школе А в целях проверки у учащихся II класса элементарных технических навыков (более точного проведения от руки окружности в конце учебного года) было дано уже вторично задание, выполнявшееся детьми в начале года: нарисовать 3—4 воздушных шара разного цвета в связке. Это контрольное задание показало успехи детей не только в области технических навыков. При первом выполнении задания относительно правильный круг при изображении шаров был дан в 10 рисунках, очень искаженный — в 29 случаях. При втором выполнении окружность была относительно правильно дана в 23 рисунках, сильно искажена — в 9. В первый раз, как правило, все шары были даны раздельно, расположены так, что не закрывали друг друга; нарисованы без бликов, а многие и без узелка (веревочка была пристроена прямо к окружности) (рис. 15). При рисовании шаров во второй раз, к концу учебного года, из 27 рисунков на 9 шары были даны с узелком, бликами и только на 3 рисунках шары были

нарисованы в виде связки и закрывали друг друга, т. е. было учтено их пространственное соотношение (один шар впереди, другой за ним).

Более полное и точное изображение обуславливается наблюдательностью, возросшей в результате упражнений в рассматривании и анализе предметов при рисовании с натуры (детальное видение). Пространственное размещение явилось, несомненно, результатом переноса знаний и умений, полученных на тематическом рисовании при изображении группы предметов, и, как мы видим, оказалось посильным только трем учащимся.

Во всех классах школы А, в которых работал преподаватель-специалист, начиная с I класса у детей систематически воспитывалась наблюдательность, развивалась способность к элементарному анализу характерных особенностей тех предметов и явлений, которые они рисовали с натуры или по представлению согласно учебному плану.

Воспитание навыка сознательного детального рассматривания предметов с целью их изображения характерно для системы преподавания учителя рисования этой школы.

Упражнения в детальном рассматривании сопровождались обычно словесным перечнем основных частей анализируемых предметов, определением их пространственного взаиморасположения и сравнительных размеров.

Изображение дерева в I, II классах связано было у этого преподавателя с рисованием на темы «Времена года», «Праздник» и с иллюстрациями к сказкам, где имело место и изображение человека, а в III и IV классах — с рисованием на темы «Наша улица», «Уборка снега», «Посадка деревьев на школьном дворе», «Железнодорожная станция».

Перед рисованием на тему «Осень» в I классе учащиеся под руководством преподавателя рассматривали деревья из окон класса. Это было первое упражнение в развитии способности целенаправленно и последовательно рассматривать предмет, который должен быть нарисован. Упражнение повторялось в классе дважды в течение года при рисовании на темы, связанные с изображением дерева; постепенно требования самостоятельности повышались. Если в первый раз перечислял признаки дерева и определял соотношение его частей (масштабных и пространственных) преподаватель, то во второй раз это делали сами учащиеся с помощью наводящих вопросов учителя и т. д.

Внимание детей обращалось на строение дерева в целом, на характерную форму ствола и сучьев, на расположение сучьев на стволе, веток на сучьях и листья на ветках. Такое неоднократное рассматривание, сопровождаемое словесным анализом, в результате уточнило и расширило знания детей о строении и характерных особенностях дерева.

Основная задача в этом упражнении — уточнить знания детей о дереве для дальнейшего развития на основе полученных знаний чисто зрительных представлений о его виде. При анализе строения дерева преподаватель прибегал к графическому показу, последовательно воспроизводя схе-

му строения дерева на доске. В середине года дети рисовали с натуры маленькую веточку елки, детально разбирая ее строение, а затем — большую ветку новогодней елки с игрушками, в конце года — веточку вербы. Некоторые учащиеся впервые изобразили пространственное расположение барашков на веточке не только по бокам, но спереди и сзади, с частичным закрытием самой веточки (если барашки спереди) и закрытием барашков веточкой (если они расположены сзади).

Во II, III и IV классах в основном работа над деревом шла в том же плане. Внимание детей в III и IV классах привлекалось не только к тому, каково строение дерева фактически, но прежде всего к тому, как дети видят дерево, какие из его частей от них скрыты, что они различают детально, а что воспринимают только в общей форме.

По-иному протекала работа над изображением дерева в детском кружке, где также были проведены задания на изображение дерева. Это объяснялось тем, что у руководителя общая направленность системы учебно-воспитательной работы с детьми существенно отличалась от системы преподавателя в школе А.

Последний, как мы видим из краткого описания содержания занятий, при работе над изображением дерева особое значение придавал накоплению детьми элементарных, но очень конкретных знаний о дереве, о фактическом его строении. Накопление этих знаний он рассматривал как совершенно необходимую предпосылку к посильному правдоподобному, постепенно развивающемуся изображению дерева на первом этапе обучения. Поэтому в основе этого очень рационального обучения лежит развитие способности к анализу предмета путем детального его рассматривания, возможно точной (несколько даже протокольной) его фиксации в рисунке, на основе представления детей о самом предмете, а не об его изображении, что является уже последующей ступенью развития графического образа.

Руководитель же кружка в своей работе с детьми 7—9 лет с самого начала ставит задачу воспитать у них прежде всего целостное, образное видение, сформировать представление об изображении.

В связи с рисованием на тему «Осень», а затем «Зима» в кружке детям было показано много художественно-иллюстративного материала, прочитаны соответствующие литературные отрывки из стихов и прозы. Говорилось о живописной красоте осени, зимы, о характере и целостности колорита. Разъяснялись живописные приемы (например, основной цвет зелени имеет много разных оттенков так же, как и белый снег). Обращалось внимание на необходимость брать не просто краску, как таковую, а составлять самые разнообразные оттенки, чтобы передать богатство оттенков в природе.

Поиски живописности, не всегда понятной детям этого возраста, доминировали над поисками более полной и точной передачи в рисунке строения дерева. Часто ствол намечался карандашом, все остальное делалось краской, кистью. При рисовании дерева в связи с иллюстрированием народных ска-

зок говорилось о характере пейзажа и деревьев, подчеркивалось образное содержание сказки.

Все это, несомненно, сказалось в особенностях трактовки дерева, в приблизительности передачи его строения, породы. Руководитель больше ориентировал детей на передачу образов, воспринятых ими из иллюстраций и репродукций, на передачу своих эмоциональных представлений и впечатлений от них, чем на посильную точность изображения.

Различия художественно-педагогических тенденций в руководстве двумя группами детей одного и того же возраста обусловили и характерные особенности их рисунков наряду с общими возрастными признаками. Эти тенденции определяют, естественно, и освоение детьми того или другого круга знаний и умений, в свою очередь воздействующих на развитие их изобразительных и художественно-творческих способностей, что всегда отражается в характерных особенностях рисунка.

Переход от внимания и интереса к предмету, к живописно-обобщенному графическому образу, как таковому, имеет вообще большое значение в руководстве изобразительно-творческой работой. К этому вопросу мы еще вернемся в следующих главах. Здесь же мы пытались установить некоторые закономерности в изменении графического языка ребенка в связи с его обучением, влияние обучения на характер этих изменений.

* *
*

Особенности графического языка ребенка, как мы уже говорили, являются одновременно результатом и усвоения им знаний и умений в области рисунка, и формирования у него новых свойств и качеств мышления, воображения, восприятия в процессе рисования.

Анализ развития последовательного ряда изображений дерева, человека, с учетом проведенной с детьми педагогической работы, дает возможность наметить путь развития изобразительных и художественно-творческих способностей.

Рисунки, отнесенные к первой группе, большинство из которых выполнено учащимися I класса в начале учебного года (т. е. до систематического обучения), свидетельствуют о недостаточном опыте целенаправленного восприятия и произвольной памяти детей. Знания и представления ребенка о строении дерева, человека, естественно, еще очень неполны и неточны. Ребенок не умеет наблюдать и детально рассматривать предмет с целью его изображения. Он еще не дает себе отчета о важности наблюдения с целью обогащения своих знаний и представлений о хорошо, казалось бы, знакомых предметах.

Неумение детально рассматривать предметы, осознавать и обобщать свои наблюдения сказывается на характере изображения: иногда отсутствуют некоторые существенные части в строении дерева, человека, а в неко-

торых случаях воспроизводятся скрытые, невидимые глазу элементы (например, корни дерева).

Изображение на данном этапе опирается обычно на некоторые разрозненные представления ребенка о предмете, как таковом, естественно, без учета видимого его образа. Понятие об этом образе (рисовать надо то, что видишь и как видишь) у ребенка появляется постепенно, по мере развития его зрительного опыта, когда педагог привлекает к этому его внимание. Изображение же на первом этапе носит характер наглядного перечня тех признаков предмета, которые ребенку известны и представляются важными, причем их пространственная взаимосвязь не соблюдается так же, как и соотношения размеров (размер листьев по отношению к дереву, пальцев к руке). Это объясняется неумением ребенка зрительно сопоставлять, сравнивать отдельные части предмета между собой и по отношению к целому.

Волевая активность ребенка в процессе изображения очень велика, его увлекает самый процесс рисования. Но эта активность еще не регулируется в достаточной мере определенным замыслом, поэтому замысел неустойчив и часто видоизменяется в процессе рисования. На первом этапе развития изобразительной деятельности основным художественным средством является доступная ребенку выразительность силуэта в рисунке. Поиски выразительности заставляют его располагать предмет в фас или в профиль, в зависимости от того, в каком аспекте янее выражается его силуэтная форма, а также избегать хотя бы частичного закрывания одного предмета другими (или одной его части другой). Восприимчивая в процессе рисования лист бумаги, на котором он рисует, конкретно, как плоскость, ребенок дает плоскостное изображение, не пытаясь проникнуть в глубину, за ее пределы.

Ритмичность рисунка также отвечает эстетическим требованиям ребенка. Она воспринимается им как некая радующая его организованность, ясность и упорядоченность в построении рисунка. Кроме того, имеют значение и технические возможности ребенка, его графическая моторика. Ему легче проводить линии в одном направлении, пользоваться уже найденными приемами изображения.

Особенности детских рисунков, отнесенных ко второй группе, свидетельствуют о постепенном накоплении знаний и зрительных представлений о строении дерева и человека, о развитии способности целенаправленно, детально рассматривать изображаемый предмет под руководством учителя.

В рисунке это выражается прежде всего в большей устойчивости начертания ствола дерева или туловища человека (расширяющийся книзу и заостряющийся кверху ствол, удлиненная форма туловища). Начертание теряет свою случайность, так как оно опирается на более стойкие, конкретные знания об изображаемом. Изображение обогащается некоторыми деталями, которые ребенок подметил в действительности.

Большое значение имеет и проявляющаяся у ребенка способность к подражанию. Он использует в своем рисунке не только накопленные им

наблюдения над действительностью, но и образы, и приемы, виденные им в иллюстрациях и картинках.

В связи с этим наряду с большей устойчивостью основной формы в рисунках, отнесенных нами ко второй группе, наблюдается гораздо большее разнообразие в трактовке отдельных частей и деталей (различная длина, форма и изогнутость ветвей, их взаимопересечение). Ритмичность рисунка в связи с этим становится сложнее. Поиски сравнительной масштабности (уменьшение размера листьев, растущая пропорциональность в изображении человека) свидетельствуют о развитии у детей способности сопоставлять, сравнивать, сочетать детальное рассматривание и сильный анализ предмета с целостным видением (синтезом).

Наряду с усложнением изображения изменяются и эстетические требования ребенка к своему рисунку. Как эстетические качества здесь явно выделяются не ритмичность и не лаконичная ясность силуэтного построения, а прежде всего правдоподобность изображения, легкость, разнообразие в построении ветвей дерева.

Обогащение и уточнение изображения на этом этапе развития еще не связано с попытками передать объем и пространство. Ветви дерева, хотя и пересекают друг друга, но все же по-прежнему расположены слева и справа от ствола, не закрывая его. В человеческой фигуре, несмотря на изображение ее и в фас, и в профиль, как правило, нет еще ракурсов (исключение составляет ракурс ноги при положении фигуры в фас).

Бумага для ребенка все еще остается плоскостью; в этом направлении логика его мышления в процессе рисования не изменяется, хотя предпосылки для этого уже есть. Вторая группа рисунков, несомненно, является как бы переходной к третьей (объемно-пространственное изображение). Ребенок как бы не решается, боится нарушить только что им достигнутую в рисунке ясность передачи определенной правдоподобности в строении дерева ракурсами и планами, хотя он их видит и в картинках, и в репродукциях, и в действительности. Пространственное изображение все еще остается ему малодоступным, поскольку оно сплошь и рядом неузнаваемо меняет в рисунке знакомые ребенку формы предметов.

Третья группа рисунков знаменует новый этап в развитии графического языка детей в результате их обучения. Этот этап связан с постепенным развитием иной логики мышления в процессе рисования, с качественно новым зрительным восприятием предметов и явлений действительности и с новым отношением к графическому их изображению. В основе этой перестройки лежат развивающееся понимание зрительного пространственного вида предмета и поиски средств передать объем и пространство на плоскости листа. В процессе изображения характерна волевая направленность на решение именно этой задачи, которая, естественно, связана для ребенка со многими трудностями. Ребенок начинает критически относиться к своей продукции и предъявлять к ней новые требования. Эти требования в зна-

чительной мере определяются желанием подражать реалистическим образцам рисунка и живописи, в которых он ищет наглядного объяснения — какими средствами передать объем и пространство в рисунке?

Овладение иллюзорно-перспективной передачей пространства и пространственных отношений между предметами в рисунке требует особой логики мышления, особой целенаправленности восприятия и воображения в процессе изображения. Решение этой проблемы, как наиболее сложной, одинаково связано как с возрастным развитием ребенка, обуславливающим большие возможности его психологических функций, так и с обучением основам реалистического рисунка.

Выполняя опытные задания, все дети изобразили деревья не изолированно, а в определенном окружении (пеньки, трава, цветы, кусты, небо). По этому можно судить не только о продвижении детей в изображении деревьев, но и о развитии построения пространства в их рисунках в результате обучения и в связи с возрастом. Проанализировав с точки зрения построения пространства рисунки первоклассников, выполненные ими в начале учебного года, мы получили следующие результаты:

- 1) деревья размещены по всему листу без обозначения земли и неба — 9 рисунков;
- 2) деревья даны в один ряд (иногда в два); земля и небо изображены в виде отдельных полос наверху и внизу — 16 рисунков;
- 3) небо и земля соединены; деревья даны в один ряд, иногда в два ряда — 5 рисунков;
- 4) небо и земля даны в виде отдельных полос, но деревья расположены выше и ниже — 3 рисунка;
- 5) небо и земля соединены, горизонт очень высокий; деревья расположены выше и ниже, на первом плане они изображены у самого края листа — 1 рисунок.

Результаты, полученные при вторичном выполнении задания в конце учебного года:

- 1) рисунков с размещением деревьев по всему листу, без обозначения земли и неба совсем нет;
- 2) деревья размещены в ряд; небо и земля даны в виде отдельных полос наверху и внизу — 8 рисунков;
- 3) небо и земля соединены; деревья даны в один ряд, иногда в два — 1 рисунок;
- 4) небо и земля даны в виде отдельных полос, но деревья расположены выше и ниже — 15 рисунков;
- 5) небо и земля соединены, горизонт высокий; деревья даны ниже и выше, на первом плане — у самого края листа, внизу — 8 рисунков;
- 6) более низкий горизонт; деревья на первом плане закрывают деревья на втором плане — 3 рисунка.

Дальнейшее развитие у детей понимания графической передачи пространственных отношений можно было легко проследить по рисункам, полученным в результате проведения задания «Дорога в лесу, уходящая в глубину» в школе А в IV классе в начале учебного года и в конце его, а также в школе Б в III и IV классах.

Это задание было связано с передачей целого комплекса явлений наблюдательной перспективы. Особое значение здесь приобретало понимание горизонта и его значения в построении рисунка, расположение дороги и размещение деревьев.

Обобщая полученные результаты, мы видим, что даже при первом выполнении задания в школе А только в 3 рисунках (из 33) дорога дана не в глубину, а параллельно изобразительной плоскости (с некоторым только уклоном к подъему), через весь лист, слева направо.

На всех остальных 30 рисунках ясно видна попытка различными средствами изобразить дорогу, идущую в глубину (пересекающую изобразительную плоскость), что свидетельствует уже о некотором наличии у детей (правда, еще смутных) графически пространственных представлений. Эти представления, во всяком случае, обусловили то, что подавляющее большинство учащихся правильно поняли задание учителя. Слова «уходящая в глубину» подсказали им, в каком направлении надо искать решение.

В школе Б таких рисунков, где дорога дана параллельно изобразительной плоскости (а не в глубину), гораздо больше (8 из 28).

На 10 рисунках, выполненных учащимися школы А в начале учебного года, линия горизонта не обозначена, неба нет. Дорога с наибольшим или меньшим отклонением от вертикали нарисована через весь лист, снизу вверх. Иногда она сначала идет вверх, а затем сворачивает в сторону. На 3 рисунках она дана без сокращения, на остальных 7 — с незначительным сужением вверху (рис. 16, а, б).

Для перехода к перспективному построению пространства чрезвычайно важно понимать значение горизонта (двух плоскостей — земли и неба — в их зрительной взаимосвязи). Мы видим, что в рисунках учащихся школы А с самого начала имеет место тенденция к обозначению этих плоскостей и горизонта. Таких рисунков 20, т. е. больше половины из общего числа изображений (рис. 17, а, б).

В конце учебного года учащимся того же IV класса было предложено вторично выполнить задание «Дорога в лесу». Подведя итоги по классу в целом, можно заметить следующее продвижение в пространственном построении рисунка. На всех рисунках дорога идет вглубь, видна линия горизонта или, во всяком случае, обозначены небо и земля (исключение составляет 1 рисунок). В начертании дороги везде ясно видна тенденция к сокращению ее к горизонту, а на некоторых рисунках ясно намечается соединение ее линий у горизонта.

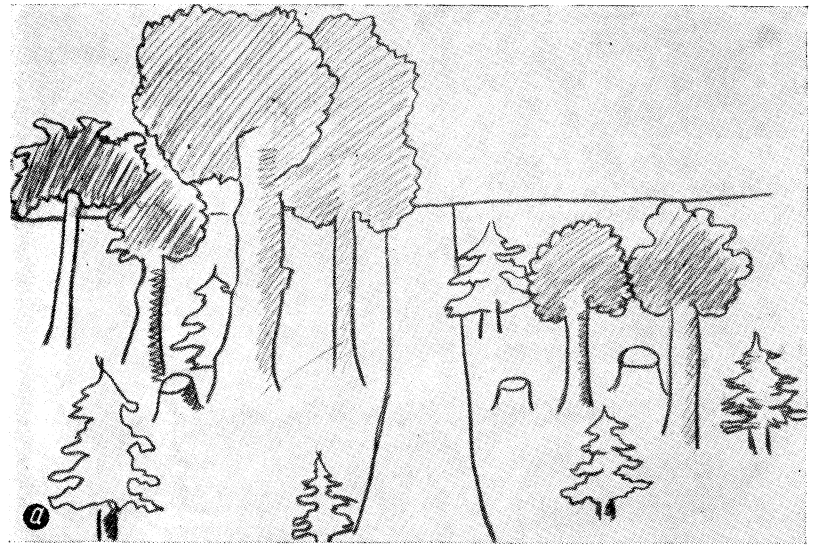


Рис. 16

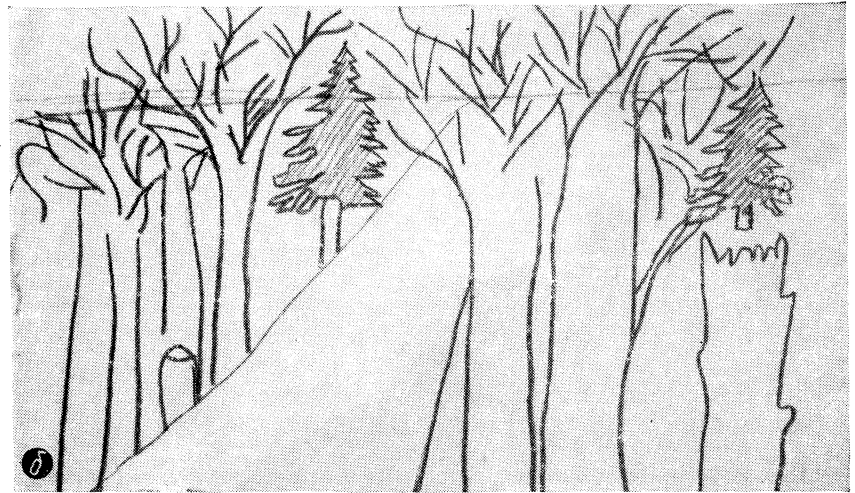


Рис. 17

Важным показателем перехода детей к новой логике мышления является постепенное понижение в рисунках горизонта, а в связи с этим сокращение горизонтальной плоскости земли. Высокий горизонт (небо $\frac{1}{4}$ — $\frac{1}{5}$ всего листа) при первом выполнении задания дан в 19 рисунках. Более низкий горизонт (ближе к нормальному) дан только в 1 рисунке.

При вторичном выполнении задания почти нормальный горизонт мы видим в 6 рисунках. В связи с понижением горизонта делается попытка передать протяженность дороги не фактической ее длиной (она идет через весь лист, часто почти вертикально), а большей извилистостью начертания. Дорога меняет свое направление, извивается, но лежит на плоскости земли, а не взбирается вверх через весь лист (рис. 18). Так, у некоторых учащихся фактическая протяженность дороги заменяется иллюзорной. Этому соответствует и изображение деревьев на первом плане, которые частично закрывают дорогу и деревья, нарисованные на заднем плане. Образность в передаче леса — обилие деревьев и зелени в нем — осуществляется уже не количеством деревьев, размещенных отдельно на широко использованной плоскости бумаги, а их иллюзорно-пространственными взаимоотношениями, рисунком сложного переплетения ветвей (рис. 19, б).

Эстетика декоративной, ритмической трактовки леса на плоскости при этом начинает заменяться эстетикой живописной, пространственной трак-

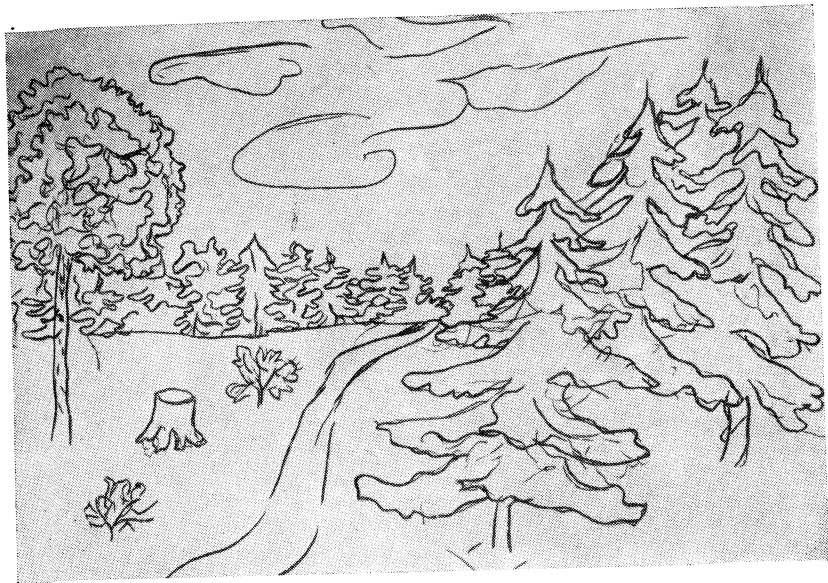


Рис. 18

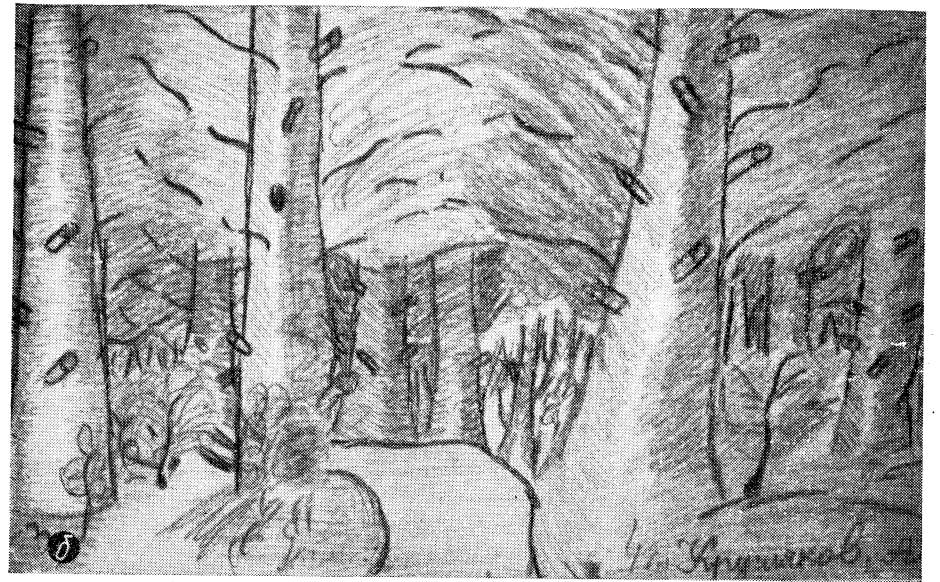
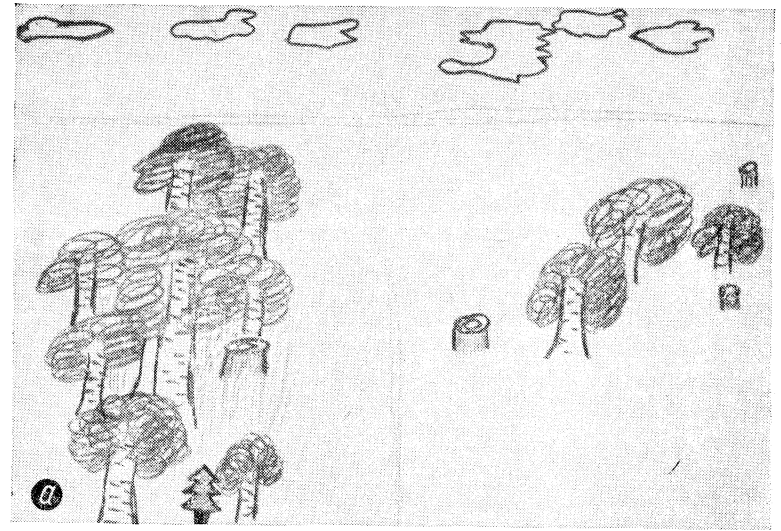


Рис. 19. (Рис. а выполнен в начале учебного года; рис. б — в конце — одним и тем же мальчиком.)

товки образа леса. Такой переход, наметившийся в некоторых рисунках отчетливее, в других — слабее, несомненно, был связан с большими трудностями для учащихся, даже в условиях обучения. Об этом говорят многочисленные поправки в некоторых рисунках, путаница в планах (дорога рисуется иногда поверх деревьев).

Анализируя рисунки, полученные в школе Б, мы видим, что здесь таких переходных изображений вообще нет (исключение составляет 1 рисунок). Похожую на это картину показывает и анализ приемов пространственного размещения деревьев. Фризовое построение деревьев и перпендикулярное их расположение по отношению к дороге (характерные для детей 7—8 лет) встречаются в рисунках учащихся школы Б гораздо чаще, чем в рисунках учащихся школы А.

В школе А успехи детей в изображении пространства объясняются систематической работой, проведенной педагогом в этом классе над решением элементарных пространственных задач при рисовании на темы. Вопрос о том, что ближе, что дальше при графическом раскрытии того или иного несложного сюжета, и о том, как это передается в рисунке, ставился детям неоднократно при рисовании на темы «Времена года», «Сказки», «Наши праздники». При этом педагог каждый раз направлял внимание детей на видимое расположение предметов — ближних и дальних, которые они могут наблюдать в действительности (из окна класса, на пришкольном участке), и показывал с этой целью иллюстрации. Причем каждый раз напоминалось о необходимости наметить линию плоскости земли, чтобы правильно расположить на ней изображаемые предметы.

Применял преподаватель и метод передвижной аппликации, помогающий детям упражняться в расположении вырезанных изображений деревьев с учетом плоскости земли и неба, данных в перспективе, в условиях нормального горизонта (II и III классы). Это называлось «посадкой деревьев». На доске был прикреплен большой лист, разделенный поперек на две неравные части. Одна треть внизу была закрашена черно-коричневой краской и изображала землю, а две трети листа были закрашены голубым и изображали небо. Дети легко ориентировались и на вопрос: «Что здесь изображено?» — без колебаний отвечали: «Земля и небо». Учащиеся подходили по очереди к доске, им давали вырезанные изображения елки, березы, рябины и предлагали «рассадить» их в определенном порядке, например так, чтобы елка и береза были сзади, а рябина — впереди, или наоборот. Ошибки исправлялись всем классом. Дети «рассаживали» деревья по-разному, иногда выше земли, попадая таким образом в небо. Часто деревья «рассаживались» в один ряд, несмотря на указание учителя о том, что одно дерево должно быть посажено ближе, другое — дальше.

В течение года с учащимися IV класса школы А была проведена работа в области освоения элементарных явлений наблюдательной перс-

пективы и приемов их передачи в рисунке. Это одновременно велось на занятиях рисованием с натуры, представлению и на темы.

Для учительницы школы А характерны поиски тесной взаимосвязи между отдельными видами рисования. Так, рисование с натуры цилиндра и предметов цилиндрической формы связывалось с рисованием на тему «Вырубка леса» (изображение пней ближе и дальше, сокращение верхнего круга среза дерева); рисование прямоугольной коробки, стоящей фронтально перед рисующим, — с рисованием железнодорожного пути; рисование сокращенной горизонтальной плоскости, на которой стоит модель, — с изображением горизонтальной плоскости, на которой стоят деревья. Много внимания уделялось определению пространственных соотношений на картине (что ближе; что дальше; как это передано в рисунке).

Задание «Дорога в лесу» было проведено и в том кружке, о котором уже шла речь. Гораздо большая легкость перехода учащихся кружка на новую логику пространственного мышления, по-видимому, обуславливается не только вдвое большим числом занятий и способностями детей (возраст один и тот же), но и большим запасом зрительных представлений, почерпнутых детьми из наблюдений действительности и из систематического просмотра на занятиях самого разнообразного иллюстративного материала (репродукций картин художников, гравюр, фотографий, иллюстраций в книгах и проч., рис. 20).

Перестройка мышления, воображения, восприятия, обуславливающая переход на новое пространственное изображение, особенно отчетливо проявляется в построении рисунка и всегда связана для ребенка с трудными поисками композиционного решения.

Дошкольник, и тем более ребенок начального школьного возраста, имеет в достаточной мере четкие пространственные представления, опирающиеся на его опыт непосредственного движения в пространстве и на его зрительный опыт. Ближе — дальше, впереди — сзади — он это легко различает и определяет, наблюдая окружающую действительность и ее изображение. Но он не может еще обобщить и осознать своего опыта, сделать необходимые выводы. Он не знает средств и приемов графической передачи пространственных соотношений в рисунке и не владеет ими. Его опыт движения в действительном пространстве, его действия с предметами в быту часто вступают в борьбу, в противоречие с его зрительным опытом.

Горизонтальная плоскость, на которой расположены предметы (плоскость земли, улицы, пола в комнате и т. д.), с трудом мыслится и воспроизводится ребенком, не имеющим достаточной графической подготовки, в сокращении, в перспективе, в виде проекции, как мы видим эту плоскость, когда смотрим на нее извне.

Необходимо указать, что с такими трудностями встречается не только ребенок, но и взрослый, впервые приступающий к рисованию. Об этом



Рис. 20

часто свидетельствуют рисунки подростков 14—16 лет, заочно обучающихся рисованию в Центральном Доме художественного воспитания детей. Эти рисунки нам ясно показывают, что дело здесь не столько в возрасте, сколько в неподготовленности, в отсутствии необходимой специфики мышления, воображения, восприятия в процессе рисования, умения осознать особенности нашего зрительного восприятия, в незнании законов графического перспективного изображения.

Совершенно ясно, что чем ребенок моложе, чем его наблюдения менее целенаправлены, дифференцированы, а сознание менее способно к обобщению, тем ему труднее, даже в процессе первоначального обучения, понять и усвоить приемы графической передачи пространственных соотношений предметов. Только постепенно плоскость листа бумаги для рисовальщика приобретает глубину, в которой он строит графическую проекцию предмета, сохраняя живое представление о фактической его протяженности и форме. Только постепенно, по мере приобретения определенного графического опыта, эти две стороны — фактическое знание предмета и его зрительное восприятие — начинают не противоречить, а поддерживать друг друга.

С размещением предметов, находящихся в определенной пространственной взаимосвязи, учащиеся имеют дело при рисовании на темы.

Овладение элементарным приемом передачи планов путем размещения в рисунке предметов выше и ниже имеет огромное значение в первичном развитии пространственно-графических представлений ребенка. Он на практике убеждается в том, что хотя лист бумаги и плоский, но при определенных приемах изображения он как бы получает глубину. При этом огромную роль приобретает понимание взаимосвязи и значения в графическом построении пространства горизонтальной плоскости (земля, пол), на которой расположены предметы, и вертикальной, на фоне которой мы их видим.

Исходя из жизненного опыта: «Я стою на земле, а надо мною небо», — дети часто изображают землю в виде полосы внизу, а небо — в виде полосы сверху, предметы же размещают не только на земле, но заходят и выше, захватывая «пустое пространство» выше полосы земли.

В подавляющем большинстве рисунков на тему «Дорога в лесу», особенно выполненных в конце учебного года в школе А, видна попытка детей как-то применить некоторые известные им элементарные правила изображения пространства. Видно, что дети в этом отношении кое-что знают. При рисовании в младших классах на темы к детям систематически предъявлялось требование: прежде чем располагать в рисунке предметы, обозначить линией плоскость земли и неба. Они знают, что дальние предметы нам кажутся меньше и располагаются в рисунке выше. Многие знают также, что горизонтальные параллельные линии (рельсы, дорога, коридор) кажутся нам сужающимися в глубину. Многие дети, несмотря на

трудность, стараются добросовестно использовать те элементарные знания, которые они имеют о приемах изображения пространства в рисунке, но делают это часто механически, дополнительно. В некоторых рисунках это очень ясно видно, например дорога, тянущаяся через весь лист, сверху перерезается линией горизонта, основания деревьев попадают на небо, конец дороги теряется неизвестно где. Высокий горизонт также обуславливается стремлением дать возможно большую протяженность дороги и площади леса.

В основе размещения деревьев в рисунке наклонно (а иногда даже и перпендикулярно) к линии дороги также лежит логика непосредственного жизненного опыта ребенка: он идет по дороге и видит прямо перед собой, у края дороги, деревья. Недаром в рисунках детей на тему «Дорога в лесу» мы часто видим фигурку девочки или мальчика (по-видимому, автора рисунка) на дороге. Автор как бы находится «внутри» рисунка, вместо того чтобы быть вне его, что является необходимым при перспективном построении.

Эта двойственность чрезвычайно отчетливо чувствуется в рисунках, их общей структуре. Должно быть, поэтому в рисунках учащихся школы Б, где дети меньше знали и умели, и подход их к построению рисунка был гораздо проще и единообразнее. Изображение дороги часто дается не вглубь, а параллельно изобразительной плоскости, там же, где она дана вглубь снизу вверх, а не справа налево, она идет через весь лист, на развернутой плоскости земли. Несмотря на очень примитивное пространственное построение, эти рисунки отличаются большой целостностью, декоративной ритмичностью; чувствуется эстетическая увлеченность ребенка, старавшегося передать густоту леса, обилие цветов, сосредоточившего внимание не на затрудняющем его согласовании своих представлений о дороге в лесу с небольшим запасом имеющихся у него знаний о приемах графического изображения предметов в пространстве, а на образной передаче леса (рис. 21).

Обобщение результатов проведенной классификации и анализ рисунков дают нам представление о путях развития изобразительного творчества детей с учетом таких факторов, как возраст и условия обучения.

Общий путь развития изобразительного творчества детей, обусловленный их возрастом и степенью обученности, идет постепенно. Начинается он с сильной передачи в рисунке самых общих знаний и очень неполных и неточных зрительных представлений об изображаемом — от перечня основных его признаков, взятых часто вне пространственных, количественных и масштабных связей. Отсюда случайность и разнообразие приемов изображения формы предмета в целом и его частей, характерная повторяемость и симметричность в их построении.

Далее дети переходят к более полному и точному изображению, обогащенному большим количеством признаков и деталей, с более устой-

чивым построением характерной формы в целом и ее частей, с большим учетом масштабных, количественных и пространственных связей и взаимоотношений.

Затем следует постепенный переход к пространственно-объемному изображению (частичное закрывание одной части предмета другой, ракурс, светотень), начинаются поиски передачи движения (изображение человека).

Развитие изобразительного творчества детей, обусловленное общим возрастным развитием и постепенным накоплением знаний и умений в области рисунка и живописи, определяется характерной перестройкой мышления, воображения, восприятия, чувств и воли в процессе рисования, приобретающих постепенно специфические качества, необходимые для рисовальщика.

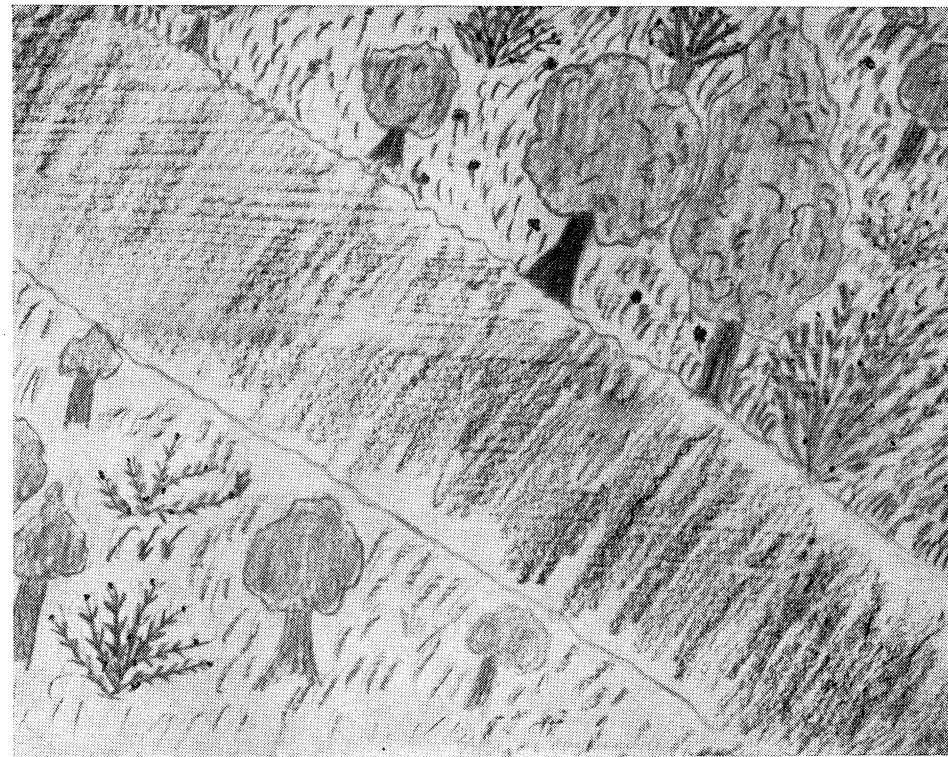


Рис. 21

ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА
ИЗОБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ

Развитие графического изображения в рисунке ребенка определяется постоянным изменением качества его зрительного восприятия в процессе обучения, появлением способности к сознательному наблюдению, к детальному рассматриванию, к анализу, а затем — к умению сопоставлять и сравнивать. На основе этого дети могут обобщить свои наблюдения, подходя таким образом к освоению закономерностей зрительного восприятия предметов и их пространственных взаимоотношений.

Изменение качественного уровня зрительного восприятия предметов и явлений действительности с целью их воспроизведения органически связано с изменением логики мышления рисующего. Только в условиях определенного мышления плоскость листа бумаги приобретает для рисовальщика глубину, в которой он строит иллюзорное пространство и расставляет в нем предметы. Только постепенно, по мере приобретения определенного графического опыта, фактическое знание предмета и зрительное его восприятие в пространстве начинают не противоречить, а поддерживать друг друга.

Непременным условием для этого развития является и последовательное овладение техникой рисунка (разнообразие и гибкость линии), необходимой для передачи образов новой структуры, возникающих в сознании ребенка.

Живое, эмоциональное, эстетическое, постепенно усложняющееся отношение ребенка к изображаемому, развитие его воображения — все это определяет степень выразительности рисунка в пределах тех средств, которыми ребенок на данном этапе располагает.

Об индивидуальных особенностях развития у детей изобразительных и художественно-творческих способностей мы до определенной степени можем судить по их рисункам. Рисунки детей, даже одного возраста и одной степени обученности, выполненные в одинаковых условиях, по одному и тому же заданию, отнюдь не являются, да и не могут являться одинаковыми. Грамотность и выразительность этих рисунков бывают различны, хотя в них легко обнаруживаются и общие возрастные особенности детей. Разница в рисунках, естественно, обуславливается индивидуальными особенностями отдельных детей, их большей или меньшей склонностью к рисованию, что всегда определяет более быстрое или более медленное овладение графическими умениями. Но ярче всего эти особенности выражаются в характере самого процесса рисования.

Процесс рисования в зависимости от способностей, возраста и обученности отдельных юных рисовальщиков очень различен по своему характеру и направленности. Так же различно и развитие этого процесса

у отдельных детей. У некоторых он быстрее приобретает новые качества и характерные особенности. Причем эти качества и особенности выражаются не только в более широком и сознательном применении приобретаемых знаний и умений в рисунке и живописи, но и в специфических качествах восприятия, мышления, воображения, воли и чувств в процессе рисования.

Проявление этих качеств чрезвычайно интересно и важно бывает уловить во все усложняющемся процессе творческого воспроизведения, в его постепенном приближении к процессу творческой работы художника, мастера-профессионала. Говоря об этом приближении, мы имеем в виду не столько результаты работы, сколько именно характерные особенности самого процесса.

Приобретаемые ребенком и подростком знания, умения и навыки, общее его возрастное развитие — все это дает ему возможность при рисовании с натуры или по представлению ставить перед собой и решать все большее число усложняющихся задач в отношении как содержания, так и формы выполняемого задания. В этом ясно выражаются возросшие требования рисующих к грамотности и образной выразительности своей продукции.

Решение всех этих задач всегда связано с поисками соответствующих средств выражения. И эти поиски идут обычно двумя путями: у одних — более осознанно, с опорой на имеющиеся знания и умения, у других же — до известной степени интуитивно, под влиянием эстетических чувств, активного, эмоционального отношения к тому, что изображается. Внешние проявления в процессе рисования — робость, неуверенность у одних, смелость у других.

В зависимости от индивидуальных склонностей и способностей, а также от направления педагогического руководства у детей могут в их работе преобладать задачи или главным образом грамотности, или выразительности.

Имея в виду полноценное реалистическое изображение как конечную цель учебно-воспитательной работы с детьми в области изобразительного творчества, эти две качественные стороны рисунка — грамотность и выразительность — не должны развиваться одна за счет другой, так же как и путь поисков в решении творческих задач не должен быть только аналитическим или только интуитивным, эмоциональным.

Более или менее продолжительное, неоднократное наблюдение за процессом изображения у детей (рисующих с натуры или по представлению) дает возможность увидеть тот объем знаний, умений и навыков, которыми они владеют на данной ступени своей обученности. Вместе с тем такое наблюдение позволяет составить определенное мнение о наличии у детей тех или других способностей (как изобразительных, так и художественно-творческих).

Наблюдения за детьми разного возраста, рисующими в одних и тех же условиях руководством их творчеством, и анализ их работ вскрывают как характерные общевозрастные особенности этого процесса, так и индивидуальные особенности восприятия, воображения, мышления и воли юных рисовальщиков. Особенно ярко проявляется это при наблюдении процесса рисования и сопоставления его особенностей у двух или трех рисовальщиков одного возраста, выполняющих одно и то же задание. Наблюдение за тем, как рисует один и тот же учащийся в течение нескольких лет, и изучение его работ дают возможность наметить пути развития изобразительного творчества у отдельных детей.

Несомненно, что знание самого процесса изображения способствует более полному и объективному анализу и оценке детских рисунков вообще и развития детского изобразительного творчества в целом.

Систематические наблюдения были проведены в ряде детских кружков рисунка и живописи. То, что именно кружки (внешкольная форма художественной работы с детьми) были выбраны для наших наблюдений, обуславливается рядом причин: малочисленность учащихся по сравнению с школьным классом и большая продолжительность каждого занятия (не 45 минут, а 1 час 30 минут). Это все давало возможность более удобного, длительного, систематического, а следовательно, и более глубокого наблюдения. Большое значение имело и то, что в кружках обычно занимаются дети самого разного возраста (от 8 до 16 лет) под руководством одного и того же воспитателя в течение нескольких лет. Это позволяло учитывать педагогическое воздействие учебно-воспитательной работы на протяжении определенного промежутка времени, ее целенаправленность и качественный уровень.

Выбор наблюдений над занятиями в кружках казался нам целесообразным в силу того, что именно там в первую очередь ставятся задачи руководства самостоятельным творчеством детей.

Часть наблюдений, описанных в этой книге, проведена в опытном кружке, который состоял из 9 детей 8—11 лет. Он работал в течение двух лет под моим непосредственным руководством. Наблюдения, описанные в этой главе, явились как бы проверкой моей многолетней работы с детьми школьного возраста (с 1918 по 1961 г.) и постоянного изучения детских рисунков во время подготовки городских, республиканских и зарубежных выставок изобразительного творчества.

Трудность (в сущности, невозможность) одновременного наблюдения и педагогического руководства заставила перенести мою дальнейшую опытную работу в кружок районного Дома пионеров, руководитель которого, его учебно-воспитательная система мне были хорошо известны и очень близки по своей направленности. Все основные наблюдения, описанные в книге, велись мной в дальнейшем в этом кружке, где занимались и дети, бывшие ранее в моей опытной группе.

Характерные особенности развития процесса рисования у детей разного возраста

В кружке, где проводились наблюдения, было 10 учащихся в возрасте 8—11 лет. Прежде всего очень ясно бросалось в глаза различие характерных особенностей самого процесса рисования у разных детей с точки зрения его ритма, темпов, большей или меньшей напористости, энергии. Одни дети (пятеро — 8—9 лет и только один — 10 лет) чрезвычайно решительно и энергично принимаются за дело, без предварительных размышлений или набросков как при задании нарисовать с натуры, так и по представлению. Рисуют они не отрываясь, очень уверенно и быстро. Сделав рисунок карандашом, немедленно берутся за краски; исправлений в процессе работы почти нет. Другие (трое — 10—12 лет и одна — 9 лет) начинают работать с большой осмотрительностью: несколько раз переделывают рисунок; стирают и начинают вновь; очень много исправляют, раздумывают; проводят линии или мазки по одному и тому же месту; стремятся проверить себя, спрашивают, так ли; говорят, что у них не получается. Творческий процесс все время как бы прерывается сомнениями, часто он лишен целостности. Результаты тоже различны: если рисунки у первой группы рисовальщиков и декоративны, носят обобщенный характер, то рисунки у второй группы гораздо более предметны, т. е. точны и правдоподобны.

Хорошо известно, что творческая активность, не критическое отношение к результатам своей работы, увлеченность ею, быстрота выполнения характеризуют процесс воспроизведения по преимуществу у дошкольников и у детей младшего школьного возраста. Эти особенности прежде всего бросаются в глаза в кружках, где работают дети различного возраста: в результате полуторачасового занятия одни уже давно кончили и им как будто больше нечего делать, а другие так и не успели закончить свой рисунок. Все это, несомненно, до какой-то степени имеет возрастной характер. Недаром в программах при планировании заданий по времени количество часов, отводимых на исполнение задания, увеличивается по мере того, как учащиеся становятся старше.

Но, с другой стороны, эти особенности процесса изображения обуславливаются также и индивидуальными психологическими чертами личности ребенка. Поэтому они не отпадают сразу, как только дети становятся старше на 1—3 года, а держатся гораздо дольше, хотя и делаются менее типическими.

Целостность процесса изображения, энергия его, отсутствие сомнений, а отсюда и быстрые по сравнению с другими темпы исполнения у некоторых детей более старшего возраста определяются часто их индивидуальными художественно-творческими способностями. Об этом свидетельствует и результат самого процесса. Немаловажную роль здесь играют характер

задания, а также те умения, которыми владеет данный рисовальщик. Преобладание интуитивной, эмоциональной стороны определяет один характер творческого процесса. Преобладание сознательной стороны, размышления, рассуждения, естественно, определяет иной его характер.

Совершенно понятно, что способность к размышлению, рассуждению, осознанию того, что делаешь, развивается у детей постепенно, с возрастом, и потому более характерна для детей среднего школьного возраста, чем младшего. Эта способность связана с решением определенных задач, отвечающих тем требованиям, которые рисующий предъявляет к своей продукции с учетом своих знаний и умений. Отсюда неуверенный, медленный, как бы заторможенный характер построения рисунка, сменяющийся прежний — свободный, уверенный. Эта смена ускоряется под влиянием обучения, которое всегда ставит перед учащимися новые требования, что усложняет процесс изображения.

Как характерную черту творческого процесса у детей 8—11 лет на первом этапе их обучения надо отметить прежде всего необычайную устойчивость характерных особенностей и приемов воспроизведения, идущих часто вразрез с теми знаниями и даже умениями, которыми тот или другой рисовальщик фактически уже обладает. Это в значительной мере сближает особенности построения и последовательность рисунка у детей 8—11 лет, независимо от того, начинают ли они впервые рисовать под руководством специалиста, или уже некоторое время (полгода — год) занимались в кружке.

В этом направлении можно привести ряд характерных примеров. Так, еще в начале учебного года всей группе детей (те же 10 человек 8—11 лет) при рисовании вазочки с осенней веткой осины в ней было указано, что, для того чтобы вернее нарисовать форму вазочки, имеющей симметричную форму, следует прежде всего провести вспомогательную вертикальную линию (ось симметрии). При проверке преподаватель обнаружил, что у всех детей (кроме одного) вазочка была нарисована с помощью этой линии. Необходимость такого приема, казалось бы, совершенно сознательно была освоена детьми практически. Но, наблюдая их дальнейшую работу, можно было видеть, что в течение учебного года только у одного из них вертикальная линия была использована при построении изображения предмета симметричной формы, и то при условии таких наводящих вопросов: «Какая форма у этой крынки, которую ты сейчас будешь рисовать? Одинаковы ли у нее правая и левая стороны? Какую линию надо провести, чтобы правильно ее нарисовать?» После этого случая маленький рисовальщик, как правило, уже самостоятельно применял в своих рисунках вспомогательную линию, в то время как остальные дети так до конца учебного года по своей инициативе этой линией не пользовались.

Дело здесь, разумеется, не в том, что дети 9—11 лет в условиях обучения не могут усвоить этого приема. Дело в том, что само отношение

ребенка к модели в процессе ее воспроизведения носит на определенном этапе развития его изобразительных способностей, чрезвычайно конкретный, «предметный» характер. С ним еще очень плохо совмещаются какие-либо приемы и понятия, не связанные непосредственно с предметом (например, вспомогательные линии, не существующие в нем фактически, мысленное разделение знакомой конкретной формы предмета на части с целью анализа его конструкции).

Совершенно то же можно сказать и о предварительном эскизе в работе над натюрмортом или тематическим рисунком в виде обобщенного наброска первоначального композиционного замысла с учетом определенной точки зрения. Все это, даже при условии неоднократного пояснения детям роли и значения этих приемов в изображении предметов, если и выполняется ими, то пассивно — не используется самостоятельно. Этим определяется и отношение детей (на определенном этапе их возрастного и художественного развития) к светотени, которую они начинают иногда воспроизводить в рисунке не столько в силу того, что сознают ее необходимость для пластической характеристики формы, сколько из подражания тем профессиональным изображениям, которые они видят. Как часто слышишь вопрос преподавателя при объяснении наиболее элементарных и необходимых закономерностей восприятия предметов и изображения: «Понятно?» — и решительный, вполне сознательный ответ учащегося: «Понятно». И наряду с этим сплошь и рядом ни малейшей попытки применить полученные только что знания в практической работе.

Дело здесь, по-видимому, не в непонятности, а в том, что юному рисовальщику с его логикой мышления, представлениями и эстетическими требованиями к рисунку еще пока не нужны эти приемы изображения. Поэтому он игнорирует их в своей творческой работе до тех пор, пока развитие не заставит его самого, в связи с совершенно иной логикой мышления и новыми эстетическими требованиями, искать эти приемы и учитывать закономерности реалистического изображения. Эти поиски всегда связаны с совершенно иным, новым отношением и к рисунку, и к тому объекту, который должен быть изображен. Поэтому часто знания, данные ребенку как бы впрок и еще не применяющиеся им в практической работе, при переходе его на новую ступень развития перестанут быть мертвым капиталом и будут им сознательно использованы.

Каждый этап развития графического языка ребенка определяет не только характер и стиль его рисунка, но и сам процесс его изобразительного творчества.

Дети младшего школьного возраста до поступления в кружок обычно редко рисуют с натуры (если их к этому не поощряют взрослые). Рисую, они опираются на имеющийся у них запас очень еще неточных, неполных и далеко не специфически зрительных представлений о характерных особенностях предметов. Поэтому, когда на первых занятиях рисованием с

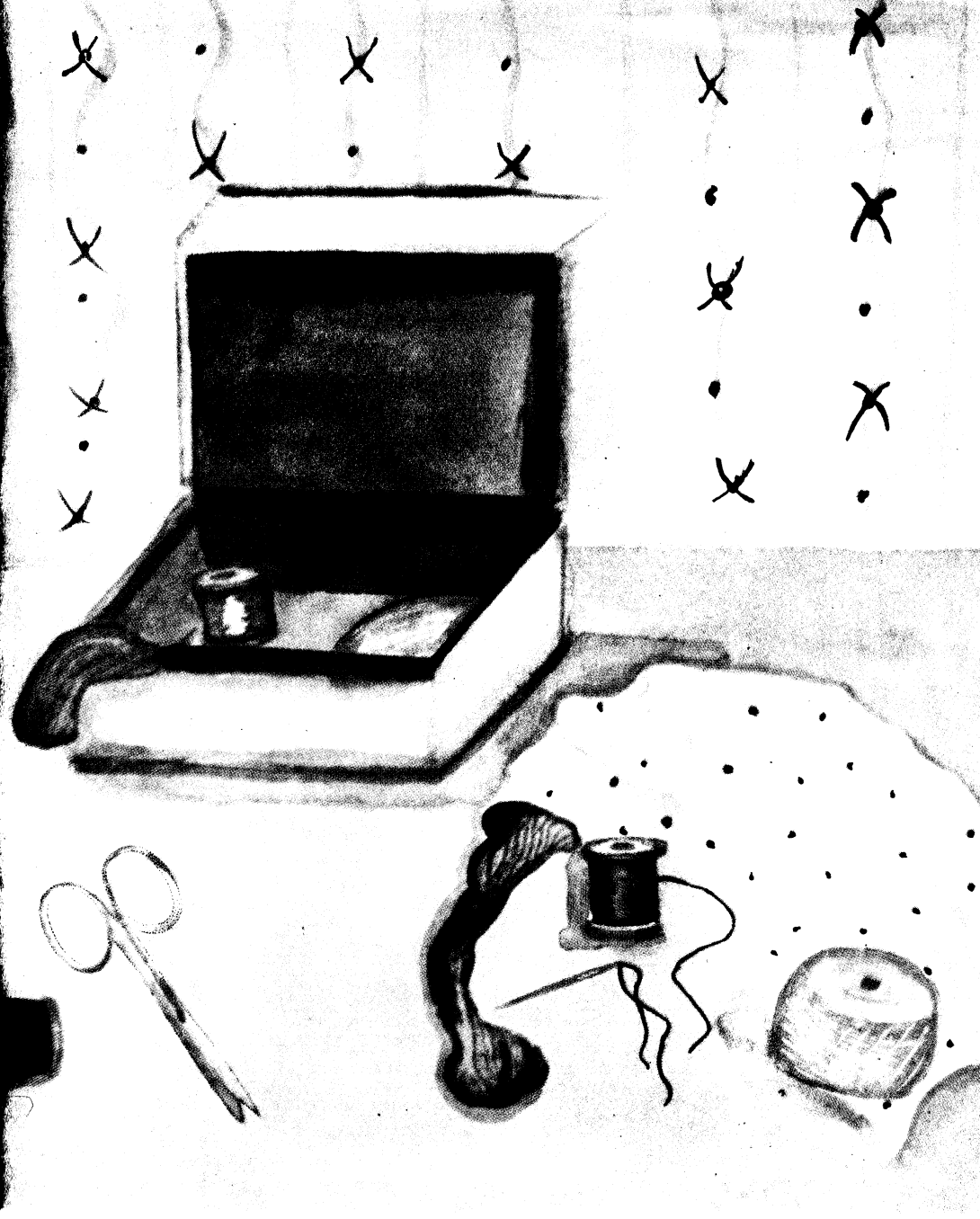


Рис. II, а

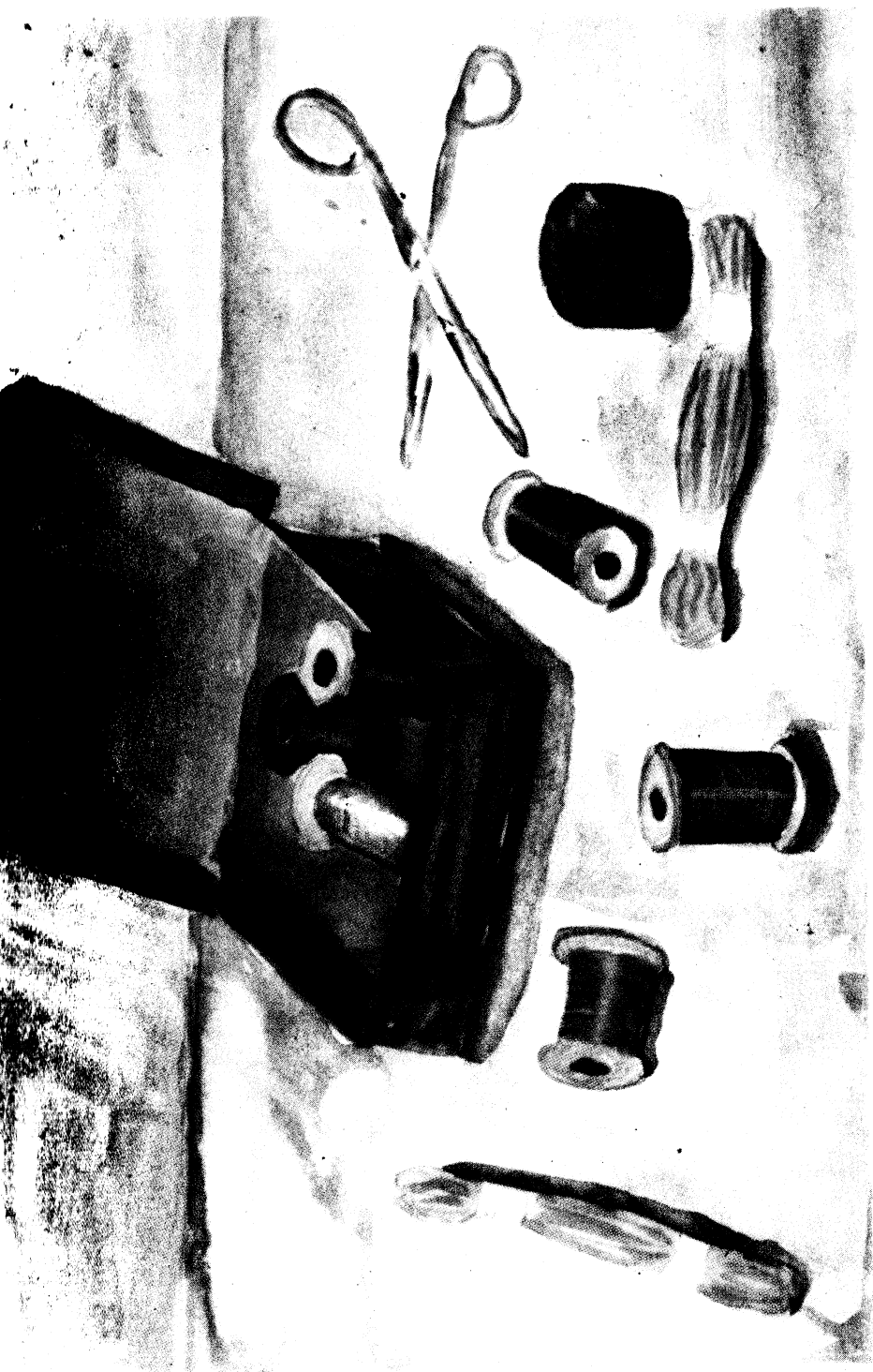


Рис. II, 6

натуры преподаватель предлагает маленькому рисовальщику изобразить предмет так, чтобы он был похож не вообще на предмет этого вида, а именно на стоящий перед ним в качестве модели, и часто именно в том аспекте, в каком его видит со своего места рисующий — в данной среде и при данном освещении, — это требование является для ребенка совершенно новым и очень трудным заданием.

Рисование с натуры имеет место в подавляющем большинстве кружков, даже в работе с детьми 8—9 лет. В зависимости от педагогической направленности и отношения к вопросу об учете возрастных особенностей детей оно носит очень различный характер. Различны бывают сами постановки и подбор предметов в них, требования, предъявляемые при этом к детям, и, наконец, тот удельный вес, который рисование с натуры занимает в общей системе учебно-воспитательной работы с детьми младшего школьного возраста у того или другого преподавателя. Но так или иначе рисование с натуры имеет большое значение в развитии у ребенка более точного и полного видения предмета. Это очень важно хотя бы потому, что создание правдоподобного предметно-убедительного изображения, обогащенного деталями, является чрезвычайно характерной эстетической потребностью ребенка, все полнее познающего окружающий мир предметов и явлений.

Рисование с натуры, новое и непривычное для детей младшего возраста, только что начавших работать под руководством педагога, требует от них совершенно нового «смотрения» на модель и рисунок. Ребенок должен разглядывать их более целенаправленно и детально, заменяя этим беглое, часто не до конца осмысленное зрительное впечатление, на которое он раньше опирался в процессе рисования.

Рисование с натуры дает возможность на протяжении всего процесса изображения рассматривать модель, сравнивать с ней свой рисунок. В рассматривании имеет большее значение то, как смотреть на модель, чем сколько, т. е. прежде всего качественная, а не количественная сторона рассматривания и видения. Именно в качественных изменениях восприятия натуры, опирающихся на постепенное накопление знаний и умений графического изображения, отчетливее всего проявляется развитие способностей.

На первой ступени развития большое значение имеет и количественная сторона восприятия. Затем постепенно все большую роль начинает играть отбор главного, характерного в модели с целью перенесения этого в рисунок. Более или менее пассивное воспроизведение всего увиденного заменяется активным изображением, опирающимся на общий эстетический замысел, который выражается в точке зрения на модель, в композиционном и цветовом решении рисунка. Особое значение при этом приобретают взаимосвязь и борьба противоречий в восприятии предмета, как такового, и модели как проекции, пригодной для изображения, что связано с восприятием листа бумаги не как плоскости, а как начала изобразительной

глубины, куда может быть вписано проекционное трехмерное изображение предмета.

Так или иначе особенности восприятия модели в рисовании с натуры выражаются в характере рассматривания модели в процессе ее изображения. При наблюдении за рисовальщиками младшего школьного возраста прежде всего бросается в глаза, что они редко смотрят на натуру, 8—10-летние дети рисуют несложный натюрморт (вазочка с небольшой веткой в ней). Работая, они почти не смотрят на натуру, рисуя как бы не натуру, а «на основании натуры», по существу, наизусть (даже при подборе цвета для раскраски и в процессе самой раскраски они работают почти без повторных взглядов на натуру). Поэтому часто можно видеть рисовальщиков, расположившихся со своими мольбертами спиной к натуре. Интервалы между взглядами — 10—12 минут, а иногда и больше.

Постепенно внимание к модели возрастает, так как преподаватель систематически замечает, что форма, сравнительные размеры или окраска того или другого предмета на рисунке не соответствуют натуре, напоминает, что в процессе рисования следует почаще сравнивать рисунок и модель. Таким образом, постепенно, очень постепенно он приводит детей к осознанию значения модели в рисовании с натуры, тех возможностей, которые она дает в процессе рисования; приучает детей смотреть на модель не только чаще, но и осмысленней, т. е. не просто смотреть, но искать в восприятии натуры решение тех или других задач, которые ставят перед собой рисующий и его преподаватель. Восприятие приобретает целенаправленный характер, а каждый отдельный взгляд становится выборочным. Это чрезвычайно важный момент, намечающий необходимый путь от пассивного копирования натуры к творческому ее воспроизведению. Исчезает несоответствие, которое можно уловить, наблюдая за процессом рисования на более раннем этапе развития изобразительных и художественно-творческих способностей (ребенок смотрит на голову модели, а рисует ее ноги, или внимание явно фиксируется на предмете, входящем в натюрморт, а раскрашивается фон). Усиливаются тенденции к сопоставлению, к сравнению отдельных частей между собой, поиски целостности. Можно проследить, как взгляд перебегает сверху вниз и справа налево, после чего рисующий принимает за проверку и энергично изменять соотношения пропорций в своем рисунке. Некоторые учащиеся начинают применять с целью более точного перенесения пропорций и взаиморасположения предметов на рисунок приемы визирования, проверку по горизонтали и вертикали. Визирование часто применяется детьми на раннем этапе развития их рисунка. Делается это главным образом из подражания, и существенных корректив в рисунок обычно не вносит.

Внимание и интерес к предмету, как таковому, характерные для переходного этапа в графическом языке ребенка, обуславливают и другие характерные особенности процесса изображения. Это проявляется в том,

что дети 8—10 лет стремятся прежде всего передать предметы, а не соотношения их форм, размеров, цвета, пространственного расположения, что лежит в основе всего изобразительного искусства. Способность к сопоставлению у детей (начиная с передачи, казалось бы, даже самых простых фактических, масштабных соотношений, даже при условии активного руководства их работой) развивается очень медленно. Когда наблюдаешь детей, начинающих рисовать, кажется, что они не только не видят величинных соотношений, но даже ими не интересуются. Мальчик 11 лет рисует натюрморт: чучело птицы и еловую шишку с маленькой веткой. Руководитель указывает, что чучело птицы получилось в рисунке гораздо меньше по сравнению с шишкой, чем в натуре. Рисовальщик соглашается, стирает чучело, начинает его увеличивать, не глядя на натуру. Затем стирает начатое, вновь уменьшает контур птицы до прежнего размера и, закончив рисунок, энергично начинает его раскрашивать. Воображение ребенка на этом этапе как бы не направлено на установление связей по линии видимых соотношений; оно направлено на сильную характеристику предмета, как такового. К этой характеристике он относится очень активно, что часто помогает ему добиться большой выразительности.

Сосредоточенность внимания ребенка, впервые достигающего определенного правдоподобия, т. е. некоторой точности и полноты изображения предмета, к чему в это время он начинает стремиться, заставляет его всячески избегать (если это возможно) передачи таких пространственных отношений между предметами (в условиях определенной точки зрения), при которых один предмет закрывает часть другого. И происходит это часто не потому, что ребенок не видит или не знает приемов изображения предметов ближе — дальше. Группа детей 8—10 лет, рисовавшая с натуры и достаточно уверенно передававшая в натюрмортах предметы на первом плане и на втором и частичное закрывание задних предметов передними, получила такое задание: составить самим и нарисовать по представлению натюрморт на тему «Мамины принадлежности для шитья и вышивки», расположив их красиво около той шкатулки, в которой они хранятся (цветной рис. II, а, б). Все отдельные предметы: шкатулка, ножницы, катушки, клубки, мотки ниток — в разных положениях были зарисованы детьми предварительно с натуры карандашом. Дети подошли к заданию с большим интересом. Дети видели, что катушки и клубки бывают разных, ярких цветов, и их увлекала возможность проявить в этом натюрморте свою любовь к цвету. Композиция у всех детей (их было 6 человек) оказалась в основном одинаковой: шкатулка в том положении, как они ее рисовали с натуры, была дана в центре; в ней было размещено очень мало вещей — она оказалась почти пустой. Ножницы, катушки, мотки, наперсток — все это было дано вне шкатулки. Предметы лежали на определенном расстоянии друг от друга и все были видны целиком. Когда преподаватель обратил на это внимание детей и показал им ряд их же натюрмор-

тов, сделанных с натуры, где предметы были сгруппированы более разнообразно и правдоподобно, то трое детей с явной неохотой перестроили свою композицию; остальные же твердо стояли на своем, хотя прекрасно поняли, в чем дело. Только постепенно расположение предметов, передача их пространственных соотношений в работе как с натуры, так и по представлению начинают входить в композиционное решение рисунка. Эта характерная особенность у младших или у начинающих определяет их отношение к предварительному эскизу, его роли в дальнейшей работе. Руководитель того кружка, где проводились систематические наблюдения, с самого начала при рисовании с натуры группы предметов (а тем более при рисовании по представлению и наблюдению) требовал от всех учащихся предварительного эскиза. Он делал это с целью развить у них активное осознанное отношение к композиции, помочь им понять значение точки зрения, формата и размера рисунка. Использовался и видоискатель. В то время как учащиеся средней по возрасту группы (а тем более старшей) много времени и внимания уделяли работе над эскизами, делая ряд вариантов, из которых затем один выбирался для выполнения, младшие ограничивались 2—3 вариантами. Эти варианты почти всегда оставались неиспользованными. Когда маленький рисовальщик приступал к выполнению рисунка в окончательном виде, то обычно делал это не по эскизу, о котором он забывал и часто даже не знал, куда он затерялся. Естественно, что эскиз нужен тому, чье внимание сосредоточивается не только на предметах, но на всех конкретных внешних условиях, которые определяют особенности и качество видимости изображаемых предметов, — точке зрения на них, окружающей среде, свете, взаиморасположении и т. д. Возрастающий интерес ко всему этому, обусловленный иным отношением и иными эстетическими тенденциями к изображению, определял не только иное понимание значения эскиза, но и его характер. Сюжет рисунка подсказывает детям и его композиционное решение. Чрезвычайно активное отношение, интерес к сюжетной взаимосвязи между предметами, с помощью которых ребенок передает в рисунке свой замысел (являющийся на раннем этапе больше рассказом, чем показом), часто помогают ему очень занятно, выразительно-декоративно найти композицию на бумаге, которую он ощущает как плоскость, вне ее иллюзорной глубины.

«Предметный» подход ребенка на раннем этапе его творчества сказывается отчетливо и в последовательности процесса изображения. Он начинает рисовать обычно с отдельного предмета, иногда его части, без всякой предварительной наметки общей композиции, общего размещения предметов, даже если по замыслу их должно быть много.

Девочка 9 лет работает над сложной композицией, связанной с ее летними воспоминаниями — она была на море. Вся композиция в целом вмещает в себя берег, мостки, лодку и купающихся в самых разнообразных положениях. Вообще рисунки этой девочки крайне динамичны, и изобра-

жение людей в самых различных поворотах, смелых ракурсах и движениях ее очень увлекает. Начинает она свой рисунок сразу с одной из фигурок купальщиков, при этом даже не с фигуры в целом, а с ног, поднятых вертикально (фигура дана в ракурсе, в фас, плывет на зрителя). Сначала даже нельзя было понять, что это такое и во что должно превратиться. Затем к ногам были пристроены спереди голова и руки — стало ясно, что это пловец.

В другом случае можно было наблюдать, как мальчик, не дорисовав форму чайника, принялся затушевывать его ручку. Воображение такого маленького рисовальщика прочно занято образом предмета (иногда даже его отдельной частью), являющимся почему-либо исходным в его замысле, вначале без всякого учета окружения и взаимосвязи с другими предметами (все остальные пристраиваются к нему и вокруг него). Такого рода композиционное развертывание рисунка, будь то рисование с натуры или на тему, очень характерно для детей младшего и даже среднего школьного возраста. Оно очень прочно сохраняется даже тогда, когда накопленный в процессе обучения графический опыт и общее художественное развитие явно ведут ребенка или подростка по пути овладения пространственным, живописным или графическим изображением, определяя новые, формирующиеся у него эстетические требования к своему рисунку.

Группа детей 12—14 лет работала над темой «Улица». В сущности, это было задание на решение перспективного построения. Предполагалось изображение улицы в глубину. Сформулировано это задание было следующим образом: «Нарисуйте улицу или переулок, где вы живете, так, как вы их видите, — уходящими в глубину, вдаль. Среди домов нарисуйте и свой дом».

Поскольку в этой группе учащиеся мало работали над решением пространственных задач в рисунке, такое задание явилось для них довольно сложным. И эта сложность отчетливо отразилась в самом процессе изображения, в тех поисках, исправлениях, которые имели место в нем, в разнообразии приемов построения рисунка.

В основном здесь надо отметить три наиболее характерных приема. *Первый прием* — построение пространства рисунка в виде плана. Весь рисунок занимает плоскость земли, неба вообще нет. Таких рисунков из девяти два. Одна девочка 12 лет начала разметку листа с того, что выделила один за другим три треугольника, вверху и в низу листа бумаги, отделив таким образом три площади, которые должны быть заняты зданиями с прилегающими к ним тротуарами (рис. 22, а, б, в, г). Пока эти фигуры, обозначающие планировку улицы, не были заполнены зданиями, они ни с чем графически не ассоциировались. Ясно было, что рисовальщица исходила здесь не из зрительных образов, а из логики построения плана, размещения в нем тех или других предметов. В начерченных фигурах прежде всего были намечены линии тротуаров; причем вначале все

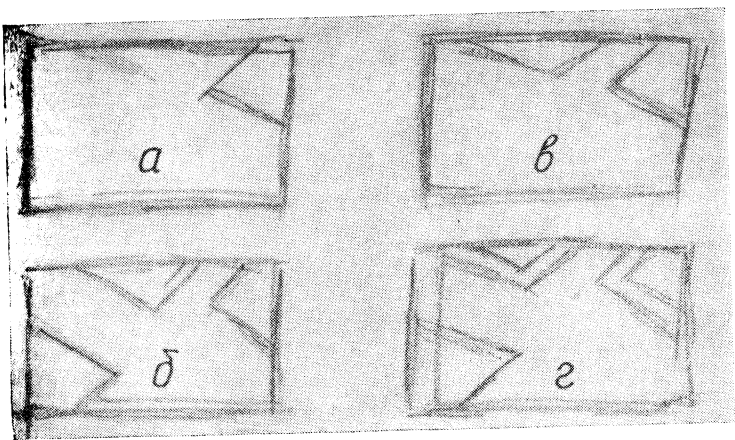


Рис. 22

линии, образующие улицы и тротуары, были даны вне всяких перспективных сокращений; и только после того, как были изображены части зданий, взятые не сверху, не в плане, а сбоку, и деревья, рисовальщица спешно стала менять параллельные линии тротуара на сходящиеся, делая это, по-видимому, не раздумывая, на основе механически воспринятого ею правила о кажущемся сужении уходящих в глубину горизонтальных параллельных линий. В двойственной композиции этого рисунка и в самом процессе его воспроизведения ясно выразились противоречия, с одной стороны, привычного для детей (на первом этапе развития их мышления в процессе рисования) представления о плоскости земли как о развернутой плоскости, связанного не только со зрительным, но и двигательным опытом, а с другой стороны, некоторых механически воспринятых ими правил перспективного изображения, применение которых они видели на картинах и иллюстрациях и о которых девочка, разумеется, слышала в кружке.

Ту же логику построения легко вскрыть и в рисунке, сделанном в двух вариантах другой девочкой 14 лет. Та же последовательность выполнения, те же здания, у которых видны только основания, с той разницей, что перспективное сокращение улицы намечено более уверенно и с самого начала (рис. 23, а, б).

Второй прием изображения — это композиция, началом которой является тот самый дом, где живет рисовальщик, откуда он мысленно смотрит на свою улицу или переулок. Таких рисунков большинство — 5 рисунков. На них небо уже есть, но горизонт очень высокий; потому кажется, что улица взбирается вверх, в гору. Самое характерное здесь —

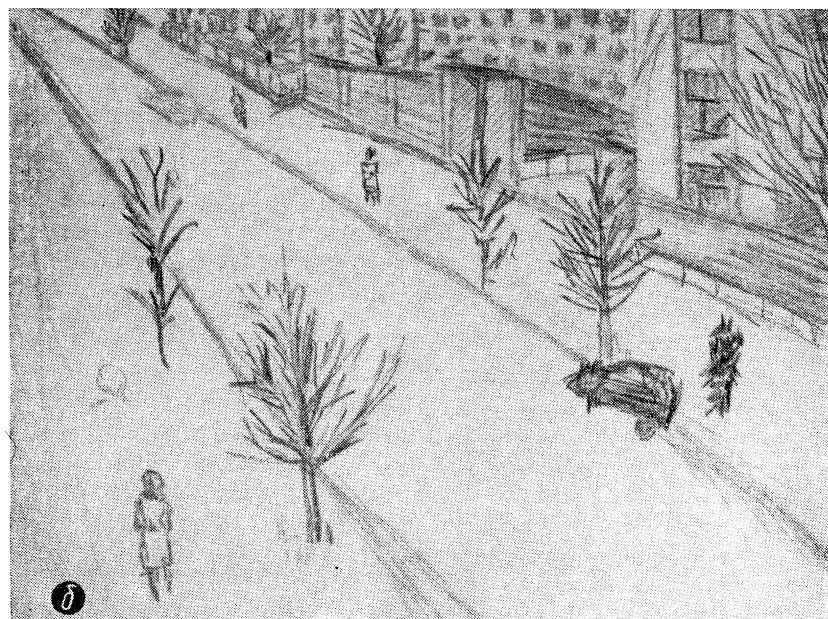
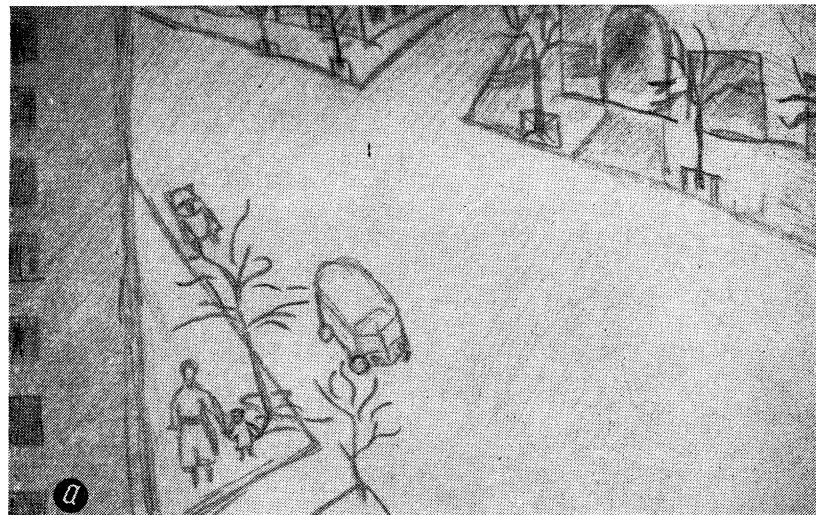


Рис. 23



Рис. 24

начало рисунка. Прежде всего рисуется дом, тот самый, в котором живет рисовальщик и перед которым он мысленно находится (рис. 24).

В некоторых случаях этот дом рисуется внизу — у края листа; последующие дома, образующие одну сторону улицы, идут за ним вверх, т. е. в глубину по диагонали. Иногда дом рисуется посередине листа (мыслится рисовальщиком как центр), и от него дома располагаются вверх и вниз по косой. Там, где дан горизонт, параллельные линии сторон тротуара сходятся на нем. Характерно, что все прочее (здания, тротуар, деревья) рисуется только после того, как на «главном» доме намечены или даже нарисованы окна, двери, трубы, архитектурные детали и, конечно, антенна на крыше. В большинстве случаев «главный» дом изображен с угла (только на одном рисунке дан чистый фасад). Уходящие вдаль дома соответственно уменьшаются, так же как и дальняя вертикальная линия фасада «главного» дома по сравнению с передней (рис. 25). При

этом степень уменьшения очень много раз исправляется в рисунке, так же как и степень наклона линий верха и низа домов и расположения окон.

«Главный» дом и вся сторона улицы, на которой он расположен, рисуются в достаточной мере энергично, уверенно. Большое затруднение вызывает зарисовка противоположной стороны улицы. Вторая параллельная линия, образующая противоположную сторону улицы, если она рисуется, намечается крайне неуверенно, несколько раз меняется в процессе выполнения задания: то изображается почти вертикальной, то более или менее наклонной, с трудом пристраивается к первой, уже нарисованной стороне.

Один из рисовальщиков — мальчик 12 лет, — третий год обучающийся в кружке, после неоднократных попыток построить вторую сторону улицы вообще от этого отказывается. Намечает только линию тротуара и на переднем плане изображает крупную фигуру женщины с ребенком на руках.

Другой мальчик после всевозможных наметок линий расположения второй стороны улицы дал ее в виде очень короткого отрезка, чуть наклонного, начав его от точки схода на горизонте и закончив на середине листа, отчего улица получилась неправдоподобной ширины, что он и сам отметил, заканчивая рисунок: «Только у нас она совсем не такая широкая».

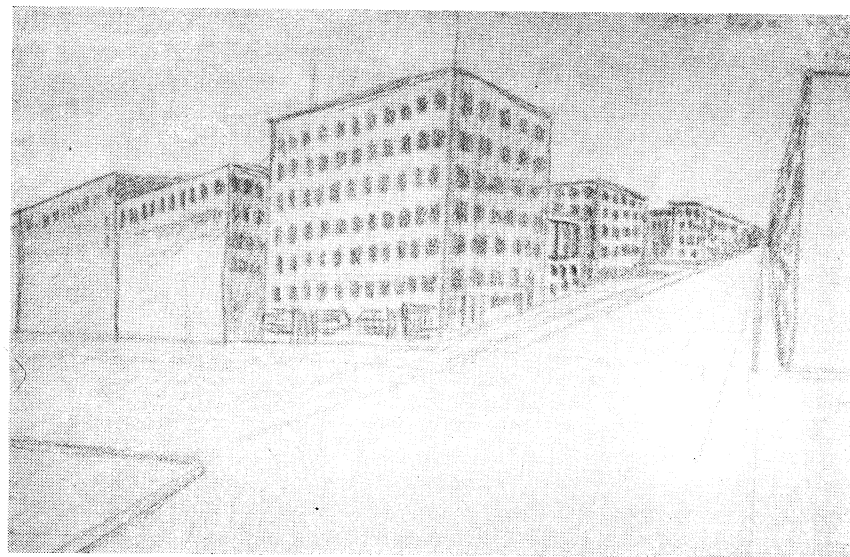


Рис. 25

Девочка из этой группы, пытаясь учесть точку зрения от своего дома, дала линию противоположного дома не наклонной, а прямой — вертикальной — и совсем запуталась в перспективе дома, стоящего на этой (противоположной «главному» дому) стороне. Рисунок не закончила, сказав: «Здесь я совсем не знаю, как надо нарисовать».

При наблюдении за процессом воспроизведения можно было видеть, что все трудности происходят из-за непонимания юными рисовальщиками точки зрения, определяющей видимость пространственной композиции рисунка, из-за неустойчивости этой точки зрения. С одной стороны, они как бы исходили из точки зрения, связанной с «главным» домом, — отсюда вертикальная линия тротуара у девочки. С другой стороны, они пытались представить себе улицу, сокращающуюся в глубину. «Пристраивание» второй стороны к первой в условиях меняющихся точек зрения явно их очень затрудняло.

Два мальчика из этой группы подошли к заданию иначе — использовали *третий прием*. Начали они оба очень уверенно с того, что построили перспективную схему. Один из них эту перспективную схему дважды переделывал. Вначале обе параллельные линии улицы, уходящей вглубь, шли через весь лист и сходились на самом его верху; горизонта не было, весь лист был той плоскостью, на которой должны были разместиться улица с ее мостовой и тротуарами, здания, деревья. Здесь вновь резко выступали противоречия в логике мышления и в представлениях рисующего. С одной стороны, представления о глубине как о фактической протяженности — отсюда весь лист занят плоскостью улицы; с другой стороны — графическая схема, знакомая по фотографиям и репродукциям, но не поддержанная еще ни пониманием законов перспективы, ни зрительным опытом. Первая схема была заменена второй. Начата она была с обозначения линии горизонта, очень высокого (как и у всех). Параллельные линии сближались к горизонту, но не сходились (рис. 26). После второго исправления они сошлись на линии горизонта. Затем рисующий принялся размещать дома по намеченной схеме. Рисуя их, он изображал одну стену параллельно изобразительной плоскости, другую — уходящей в глубину. Получилось неубедительно и для самого рисовальщика: дома все ползли круто в гору и представляли из себя тройной аспект — в фас, в профиль и сверху (сверху же даны крыши и антенны), что зрительно не удовлетворяло рисовальщика. Рисунок остался незаконченным. Характерно в этом рисунке и то, что фонари, расставленные вдоль тротуаров, уходя вдаль, уменьшаются, расстояние же между ними не изменяется.

Второй мальчик (13 лет, занимается в кружке 3-й год) сразу начал с того, что легко наметил линию горизонта (небо занимает $\frac{1}{5}$, земля — $\frac{4}{5}$ плоскости листа). Отметив уходящие вверх и суживающиеся к горизонту линии тротуара, он начал рисовать на левой стороне улицы, середине, дом. Этот дом, расположенный не в низу рисунка, не крайним,

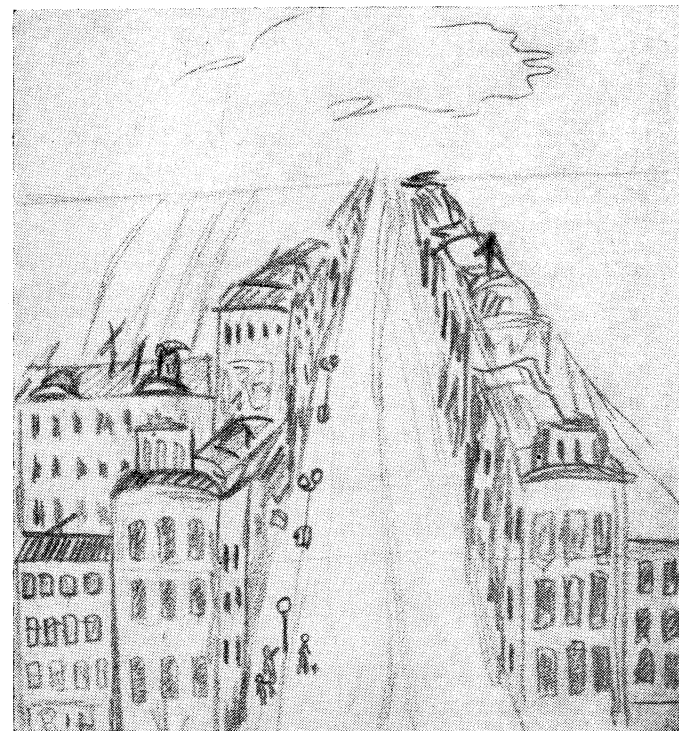


Рис. 26

а выше, несомненно, также является «главным» домом. Об этом свидетельствуют и очень конкретные характерные его детали: крыльцо, навес над витриной, вывеска «Обувь». Затем очень быстро и уверенно заполняется зданиями пространство (перед домом и за домом), вдоль тротуара рисуются фонари (в данном случае уменьшаются не только сами фонари, но и расстояния между ними), круглые вазы с цветами и, наконец, идущие люди. Затем неожиданно к схеме, состоящей из двух линий, прибавляется третья, соединяющаяся на горизонте с двумя первыми. На этой средней линии рисовальщик очень свободно и уверенно размещает ряд деревьев, скамьи под ними и одну фигуру. А затем начинает выстраивать на последней, ставшей третьей, линии схему здания, обозначая таким образом противоположную сторону улицы. Рисунок сделан очень свободной, гибкой линией, разнообразной по своему нажиму и плотности. Изображение чрезвычайно живое и убедительное, несмотря на то что улица идет круто в гору, очень широка и нарисована так, как ее можно видеть с 3-го этажа (рис. 27).

В самом процессе выполнения этого задания, в разнообразии приемов построения и в самом подходе к его решению ясно сказываются различные этапы развития пространственных графических представлений детей, их знаний и умений в перспективном рисунке. Причем эти различия зависят не столько от возраста, сколько от обученности, т. е. от наличия большего или меньшего объема умений и знаний и их качественного уровня (большей или меньшей их сознательности) и от индивидуальных способностей.

Вся группа детей в целом, несомненно, не опирается на зрительные представления, а находится только на переходном к перспективному изображению этапе. Об этом свидетельствует очень высокий горизонт, изображенный на всех рисунках. Горизонтальная плоскость улицы мыслится еще в реальной протяженности, а не в виде сокращенной проекции, хотя элементы перспективы имеются во всех, даже наиболее примитивных по

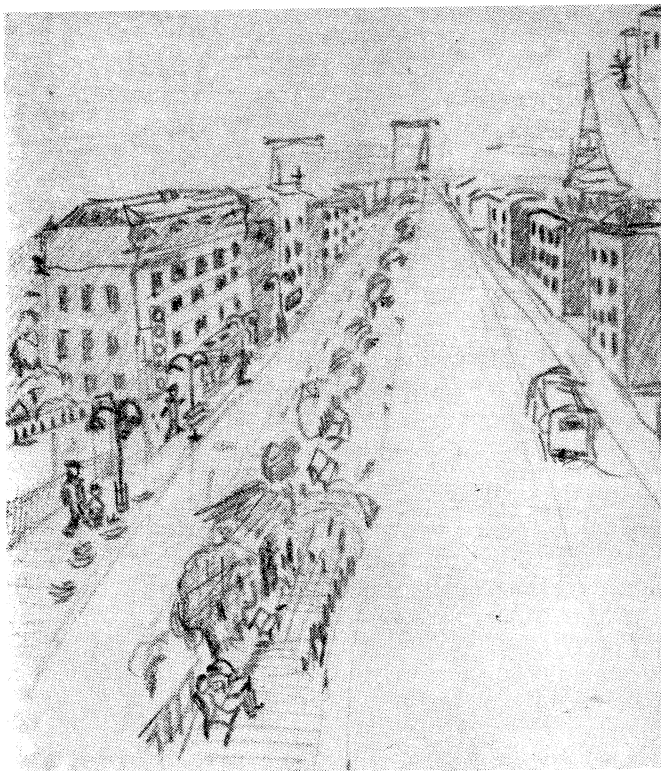


Рис. 27

своему пространственному решению рисунках (сужение линий улицы, тротуаров и уменьшение домов).

Противоречия здесь, несомненно, в основе своей вызываются переходным состоянием пространственных представлений и пространственного мышления детей в процессе рисования. Все еще большую роль продолжают играть характерные, опирающиеся на жизненный опыт ребенка попытки решения в рисунке пространства, попытки, которые ему еще трудно связать с теми недостатками им осознанными в графической практике и недостаточно систематизированными знаниями о законах перспективного построения пространства в реалистическом рисунке, которые он почерпнул в процессе обучения в кружке и на примере иллюстративных образцов.

Учитывая эти противоречия, а также трудности поисков в решении пространственных задач в рисунке, очень важно помочь юным рисовальщикам осознать законы зрительного восприятия и графической передачи их в рисунке. Необходимо научно обосновать эти законы (в доступной детям форме) и направить внимание детей на соответствующие явления в окружающей действительности. Такое обучение ответит стремлению детей 12—14 лет к знаниям и поможет формированию у них специфики мышления и воображения в процессе рисования, определяющей переход на новый качественный уровень реалистического изображения, к которому они подготовлены общим развитием и которому отвечают их эстетические требования к своей продукции.

Чем осознаннее будет этот переход у детей, тем больше он им даст эстетического удовлетворения. Пассивное повторение соответствующих приемов, механическое их применение не снимет те противоречия, о которых мы говорили. Нельзя забывать, что речь здесь идет не только о приобретении тех или других знаний и навыков, а о перестройке самой системы мышления и логики в процессе изображения.

Сложность такого перехода, противоречия, с ним связанные, были очень ясно видны при выполнении этого задания и еще в связи с одним обстоятельством. В комнате, где работала данная группа детей, висело много таблиц с изображением строительства (перед этим в комнате происходило совещание архитекторов и строителей). Таблицы были сделаны по всем правилам перспективы: нормальный горизонт, дома, деревья, расположенные в два и даже в три ряда. И тем не менее никакого влияния на детей при выполнении ими задания эти таблицы не оказали. Все как один рисовали «от себя», по представлению, каждый по мере своих возможностей, по-своему искал решение поставленной перед ним задачи, не пытаясь найти его в таблицах, висящих в той же комнате.

Для активной перестройки логики мышления в процессе изображения, для перехода от предметно-функционального изображения к живописно-зрительному очень большое значение имеют эстетические тенденции де-

тей. Чрезвычайно важно поэтому, чтобы обучение опиралось в этом направлении на их эстетические чувства и эстетические понятия, чтобы линейная и воздушная перспективы, ракурсы в изображении воспринимались ими эстетически, раскрывая новые возможности в образном и пространственно-композиционном решении рисунка.

* *
*

Результаты выполнения одного задания, проведенного в разных возрастных группах кружка, чрезвычайно ярко показывают, насколько та или другая живописно-графическая трактовка образа определяется у детей и подростков пониманием прекрасного. Задание было следующее: «Нарисуйте красивый букет цветов. Сделайте его в цвете не с натуры, а придумайте сами. Но надо, чтобы он был красивым, ярким, нравился вам и его можно было бы повесить в комнате для украшения».

Задание было направлено на то, чтобы дети могли в нем выявить свои представления о красивом, украшающем, могли свободно отделиться своим эстетическим чувствам.

Только самые младшие, работающие в кружке первый год, нарисовали букеты действительно по представлению. Основным средством выразить красоту букета у них, естественно, был цвет. Яркую розовую вазочку на голубом фоне предлагает в качестве красивого девочка 10 лет; в вазе розы — красные и желтые, все дано декоративно, почти без светотени, на чистом цвете (цветной рис. III).

Другая девочка в очень миниатюрном размере изображает бледно-розовую вазочку, верх которой вырезан фестонами. Несомненно, такая вазочка у нее есть и она ей нравится — эта вазочка дважды повторяется у нее в рисунках (один — предварительный, незаконченный). В основе изображения цветов в этом рисунке лежат по существу две схемы, широко распространенные в творчестве детей: многолепестковый цветок с кружком в середине и цветок, напоминающий по своей структуре колокольчик. Цветы раскрашены желтым, синим, лиловым и красным. Представления о реальных цветах здесь нет — это лишь цветовые пятна, организованные с помощью простейшей схемы, бытующей в детских рисунках. Представление о красоте выразилось у девочки в светло-голубом цвете горизонтальной плоскости, на которой стоит букет, в строго центральном расположении вазы с букетом в рисунке (цветной рис. IV). (В первом варианте ваза смещена в сторону. Не это ли заставило рисовальщицу начать рисунок сначала?) Несколько цветков лежит около вазы, внизу.

Совершенно другого характера изображения цветов дали учащиеся среднего возраста (10—13 лет). Цветы строго реалистичны. Например, ромашки и васильки (хотя они и не написаны с натуры, поскольку зада-



Рис. 28

ние выполнялось зимой). Цветы даны в разных поворотах, изгибы стеблей и венчики хорошо выделяются на темно-коричневом бархатистом фоне. Белая поверхность, на которой стоит букет, и стекло простой банки, которая заменяет вазу, переданы живописно. Эффектно подчеркнута игра света на белой поверхности стола и прозрачность голубоватого стекла банки (цветной рис. V). Несомненно, эстетическое чувство автора этой работы (и других, аналогичных по художественной трактовке) было направлено на живописную передачу цветового богатства, связанного со световыми и материальными соотношениями изображенных предметов. Эта работа характерна как переходная в развитии изобразительного творчества подростков. Здесь еще в значительной мере оказывает влияние тенденция к предметности и строгой правдоподобности изображения. Но эстетические поиски направлены уже на решение новых живописных задач, которыми в процессе обучения рисовальщики постепенно начинают овладевать и которые чрезвычайно увлекают их на данном этапе развития.

Работы старших обогащаются и усложняются именно в этом направлении. Их наиболее удачные букеты пышны, многокрасочны, цветы теряют свою предметность и приобретают декоративно-живописное звучание, а вся композиция превращается в сложный пространственный и вместе с тем декоративный натюрморт, построенный часто на смелых контрастах света и тени и воспринимаемый как единое живописное целое во всей сложности соотношений формы и цвета, предметов и окружающей их среды (цветной рис. VI).

В лучших работах старших кружковцев чувствуется глубокая эстетическая увлеченность чисто живописными возможностями образной передачи таких тем, как «Цветы», «Букет». Некоторые ребята в основу своих творческих задач положили овладение новым материалом, новой техникой. Таковы хризантемы, написанные прямо кистью, тоном на черном фоне (рис. 28).

В данном случае речь идет не только об особенностях процесса изображения у детей разного возраста и обученности. Задание «Букет» выполнялось учащимися дома. На примере выполнения такого задания особенно ярко выявляется разнообразие эстетических тенденций детей и органическая взаимосвязь этих тенденций с развитием изобразительных и художественно-творческих способностей в процессе руководства детским творчеством.

И еще одно характерное обстоятельство. Все рисунки, включая даже работы младших, сделаны в плане станковой живописи или графики, а не декоративной свободной композиции. Все они по существу являются натюрмортами, хотя некоторые написаны целиком по представлению, а другие только частично с натуры (расположение, окружающая среда, свет, иногда ваза и т. д.). Все предметы поставлены или скомпонованы в рисунке как натюрморты. Даже на таком еще по всей своей трактовке не натурном ри-



Рис. III



Рис. VI

сунке, как яркая розовая вазочка с букетом красных и желтых роз, все дано по правилам натюрморта: и фон, даже с частью картины, висящей на стене, и стол, на котором стоит ваза с букетом. В этом, несомненно, сказались специфика педагогического влияния. В кружке совсем (или почти совсем) не проводятся декоративные задания. Зато большое место в учебном плане кружка занимает натюрморт. Ставится он руководителем очень разнообразно и красиво. Большое внимание в процессе работы над натюрмортом уделяется эстетической его стороне, выразительности цвета, композиции, пластической целостности. Несомненно, работа над натюрмортом в этом кружке всегда является не только очередным упражнением в овладении грамотой в изображении предметов, но и средством эстетического воспитания учащихся, их вкуса, художественно-творческих способностей в образной интерпретации природы.

По-видимому, именно в связи с этим задание «Букет» направлено было на выявление у детей эстетических представлений и трактовано как натюрморт, вызывающий у них эстетические чувства.

В другом кружке, где учащиеся работают над декоративной композицией, задание «Букет» дало иные по своему характеру результаты. Большинство работ учащихся младшего и даже частично среднего возраста были по существу типичными декоративными композициями и очень мало походили на натюрморт.

Эстетические требования к своему творчеству, представления о красивом в рисунке, в композиции видоизменяются у детей в тесной взаимосвязи с их возрастом и развитием их изобразительных и художественно-творческих способностей. В свою очередь эти требования и представления воздействуют на дальнейший ход развития способностей, поскольку они определяют активность поисков в овладении темой или иными средствами художественного выражения в живописи и графике. В эту взаимосвязь, четко проявляющуюся в процессе творческой работы, очень существенные коррективы вносят направленность и содержание руководства изобразительным творчеством детей и подростков, т. е. обучение их и воспитание.

Сравнительный анализ процесса изображения

Общие характерные особенности творческого процесса изображения у детей одного возраста и одинаковой обученности являются как бы общим фоном, на котором более или менее резко выявляются индивидуальные особенности отдельных детей.

Две девочки, Вера и Таня, одинакового возраста (11 лет) и, по существу, одинаковой обученности (конец второго года обучения в кружке) рисуют с натуры чучело птички. С самого начала отношение к заданию очень различно.

Вера долго рассматривает модель со своего места, спрашивает, какой размер должен быть у птички на рисунке; надо ли рисовать сучок, на котором она сидит; с чего лучше начать рисунок. Подход к делу, несомненно ответственный, ярко выражено деловой.

Таня, взглянув на птичку, прежде всего восклицает: «Хорошенькая птичка! Что это — чижик или другая птичка? Я такую видела, она мне очень понравилась, но я не знаю, как она называется!» К рисованию первая приступает Таня. Свой рисунок она начинает с двух засечек, определяющих длину птички от головы до конца хвостика. А затем начинает рисовать птичку по частям: головка, к ней немедленно приделывается клюв, даже обозначается глаз, потом туловище. Туловище опять-таки рисуется по частям: спинка, крыло, грудка, наконец, хвост; затем рисуется сучок, последней — лапка птицы. Все это очень уверенно, без исправлений. Через 16 минут рисунок готов. Таня берется за краски.

Другая девочка — Вера — начинает свой рисунок с легкой наклонной линии, определяющей размер и наклон птички, ее осевое направление. Линия неоднократно переделывается, проверяется с помощью визирования. Наклон линии проверяется вертикалью. Затем следует другая кривая, обозначающая форму и расположение сучка. От первой линии строятся линии головки, спины и хвоста птички в виде одной линии, а затем линия передней части птички — ее грудки. Линии, образующие контур птички, неоднократно стираются, переделываются, опять проверяются так же, как изгиб сучка.

Когда у Тани рисунок уже закончен, у Веры намечена еще только основная форма птички, которая продолжает уточняться. Рисовать детали она пока себе не позволяет (именно не позволяет, потому что, чуть начав намечать узор хвостового оперения, она, как бы испугавшись, спешно стирает его и вновь принимается за проверку общей формы).

Таня, рисуя, очень редко взглядывает на модель, а Вера, наоборот, — очень часто. Так, в течение семи минут Таня взглянула на птичку два раза, из них раз рассматривала ее довольно длительно, как бы совершенно забыв про рисунок. Поглядев, она довольно долго шепталась со своим соседом, только после этого принялась за рисунок.

Вера же в течение этих же семи минут взглядывала на птичку восемь раз, причем явно сравнивала модель с рисунком и рисунок с моделью, поскольку ее взгляд все время переходил с одного на другое. Особенно долго она прорисовывала лапки, глядя в натуре, то и дело изменяя их. Таня эти лапки откровенно нарисовала «от себя» так, как все дети рисуют птичьи лапки, без всякой попытки понять их строение.

Раскрашивать свой рисунок Таня начала с ярко-желтого пятнышка на крыле, очень энергично оттенив его глубоким черным цветом. Характерно, что, только начав раскрашивать, Таня стала исправлять свой рисунок (изменила форму грудки птички). По-видимому, через цвет она лучше воспри-

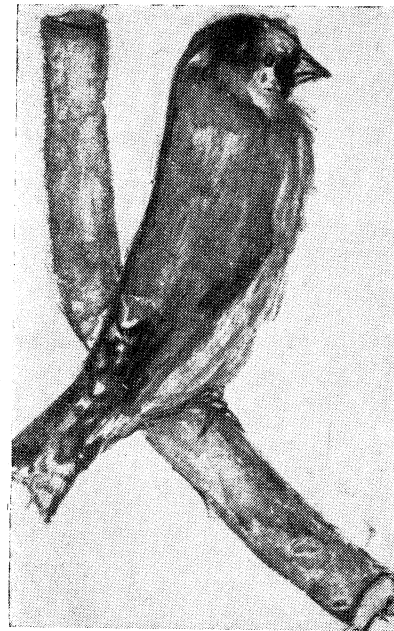


Рис. 29

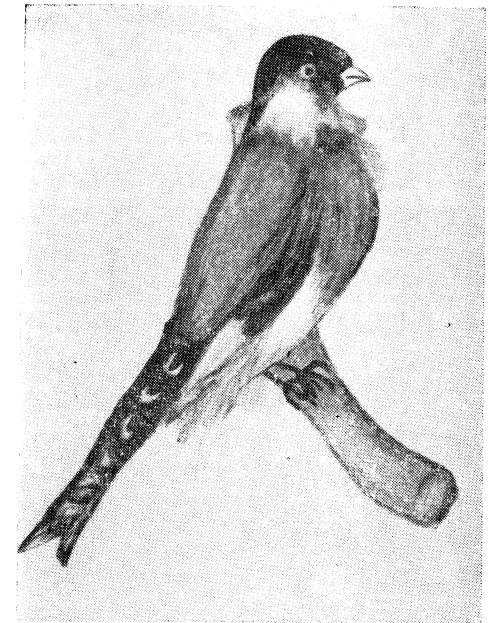


Рис. 30

няла характерные особенности силуэта. Оставив белые пятна незакрашенными, она взяла общий тон спинки и грудки. Перед тем как раскрасить хвост, девочка очень декоративно наметила условно его узор карандашом — белые галочки — и, раскрашивая черным, оставила их белыми. Закончив раскраску, т. е. покрыв соответствующими цветами части птички, она по белому легкими гибкими штрихами наметила фактуру оперения на шее и животике — их пушистость.

Вера начала раскраску от основной расцветки птички — серо-коричневой. Здесь дело было уже не просто в раскраске. Несомненно, девочка пыталась придать рисунку живописность, с помощью изменения силы и оттенков цвета передать объемную форму птички. Свою работу она выполняла почти вдвое дольше, чем Таня.

Вера осталась недовольна полученным результатом. «Не вышло, не так надо было сделать. У нее лучше», — говорила она. Таня сказала: «А ведь птичка у меня получилась похожа, только хвостик немного кривой». Вера до какой-то степени была права — птичка у Тани по своим пропорциям действительно была более похожа на модель (рис. 29 — работа Веры; рис. 30 — работа Тани).

Первое впечатление от формы птички можно было сформулировать словами: маленькая, легкая головка, длинный хвостик и выпуклая пушистая грудка. И все эти три наиболее характерные особенности Таня передала, хотя общее положение птички, ее движения даны вернее у Веры. Эмоциональное отношение Тани к модели: «Какая красивая птичка, я такую видела!» — по-видимому, обусловило характер рисунка, его энергичность, декоративность и любовно, тонко выполненные детали (пушок). Зрительный образ птички сложился у девочки легко («Я такую птичку видела!»), что обуславливается, несомненно, ее способностью к изобразительному творчеству. Этот образ прочно держался в Танином представлении в процессе рисования, и ей не надо было кропотливо срисовывать птичку с натуры. Рисовала она свободно, как могла, соответственно своему развитию, скорее на основе натуры, чем непосредственно с натуры, и поэтому ей этот рисунок дался очень легко.

Вера ставила перед собой более сложные задачи и предъявляла к себе большие требования. Она пыталась в процессе рисования добросовестно использовать все те знания и умения, которыми она располагала, но которые еще не опирались органически на специфические особенности ее мышления и представлений в процессе рисования. Это очень осложнило для нее процесс изображения.

Что касается Тани, то она, увлеченная заданием, сумела максимально использовать свои графические возможности, обусловленные индивидуальными творческими особенностями, присущими ей на данном этапе развития ее изобразительных способностей, умений и навыков.

Вера как бы предвосхищала дальнейший этап развития своей изобразительной деятельности, для которого у нее еще не хватало соответствующего опыта. Отсюда сложность и неуверенность процесса изображения и неудовлетворенность результатами. Но то новое, что она добросовестно пыталась применить, рисуя с натуры птичку (использование наклонной линии для определения осевого направления, общего положения и движения птички, построение от целого, поиски возможной точности в пропорциях), указывало на дальнейшие возможности ее развития, являясь как бы трамплином (правда, еще не очень устойчивым) для перехода на следующий качественный этап изобразительного творчества.

Таня максимально использовала свойственные ей на данном этапе возможности и способы изображения. Вера же ставила перед собой требования, связанные с дальнейшим этапом развития ее изобразительных и художественных возможностей.

Обобщая все сказанное, можно констатировать, что у этих двух девочек одного возраста и в общем одной степени обученности (если говорить о тождественности проведенной с ними учебно-воспитательной работы) яркие различия в творческом процессе объясняются прежде всего характерными индивидуальными особенностями их психологического склада.

Наблюдение и сравнительный анализ процесса изображения у двух других детей того же возраста могут дать иные результаты. Гораздо более отчетливо могут проявиться типические возрастные особенности этого процесса. И только на их фоне бывает возможно уловить отдельные индивидуальные проявления и различия в подходе к решению графических и живописных задач.

Развитие изобразительных возможностей детей, определяемое их возрастом и способностями, и степень их обученности взаимно обуславливают друг друга. Но, наблюдая процесс рисования у детей, все же можно эти две стороны дифференцировать. Определенные различия между накопленными в процессе обучения знаниями, умениями и степень развития индивидуальных способностей отчетливее всего проявляются, во-первых, в большей или меньшей способности преодолевать затруднения, с которыми детям приходится сталкиваться при выполнении того или другого задания, в самостоятельности этого преодоления и, во-вторых, в тех требованиях, которые рисовальщик предъявляет к своей работе в процессе ее создания, что всегда достаточно отчетливо выражается в поисках формы, композиции, цвета.

Эти требования, как мы старались это показать, сравнивая процесс изображения птички у двух девочек, определяют характер, темпы и ритм самого процесса изображения, его большую или меньшую сложность. Здесь очень существен вопрос о том, отчего возникают у рисующих детей те или другие затруднения и как они связаны с теми требованиями, которые сами дети предъявляют к своему рисунку как «настоящему, хорошему».

Эти затруднения возникают, когда рисующий не имеет необходимых знаний и умений и это мешает сделать рисунок, отвечающий его требованиям, которые в значительной мере превышают если не творческие, то, во всяком случае, элементарно изобразительные и технические его возможности. Мы говорим «в значительной мере», так как противоречие здесь всегда имеется и, больше того, должно иметься. Именно его наличие в значительной мере определяет творческий характер рисунка не только у детей, но и у взрослых.

Иногда затруднения возникают у ребенка и тогда, когда он располагает определенным объемом знаний, но имеет еще очень мало опыта их практического использования. Его знания, недостаточно поддержанные умениями и навыками, носят еще до какой-то степени теоретический характер. Такое положение — «знаю, но не умею еще как следует это сделать» — вызывает у наиболее ответственных по своему характеру детей (как мы видели на примере Веры) усиленные поиски, связанные с исправлениями, перерисовкой, явной неудовлетворенностью. Решающее значение здесь имеют определенная степень обученности, наличие опыта и знаний.

Можно видеть и следующее. Руководитель, заметив затруднения рисующего, разъясняет ему его ошибку, напоминает, что об этом уже был раз-

говор раньше, дает подробные объяснения. Наблюдая затем дальнейшую работу этого ребенка, замечаешь, что сказанное иногда доходит до него и он с явным удовлетворением переделывает свой рисунок. Иногда же получается другой результат: слова руководителя как бы повисают в воздухе — мы не видим у рисующего какой-либо (пусть даже неудачной) попытки перестроить что-то в своем рисунке, опираясь на указания учителя. Даже если после указаний преподавателя он убеждается, что в рисунке не все благополучно (а это ему было видно и раньше), и решает начать свой рисунок заново, то он опять часто делает то же, что делал вначале. Указания руководителя явно «не дошли», хотя ученик слушал внимательно и на вопрос, понял ли он, ответил утвердительно. В этом случае можно предполагать, что здесь определенную роль играют возрастные возможности рисовальщика: трудность несвойственного еще ему абстрактного мышления, умозрительных, а не конкретно-образных представлений.

* *
*

Перед нами два мальчика-сверстника, Толя и Саша, 11—12 лет, одинаковой обученности (работают в кружке второй год), выполняют одно и то же задание. Они рисуют натюрморт — коричневая глиняная крынка с сухими, желтыми осенними листьями; перед ней маленький фарфоровый петушок и две крупные маковки. Крынка и все остальное расположено на столе, закрытом красно-коричневой тканью, положенной почти без складок, фон — серая стена и висящие на ней одна в другой золотые рамки.

Работа, как всегда, следуя строгому правилу, установленному в кружке, начинается с маленьких карандашных эскизов, цель которых наметить несколько возможных вариантов композиционного решения натюрморта. В работе над эскизами используются и видоискатели различных форматов (бумажные рамочки, дающие возможность путем их передвижения искать то или другое размещение группы предметов на листе). Это помогает учащимся переносить внимание с изображаемого на изображение, что особенно важно в дальнейшем их развитии. И тот и другой сделали несколько эскизов: Толя — три, Саша — два. Выполняли их в достаточной мере бездумно, без поисков. У Толи все эскизы были сделаны в 15 минут, у Саши — в 12, без каких бы то ни было исправлений. У Саши оба эскиза контурные. Толя тоже делает вначале контурные, затем начинает накладывать штриховку, намечает тоновое решение композиции; при этом говорит Саше: «Затушевать надо — помнишь, В. С. говорил, затушуй». Саша не обращает на эти слова внимания. Толя, затушевывая один эскиз, оставляет два других контурными.

Характерно, что все варианты эскизов у обоих мальчиков были сделаны в одном и том же формате и композиционное различие между ними замечалось с большим трудом. На этом работа над эскизами по существу

обоих мальчиков закончилась, эскизы были отложены в сторону. У Саши во время перемены они куда-то исчезли, Толя, хотя они и лежали около него, ни разу на них не взглянул.

Начинается подготовка листа для воспроизведения натюрморта в соответствующем масштабе и цвете. Оба мальчика взяли формат бумаги, не соответствующий эскизу. Один из них — Саша — начинает рисунок с того, что проводит заднюю линию стола; наметив ее, рисует крынку.

Толя сразу начинает с крынки, произвольно отступив от нижнего края листа.

И тот и другой рисуют крынку без средней вспомогательной линии, и у того и у другого мальчика предметы не размещаются на отведенной им плоскости.

Саша, когда нарисовал крынку, наметил контур листьев передних веток; увидел, что для веток более высоких, выглядывающих из-за передних, не осталось места. Он берет новый лист бумаги, более удлиненный по вертикали, переводит на него рисунок. (Рисунок переводится так: обратная его сторона затушевывается, затем этой стороной он накладывается на чистый лист бумаги, и рисунок обводится при соответствующем нажиме карандашом.) Перенеся рисунок, Саша пририсовывает задний, не уместившийся ряд листьев. При этом основные соотношения: крынка — масса листьев — резко нарушаются. В натуре высота крынки равна высоте веток в ней; на рисунке же у мальчика высота листьев вдвое меньше. Неверны в рисунке и пропорции крынки — соотношение ее высоты и ширины, отчего и форма ее получилась совсем другая, чем в натуре.

То же явление — неумение соотносить размеры предметов и их частей — мы видим в процессе работы над натюрмортом у другого мальчика, Толи. Он делает ошибку, нарисовав крынку. Он видит, что листья не разместятся, и начинает работу заново. Вторично делает ту же ошибку (рисунок не размещается у него не только в высоту, но и в ширину). Стерев нарисованное, начинает рисовать в третий раз и выходит из положения, спустив основание крынки ниже и соответственно обрезав ее горлышко наверху, что неожиданно делает ее силуэт гораздо более пропорциональным и характерным. Толя, несомненно, замечает это, так как некоторое время внимательно рассматривает свой рисунок, несколько раз взглядывает на натуре; затем очень решительно обрисовывает твердой линией получившийся контур крынки, опять взглядывает на свой рисунок, еще несколько расширяет резервуар крынки (отчего сходство с моделью увеличивается) и старательно стирает прежний.

Оба мальчика рисуют быстро, уверенно, скорее по представлению, чем с натуры. Только случайно изменившаяся при переделке расположения предметов на листе форма крынки привлекает по существу внимание мальчика к натуре, заставляет его сравнить, сопоставить свой рисунок с натурой. Он даже рисует эту крынку отдельно на листе, следуя совету препода-

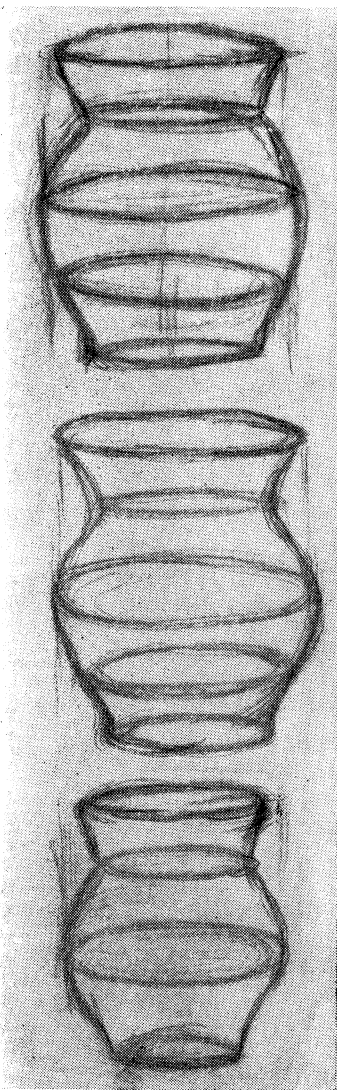


Рис. 31

давателя нарисовать отдельно те предметы, форма которых плохо получается.

Характерно, что Толя, рисуя с натуры, стоит к ней спиной и только изредка поворачивается, чтобы время от времени взглянуть на нее. Рисунок размещен на листе, все необходимые детали и общая форма (правда, еще очень условно, с большей или меньшей достоверностью) переданы.

Темпы замедляются, мальчики явно не знают, что делать. Один начинает тушевать горлышко крынки, другой спрашивает, можно ли начинать раскраску. Проверив их рисунки, преподаватель указывает одному из них на неправильность построения объемной формы крынки. Основание у нее нарисовано плоским, прямым, верхнее отверстие с острыми углами. На вопрос преподавателя: «Разве так видна форма крынки, ее верх и низ?» — мальчик, всмотревшись, отвечает, что нет, не так, что линию основания он видит закругленной, а очертание отверстия крынки не имеет острых углов, линия его контура плавная, закругленная. Преподаватель напоминает ему о кажущихся изменениях формы круга в связи с точкой зрения на него. Мальчик уверенно отвечает, что он это помнит и знает. Преподаватель спрашивает, из каких частей складывается форма крынки, и советует вписать сквозными линиями круги в крынку: верх, самая широкая часть крынки — резервуар — и низ — основание ее. При этом он легкими очертаниями намечает места этих сквозных прорисовок на контуре крынки, нарисованной мальчиком на отдельном листке; затем проводит касательные линии, намечая соотношения ширины крынки внизу, вверху и в самой широкой части резервуара.

Объяснение преподавателя слушают внимательно оба мальчика. Первый из

них — Толя — после этой беседы энергично и уверенно начинает исправлять свой рисунок: изменяет линию основания и начертание отверстия крынки; при этом несколько раз взглядывает на натуру. Затем на отдельном листке рисует одну за другой три крынки со сквозными кругами внутри (рис. 31). Делает он это механически: градация сокращения кругов никак не выражается в этих прорисовках; некоторые круги вновь рисуются с заостренными углами; касательные теряют свой смысл, поскольку проводятся после того, как крынка уже нарисована, и нарисована неверно по своим пропорциям (отверстие, которое он рисует конусообразно, по своей ширине равняется самой широкой части крынки, средней части резервуара). Таким образом, форма крынки при ее прорисовке со сквозными кругами резко искажается по сравнению с тем, как она дана на рисунке натюрморта.

Другой мальчик, Саша, не глядя на натуру, исправляет низ своей крынки, неуверенно пытается наметить на ней сквозные круги. Неудовлетворенный результатом, быстро их стирает, оставляя в прежнем виде отверстие крынки (верхняя линия округлая, нижняя — горизонтальная).

После этих упражнений и исправлений мальчики приступают к раскраске. Оба начинают раскраску с крынки как основного по размеру и цвету предмета. Оба не просто ее раскрашивают, а с самого начала пытаются цветом лепить ее форму, добиваясь живописно-объемного цветового решения.

Один из них — Толя с самого начала, намечая тень и свет на крынке, изменяет не только силу, насыщенность цвета, но и его качество, оттенок, добавляя то желтую, то синюю краску к основной красно-коричневой, предварительно найденной путем смешения, что создает определенную живописную контрастность в раскраске, а отсюда и энергичность.

Саша, так же быстро найдя путем смешения основной, локальный, цвет крынки, пытается ее объем, освещенность передать утменением и осветлением основного цвета.

Раскрасив крынку, Толя стал раскрашивать фон за группой предметов, стену и ткань, покрывавшую стол, на котором расположен натюрморт. Подобрал довольно верно характерный оттенок серой стены и темной красно-коричневой ткани, берет их безотносительно друг к другу и цвету крынки. Получается все в одной силе; в цветовом отношении натюрморт вялый. Затем мальчик переходит к раскраске листьев и рамок на стене за предметами. Рамочки золотые, в переводе на элементарный язык словесного понимания цвета желтые, листья также желтые. Мальчик, только что проявивший в достаточной мере острое колористическое ощущение, красит и то и другое одним желтым цветом. Все это он делает быстро, энергично, почти не смотря на натуру. Потом останавливается, продолжительное время размышляет (что-то его смущает), рассматривает рисунок (но не модель). Затем очень неуверенно промывает, светлит стену, фон; вновь темнит, при этом теряется характерный оттенок стены. Он пытается что-то сделать с

крышкой, но не решается, не знает, что именно. Механически водит кистью по одному и тому же месту.

Саша все это время занят раскраской листьев, оставив и горизонтальную поверхность стола и стену (т. е. все цветовое окружение группы) нераскрашенным. Листья раскрашивает желтым и затем черным, наводит на них жилки, кое-где темнит их черным и тоже останавливается, отвлекшись разговором с соседом.

Руководитель предлагает Толе сравнить между собой цвета стены, скактерти, крышки. Что темнее, что светлее, одинаковый ли оттенок желтого у рамки и листьев, имеющих совсем разную поверхность: одни — блестящие, другие — матовые. Когда преподаватель отходит, Толя начинает работать вновь с большой энергией, но опять-таки не глядя на натуру. Он как бы спешит выполнить указания учителя без проверки по натуре. Светлит скактерть, темнит стену, энергично дает оранжевые отблески на рамках и подчеркивает их внутренние ребра черным, отчего рама «вылезает» вперед. После этого очень равнодушно и неспешно заканчивает раскраску.

У Саши рисунок остается незаконченным.

Характерные особенности цвета, качественные особенности, оттенки, воспринимаемые сами по себе, без соотношения с цветом других предметов, легче устанавливались и передавались мальчиками в рисунке, чем характерные особенности формы, где решающую роль играли пропорции, соотношения частей предмета, их объемов.

Дальнейшее наблюдение за процессом работы обоих мальчиков дает возможность уловить постепенное формирование новых, специфических качеств восприятия, воображения и мышления в процессе рисования, а отсюда и иное применение знаний и умений, ранее ими приобретенных. Одновременно с этим отчетливее выразились индивидуальные способности мальчиков.

В середине второго года обучения оба мальчика выполняли задание на тему «Город». Это задание проходило как работа над композицией, но на основе непосредственных наблюдений. При этом место и даже время наблюдения выбирали сами мальчики. Оно проводилось индивидуально после подробных объяснений учителя, что наблюдать, на что при этом обратить внимание. В указаниях, на что обратить внимание, подчеркивалось, что важно помнить о точке зрения, учитывать ее в композиционном построении изображения: пространственной расстановке домов, машин, деревьев, их аспекта. Упомянулось также, что значение имеют состояние погоды, время дня (отсюда характер освещенности, общего колорита), учет в масштабном и цветовом отношении планов в композиции и т. д.

Маленькие зарисовки общего вида композиции и отдельных предметов и людей предлагалось при желании сделать не только по памяти, но и непосредственно с натуры на месте, во время наблюдения.

Эти зарисовки вызвали у мальчиков (особенно у Толи) новое сознательное отношение к эскизам. Они поняли их роль и значение в работе. Пространственность наблюдаемого, широкие возможности менять точку зрения и разнообразить аспекты в связи с этим раскрыли им богатство возможных композиционных решений рисунка, а отсюда и важность роли эскизов (рис. 32, а, б, в).

Толя сделал 9 различных эскизов и зарисовок. Они носят по сравнению с прежними его эскизами гораздо более обобщенно-живописный характер, в основе лежат явно целостные зрительные впечатления от наблюдений. Эти эскизы уже не являются (как предыдущие, сделанные к натурморту) просто контурным изображением предметов, по существу их перечнем с обозначением некоторых характерных деталей и взаиморасположения. Эскизы на этот раз сделаны свободно, в них явно чувствуются поиски различных вариантов композиционного решения пространственных, цветовых и светотеневых соотношений основных масс архитектурного ансамбля (мост, здания, машины). Сам штрих носит другой характер — не жесткий, контурный, а свободный, живописный, разнообразный по силе и цвету.

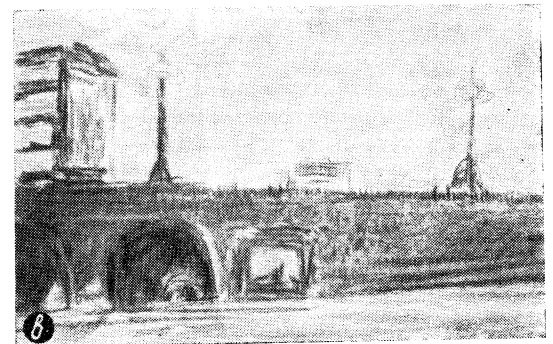
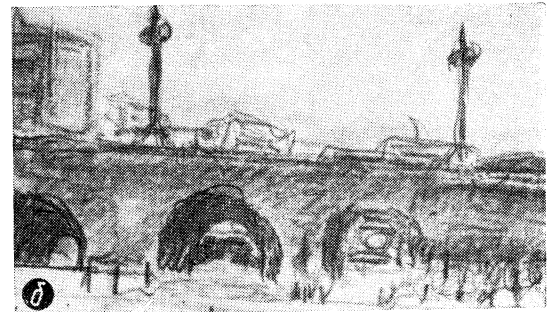
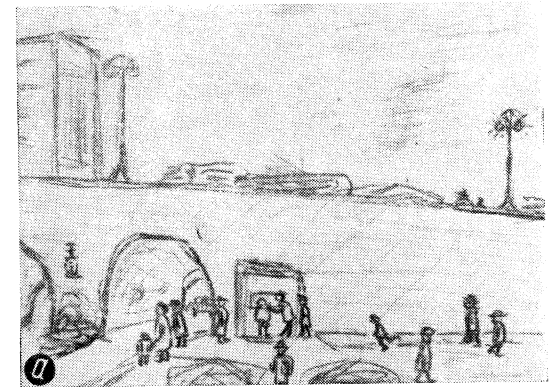


Рис. 32

Новые поиски соотношений, наметившиеся в эскизах обоих мальчиков (и в первую очередь у более способного из них), выразились и в композиции на тему «Город». Рисунки обоих мальчиков изображают город в вечерние часы. Обе работы выполнены маслом (причем это первая их работа маслом).

Мальчики работали над композицией «Город» с большей увлеченностью. С начала до конца их работа носила очень энергичный, активный характер; оба были поглощены ею. Никаких интервалов, никакого падения ритма (особенно у Толи). Живые, образные представления, проверенные в практической работе над эскизами, давали мальчикам уверенность. Работа у Толи была выполнена, так же как и у Саши, в очень короткий срок. Над натюрмортом они работали четыре занятия (8 часов), над темой «Город» — два занятия (4 часа). Когда мальчики работали над натюрмортом, то на последнем занятии они часто отвлекались, фактически ничего существенно нового не внося в свой рисунок; механически водили кистью по одному и тому же месту, то утемняя, то осветляя его. Ясно было, что их творческие и технические возможности исчерпаны и дальнейшая работа, поскольку перед ними не было поставлено каких-либо новых, конкретных и возможных для выполнения на данном этапе их работы задач, уже не представлялась нужной.

Несомненно, что для Толи работа над «Городом» явилась переходной. Именно эта композиция, вызвавшая в нем живые образные представления в доступном ему плане живописности, а не только предметности (поиски и передача цветовых, световых, пространственных отношений объемов и масс), знаменует новый этап в его изобразительном творчестве. На этой работе, на совершенно конкретном примере укрепились и углубились у него понимание значения контрастности в образной выразительности и убедительности композиции (цветные рис. VII, VIII).

Добиваясь правдивости в передаче освещенных окон и огней фонаря и машины в темном окружении вечернего города, мальчик пошел по линии яркости цвета, не учитывая значения сравнительной его светлотности, насыщенности ею тона. Для изображения света в окнах он брал оранжевый цвет, накладывая его плотными, густыми мазками, но на фоне серо-голубого дома (на втором плане) этот оранжевый цвет одной силы и светлотности с цветом дома не «горел», так же как и оранжевые пятна на первом плане, на серо-зеленой окраске внутренней стороны моста и асфальта улицы. По-видимому, мальчик заметил, что свет у него не «загорается» и несколько раз упорно накладывал мазки краски на одно и то же место, так что они стали почти выпуклыми. Преподаватель сказал ему, что, для того чтобы свет «загорелся», необходимо дать более резкий контраст между темным и светлым. Только тогда, когда свет в окнах, в фонарях и в фарах машины будет всего светлее в рисунке, он будет выглядеть как огонь, он «засветится». Дело не в яркости оранжевого цвета, а в его недостаточной светлот-

ности по отношению к окружающему. Надо сделать огонь светлее (добавить к нему желтого, белого), а окружающее — темнее.

Мальчик очень активно принялся за исправление, и, когда пятнышко оранжевого цвета с желтым отливом и белым отсветом вдруг загорелось на утемненном фоне мостовой и зданий, видно было, что он удовлетворен.

Другой мальчик — Саша — тоже использовал совет преподавателя при передаче света в рисунке. Но его слишком поглотил интерес к новому материалу. Этот интерес все время отвлекал Сашу от непосредственной творческой работы над композицией. Он слишком часто и усиленно подчищал свою палитру, смешивал на ней краски. Пытался работать то кистью, то накладывая местами жирные шлепки краски, а потом растирал их. Фигуры людей он писал в последнюю очередь, уже спеша, в самом конце занятия. Поэтому они получились коряво, плохо вошли в композицию, небрежно выполнены. Цветовое решение во многом он пытался заимствовать у Толи. Это видно по тому, как он вслед за Толей начинает темнить небо, синить по его примеру асфальт, вносить светло-желтые пятна в оранжевый цвет освещенных окон.

Два мальчика одного возраста учились у одного преподавателя, одинаковое количество времени работали над одними и теми же заданиями. Наблюдая систематически за тем, как они работают, можно видеть, что в их поисках и затруднениях очень много общего, хотя, несомненно, индивидуальные возможности и способности у них разные. Общим, характерным для них является отношение к эскизу. Оба мальчика знали о том, что эскизы как предварительная ступень к работе над натюрмортом необходимы. Знали и то, что эти эскизы надо сделать не только линейно, но и в тоне — и они сделали их. Но мальчикам в сущности они не были нужны, а потому и остались неиспользованными. Натюрморт все еще оставался для них группой предметов и не воспринимался ими как пластическое и цветовое целое в единстве с окружающей средой. Мальчики еще не понимали, что живописно-графические качества могут быть выявлены более или менее убедительно в зависимости от композиционного решения. В центре их внимания был все еще предмет, а не его изображение. Отсюда, по-видимому, и непонимание роли и значения эскизов, ненужность их. Творческий процесс у мальчиков в связи с возрастом опирается в первую очередь все еще на их конкретные знания о предметах, поэтому они рисуют больше по представлению, чем с натуры. Оценивают они натюрморт по его предметному содержанию; его формальная сторона, конечно, воздействует на юных рисовальщиков, но по существу ими еще не осознается и потому не определяет их искания в плане художественно-творческих возможностей. Конкретность их зрительных представлений, идущая от детального предметного видения, обуславливает и затруднения в передаче соотношений (цвета, пропорции, пространственного расположения и т. д.), что на данном

этапе развития мышления и видения мальчиков является для них наиболее сложной задачей.

Благодаря занятиям в кружке они знают, что сходство рисунка с натурой, правдоподобность и убедительность изображения всегда определяются правильной передачей пропорций предмета, величинных соотношений его частей, их взаимоположением. Это соответствует эстетической потребности подростков давать правдивое изображение предмета со всеми его особенностями и деталями. Отсюда усиленные поиски соотношений, несмотря на то что трудно их усмотреть в трехмерном предмете. Поэтому часто используется визирование карандашом (прием, с которым дети познакомились в кружке).

Всего труднее для детей этого возраста усмотреть и передать соотношения не в отдельных предметах, а между ними. Особенно ясно это сказывается в работе над натюрмортом в цвете. Не только локальный цвет, как таковой, но и его качественные оттенки в тени и на свету были увидены и поняты более талантливым из мальчиков в отдельном предмете (в крынке), в то время как эти же цветовые соотношения в группе предметов в целом, установление которых требует восприятия всего натюрморта, давались мальчикам с большим трудом.

Особенно это относится к тоновым отношениям в натюрморте, осознание которых носит более умозрительный характер, чем уловление особенностей локальной окраски предмета. Мальчики находятся уже на той степени обученности и развития, когда значение этой основной задачи в рисунке и живописи — передача соотношений — им понятно. Они знают о том, что эти соотношения надо искать путем сравнения своего рисунка с натурой. Но их общее возрастное развитие не дает им еще возможности в достаточной мере сознательно опираться, с одной стороны, на аналитическое, с другой — на синтетическое восприятие природы и рисунка. Все еще основным в их восприятии являются предметы, как таковые, а не соотношения их форм, расположение цветов. Преодоление такого рода восприятия и должно явиться дальнейшим этапом развития их способностей и умений, связанных с формированием новых связей в воображении и мышлении, что обуславливает и новый характер рисунка и самого процесса изображения.

Из той же конкретности мышления и представлений вытекает и отношение юных рисовальщиков к вспомогательным, сквозным линиям, которые по своей абстрактности им не нужны. Пытаясь их применить, более инициативный и способный из мальчиков все же делает это механически, причем его рисунок не уточняется, а теряет характерные особенности своей формы. Все эти задачи учитываются мальчиками; они знают, что необходимо их решить, и даже иногда знают как, но все же не могут этого сделать. По-видимому, это зависит от развития, возраста, особенностей мышления и восприятия. Их знания не переходят в умения, они как бы тормо-

зятся возрастными возможностями и остаются до поры до времени неиспользованными (во всяком случае, сознательно эти знания не используются).

В других же случаях (это определяется индивидуальными особенностями) эти знания даже при небольшой помощи преподавателя вполне сознательно применяются учащимися. При этом самостоятельность применения возрастает. Это можно было ясно видеть в дальнейшей работе мальчиков к концу второго года обучения (в особенности у Толи). Более широкое и смелое использование полученных знаний, большая самостоятельность, большая энергия в решении изобразительных задач, опирающаяся на эстетическую активность. Постепенно овладевая элементарными изобразительными средствами и техникой рисунка в передаче простейших соотношений (ближе, дальше, светлее, темнее), неразрывно связанных еще с предметами, с их по возможности точным изображением, Толя, очевидно, перейдет дальше к поискам более сложных соотношений, определяющих новое качество изображения, его живописную, пластическую выразительность и образность.

Упорные, длительные поиски именно этой образности, этой выразительности очень ясно можно увидеть у отдельных способных и, следовательно, особенно эмоционально и активно относящихся к творческому процессу подростков.

* *
*

Работа идет над сюжетной композицией на тему «Три Толстяка» Ю. Олеши. Это задание дано группе подростков (13—15 лет), которые занимаются систематически в кружке три года.

В течение двух занятий велась интенсивная подготовительная работа. После того как учащиеся прочитали произведение, они с помощью преподавателя разбили его на ряд эпизодов-картин. Была обсуждена их чисто образная, изобразительная сторона (пространство, освещенность, колорит), проанализированы образы главных героев сказки, их внешний облик, психологические особенности, одежда.

Попытка конкретно представить себе это привела к очень существенному вопросу — с какой исторической эпохой, какой страной можно связать персонажи, события и среду, изображенные Олешей? Как ему самому представлялись созданные им образы? Обсуждение было очень шумное. Многих соблазняла возможность работать над эпизодами, связанными с изображением города (полет продавца воздушных шаров, переход Тибула по проволоке через городскую площадь, штурм дворца трех Толстяков и проч.). Вставал вопрос — какой же это должен быть город?

Одна девочка сказала, что она представляет себе китайский город с изогнутыми крышами. Другой мальчик говорил, что нет, скорее город дол-

жен выглядеть как средневековый: дома с черепичными крышами и башнями.

Сказка Олеши (в этом одно из ее достоинств при иллюстрировании) дает широкие возможности для воображения, но в этом и ее сложность. Нет конкретного описания города, дворца, одежды и проч., кроме отдельных упоминаний (желтый плащ Тибула, розовое платье с золотой розой у Суок и т. д.). Преподаватель показал детям для обогащения их зрительных представлений много разнообразного материала. Здесь и репродукции средневековых миниатюр с изображением городов и видов рынка в разных странах (фотографии); изображения народных балаганов и циркачей в произведениях художников (вплоть до «Пьеро и Арлекин» Сезанна и циркачей Пикассо — его «Девочка на шаре»); портреты ученых работы Крайна, Рембрандта; портрет инфанты кисти Веласкеса, где хорошо видны ее хрупкость, детскость и мнимое величие, был показан для характеристики образа Тутти; посмотрели дети и костюмы придворных XVII и XVIII вв. (Ватто, Ланкрэ), народные образы Мурильо и многое другое.

Просмотр, обсуждение закончились, даже сюжеты для изображения были в основном выбраны. Все стихло. Началась работа над эскизом. Одни сосредоточенно думают, другие сразу что-то начинают рисовать. Размышляют не умозрительно, а в процессе изображения.

Две девочки сидят рядом. Одной из них — Ире — 14 лет (скоро 15). Она страстно увлекается изобразительным творчеством, много и упорно работает и в кружке, и дома. Она сразу берется за карандаш, энергично накладывает свободными, разнообразными линиями то легкие абрисы, то темные пятна — массы фигур и архитектурные подробности интерьера. Эти наброски по своему характеру совсем иные по сравнению с большинством других. Такие зарисовки уже ничего общего не имеют с иллюстративным рассказом, с предметным перечнем, столь характерным для очень многих детей и подростков. Ее наброски — это (правда, еще довольно смутные) наброски уже чисто зрительного, живописно-пластического замысла композиции в целом. И определяется этот замысел не изображением и расстановкой в пространстве тех или других объектов, а передачей основных соотношений — теневых, объемных, пространственных. Отсюда целостность композиции, ее обобщенность. В этих беглых зарисовках чувствуются поиски выразительности в контрастах тона и силы пятен, их насыщенности, размерах, в силуэтах, их ритмическом распределении на плоскости бумаги.

В течение 25 минут, не отрываясь, Ира сделала три эскиза, которые говорят о прочности ее первоначального композиционного замысла. Эскизы следуют один за другим, и начинает девочка их одинаково: прежде всего намечает решение пространства и композиции в целом — лестница, по диагонали пересекающая композицию, и затем колонны. Все время сохраняется и основная группировка действующих лиц: одна группа — Суок и сопровождающие ее лица — на верху лестницы, в глубине; Тутти на первом пла-



Рис. VII



Рис. X



не посередине и две группы фигур слева и справа от него в виде кулис на первом плане (рис. 33, а, б, в).

Первый, самый обобщенный набросок (различить конкретные образы действующих лиц еще нельзя) дает всю сцену с точки зрения сверху. Лестница идет через весь лист, резко по диагонали, высота и величина ее передаются путем фактической протяженности на листе, фигуры на первом плане, по-видимому, даются как бы обрезанные рамой. Основное в эскизе — поиски пространственного решения (рис. 33, а).

Второй эскиз (33, б) гораздо больше выявляет тоновые отношения: линия более плотная; она энергично подчеркивает объемы форм; видна попытка передать путем легких нюансов светлую и более темную среду, их контрасты и влияния этих контрастов



Рис. 33

на пластическую цельность картины. В этом эскизе девочка резко изменяет пространственное решение. Точка зрения опускается. Стены занимают здесь гораздо большее место; в связи с этим вырастают более чем вдвое вертикали колонн. Первая группа — Суок с сопровождающими ее персонажами — спускается вниз, к зрителю. Фигуры на первом плане вырисовываются полностью; расстояние между Суок, Тутти и группой на первом плане резко сокращается. Появляется намек на новые детали: люстра и драпировка на стене за лестницей. Чуть вырисовываются характерные особенности персонажей, и в первую очередь хрупкая маленькая фигурка Суок в пышном платье.

Третий эскиз (33, в), по существу, нового ничего не вносит — это повторение второго эскиза, данного более легко и свободно.

Потом остановка... краткое размышление... Девочка собирается приступить к четвертому эскизу, вычерчивает его рамку и затем оставляет свое



Рис. 34



намерение. Она как бы исчерпала себя на данном этапе. После краткого раздумья она принимается за прорисовку отдельных фигур композиции. Она рисует две фигуры. Рисует их несколько небрежно, как бы не раздумывая. Соотнести эти фигуры с какой-либо группой, намеченной в композиции, с каким-либо определенным персонажем еще нельзя. Затем она берет второй лист, нарезает его на куски, принимается за рисование фигур, одной за другой.

Прежде всего возникает образ Суок, образ малоубедительный, с кукольным, невыразительным лицом, потерявший то обаяние детской хрупкости, неуверенности, которое ощущалось в крошечном изображении Суок на двух первых эскизах. Отдельно

рисуются ее ноги: из-под широкой юбки видны ножки в старомодных штанишках. По-видимому, в данном случае Ира больше занята одеждой, костюмом Суок, чем ее образом в целом. На следующем листке появляется довольно непонятная и опять недостаточно выразительная фигура. По-видимому, и здесь дело опять в костюме.

Следующее занятие. Ира вновь берется за прорисовку отдельных фигур. Одна из них, судя по берету и очкам, — доктор Гаспар. Последним появляется Тутти, его поза (протянутые к Суок руки) повторяет позу, намеченную в эскизах (рис. 34, а, б, в, г, д).

Потом Ира рисует фигуру в военной форме (по-видимому, гвардейца, сопровождавшего Суок и доктора Гаспара при поездке во дворец) и даму с пышной прической, повернутую почти спиной, с большой головой и короткими ногами. Все фигуры в общем и маловыразительны, и даже малограмотны

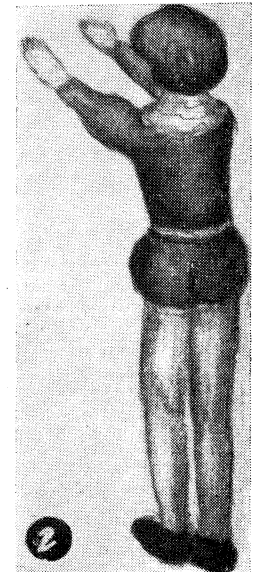


Рис. 31

Та группа учащихся, в которой занималась Ира, мало еще работала над изображением человека. Это очень отчетливо сказалось в ее эскизах отдельных фигур — непропорциональных, неподвижных, по большей части неуклюжих и маловыразительных. Можно сказать, что эти рисунки стоят



Рис. 34

на совершенно другом качественном уровне, чем эскизы композиции в целом. Это определило и трудность возникновения у девочки достаточно ярких зрительных представлений о героях сказки. Этот разрыв сказался и в процессе изображения. Насколько эскизы композиции выполнялись быстро, энергично, с увлечением, настолько работа над фигурами идет вяло: девочка часто отвлекается, смотрит, что делают другие. Даже тушечка приобретает какой-то механический характер: Ира прибегает к растирке карандаша пальцем, линия становится тупее и однообразнее.

Затем, как бы на что-то решившись, девочка быстро по контуру переводит на отдельный листок фигурку Тутти и пытается дать ее в цвете. В цвете эскиз не становится выразительнее. И здесь опять видно какое-то отставание по сравнению с тем, как она работала над натюрмортом, как она подошла к эскизам. В обоих случаях ясно были видны более или менее удачные поиски живописно-пластической образности путем передачи соотношений, взятых в разных направлениях, обусловленные формированием у девочки новых специфических художественных качеств восприятия, мышления и воображения. Здесь

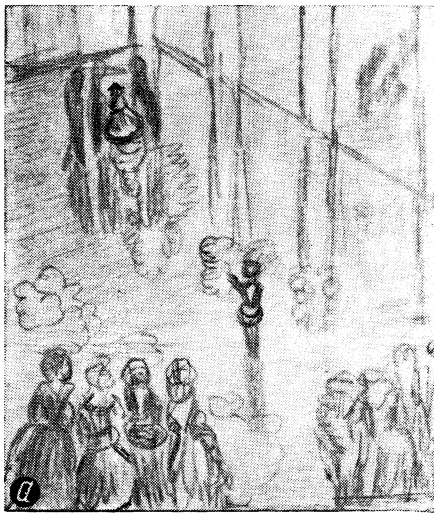
же вновь шаг назад. Живописность заменяется просто раскраской, цветовая характеристика чрезвычайно банальна, никаких контрастов: все оттенки одинаковы по силе. Отсюда вялость цвета, полное равнодушие даже в раскраске. Например, одинаково грязный серо-розовый цвет кружевного воротника, чулок и рук Тутти.

Следующий этап работы у Иры — эскиз композиции в целом в цвете (цветной рис. IX). По общему композиционному решению этот эскиз почти повторяет два предыдущих, сделанных карандашом. Он близок к ним и по своим формальным качествам. Он живописен. Видны те же поиски соотношений, цвет осложнен передачей освещенности, объемов, пространства, световоздушной среды; фигуры, предметы даны не контурно, а пятнами и массами. Но цвет выявил и определенную недоработку в эскизе: лестница оказалась как бы без опоры, стало непонятно, откуда она идет. Справа от нее оказалась пустота. Конструктивно-архитектурная сторона интерьера в эскизе оказалась лишенной логики, композиция как бы потеряла устойчивость. Это привело Иру к мысли снять лестницу. Во всех ее последующих эскизах композиция разрабатывается без лестницы. Увеличивается число колонн: вместо одной-двух теперь их три и даже на одном эскизе четыре.

Меняется точка зрения, она вновь становится высокой. Раскрытая плоскость пола, колонны, от которых виден только низ, представляются очень высокими. Эта точка зрения отвечает образному представлению Иры (рис. 35, а, б, в). Она поясняет: «Большой, просторный зал с колоннами, блестящим паркетом; маленькая тоненькая Суок кажется в нем особенно маленькой и беспомощной. А зал кажется еще больше потому, что все в нем отражается в блеске паркета». Точка зрения приобретает эстетическое значение, становится художественно-образным выражением ее замысла, а контрастность — большой зал с блестящим паркетом и крошечная фигурка храброй Суок — средством выразительности. Этот вариант композиции поддерживает и преподаватель.

В связи с увеличившимся пространством плоскости пола переставляются и фигуры. Суок со своей группой по-прежнему остается в глубине, но Тутти отделяется от группы придворных на первом плане. Он стоит посередине один, и этим как бы подчеркивается его одиночество, его чуждость дворцовому окружению, его стремление к Суок. На этих эскизах подготовительная работа над композицией в целом была закончена.

Хочется еще отметить, что в эскизе (в цвете) образы Суок и Тутти гораздо более выразительны, чем при отдельной их прорисовке. В единстве со всей композицией в целом они вновь приобрели ту убедительность, которой им так не хватало в отдельных зарисовках, не возбуждавших, по видимому, образного воображения девочки. Вслед за этим Ира вновь принимается за прорисовку фигур, но их характер в значительной мере изме-



няется, чувствуется, что девочка мыслит о них не вне композиции, а внутри ее. Недаром она зарисовывает на этот раз не отдельных персонажей, а целые группы, неразрывно связанные с общим композиционным замыслом. Новые эскизы фигур много живее и характернее предыдущих, несмотря на то что даны в сложном ракурсе, обусловленном точкой зрения сверху, отвечающей общему построению. Девочка упорно добивается выразительности и правдивости в образах фигур, взятых в этом аспекте, неоднократно повторяя их в своих зарисовках (рис. 36, а, б).



Рис. 35

На этом подготовительная работа к композиции на тему «Три Толстяка» Олеси у Иры кончается. Работа — очень упорная, напряженная, логически развивающаяся — отняла у нее много времени (7 занятий по 2 часа).

Значительная часть подростков, занятых этим заданием, много раньше, чем она, закончила подготовительную работу над эскизами и выполняла уже самую композицию, в то время как Ира все еще продолжала сидеть над эскизами и, может быть, сидела бы в увлечении и дольше, если бы преподаватель не предложил ей закончить эскизы и приступить к работе над композицией, которую она иначе рискует не успеть закончить.

Сама композиция далась Ире нелегко, и это понятно. Ее замысел был чрезвычайно сложен — необычная точка зрения, игра света, отражение, блеск паркета, но она не отступала от него. Писала она маслом, и это давало ей возможность несколько раз переписывать, упорно добиваясь реализации образных представлений, намеченных в эскизах (цветной рис. X).

По-другому протекала подготовительная работа над эскизами у другой девочки. (Мы о ней уже говорили. Это Вера, рисовавшая птичку два года назад). Она долго не начинает рисовать — ясно, что ее обуревают сомнения, что именно выбрать. Затем она останавливается на изображении того момента, когда продавец воздушных шаров, влетев в окно дворцовой кухни, с размаху садится на огромный торт, приготовленный придворными кондитерами для парадного обеда трех Толстяков.

На первом ее эскизе появляется изображение кухни с многочисленными кастрюлями на полках и внизу. Последним на плите, рядом с кастрюлей, она намечает торт в виде большого параллелепипеда и на нем бесформенный тяжелый силуэт продавца, повернутого в фас. Узнать его можно только по связке шаров над ним. Этот эскиз еще имеет характер рассказа — автор прежде всего старается показать, что это кухня. И рисунок свой девочка начинает с кастрюль. Прежде всего намечается линия полки, на ней расставляются кастрюли. Их изображение еще очень предметно, несмотря на обобщенность эскиза в целом. Кастрюли нарисованы с ручками, крышками и даже круглыми шишечками на крышках. Каждая кастрюля рисуется отдельно, зрительных представлений о пластической целостности композиции у девочки пока нет. Кастрюли она рисует быстро, уверенно и довольно энергично — это ей понятно и легко.

При переходе к изображению продавца на торте темп рисования становится более медленным, движения карандаша неуверенными. Вера несколько раз прерывает рисование, смотрит, что делают другие, ждет руководителя. Его указание, что главным в композиции должны быть не кастрюли, а продавец, заставляет ее сразу и очень решительно приняться за новый эскиз, резко изменив его композицию. Здесь кастрюль нет — композиция включает в себя лишь торт, на нем очень обобщенную фигуру продавца и шары. Все это полностью заполняет плоскость бумаги; фона

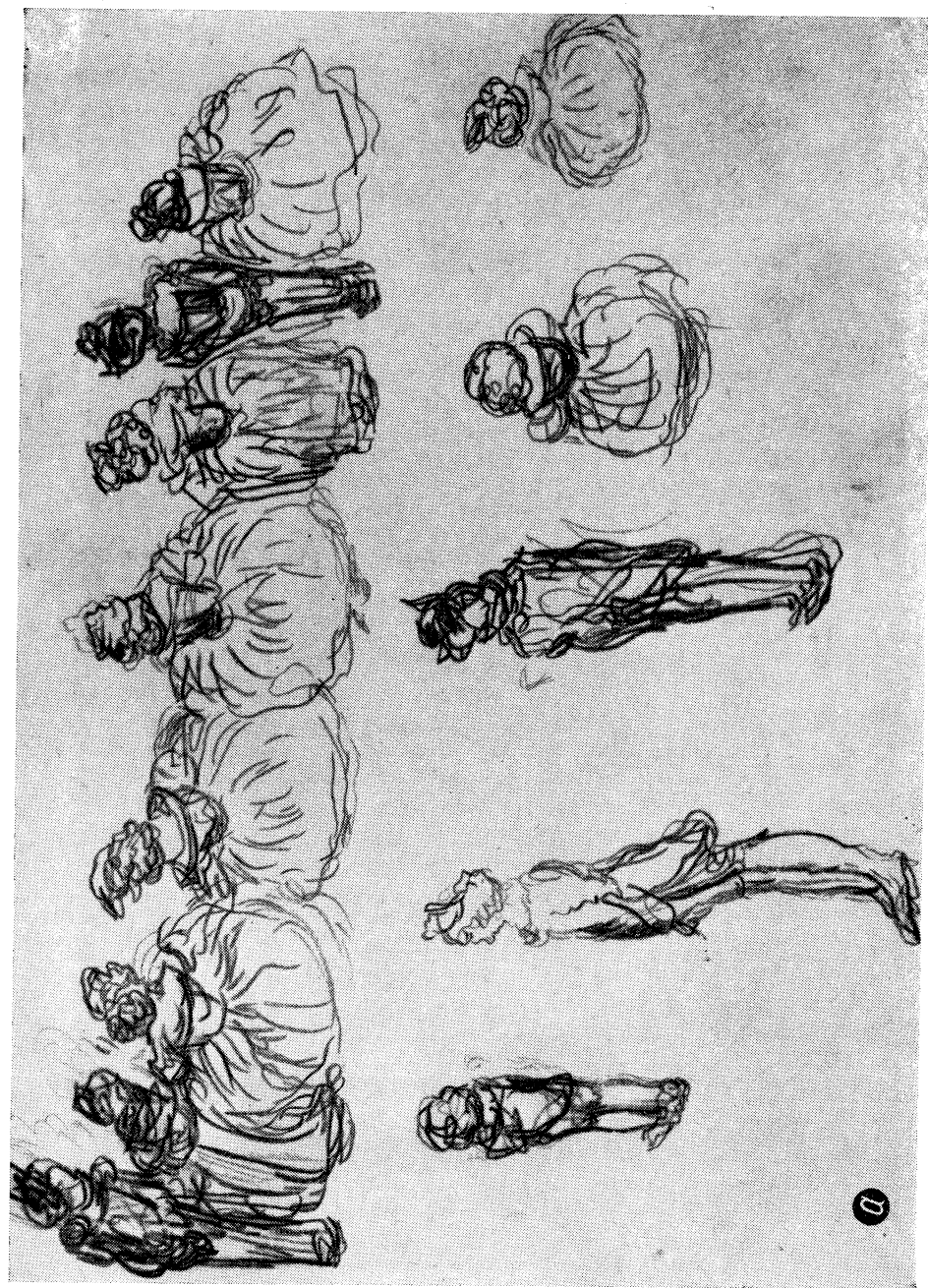


Рис. 36



Рис. 36

почти нет. Продавец изображен в другой позе, гораздо более живой и выразительной, в профиль: он почти лежит на торте, одна нога поднята, как будто он только что свалился (рис. 37, а, б).

Что-то в эскизе не удовлетворяет девочку. Она немедленно принимается за следующий. Размер группы — торт, продавец, шары — уменьшается, на рисунке остается свободное место, наверху и с боков. Вера заполняет его как бы аркой, обрамляющей главную группу. На вопрос: «Что это такое?» — она отвечает: «Мне кажется, в дворцовой кухне должны быть своды». Она еще несколько раз повторяет этот вариант с аркой, изменяя формат всего рисунка в целом.

Последний вариант (четвертый) Вера начисто стирает, вновь рисует и опять стирает. Работа останавливается. Девочка очень неуверенно набрасывает едва различимую по очертаниям композицию и вновь стирает. Опять остановка... Подошедшего к ней преподавателя она спрашивает: «Может быть, мне попробовать сделать новый эскиз, взяв другой момент?» Преподаватель ей отвечает: «Что же, попробуй, если тебе так хочется».

Девочка очень энергично вновь принимается за работу. Один за другим, с какой-то нервной поспешностью она набрасывает четыре маленьких, очень обобщенных эскиза композиции. По еле намеченным очертаниям видно, что даже за этот короткий период работы над эскизами она еще раз меняет свое решение в выборе сюжета. Первый эскиз изображает город, над ним летящий продавец с шарами. Точка зрения сверху. Видны крыши

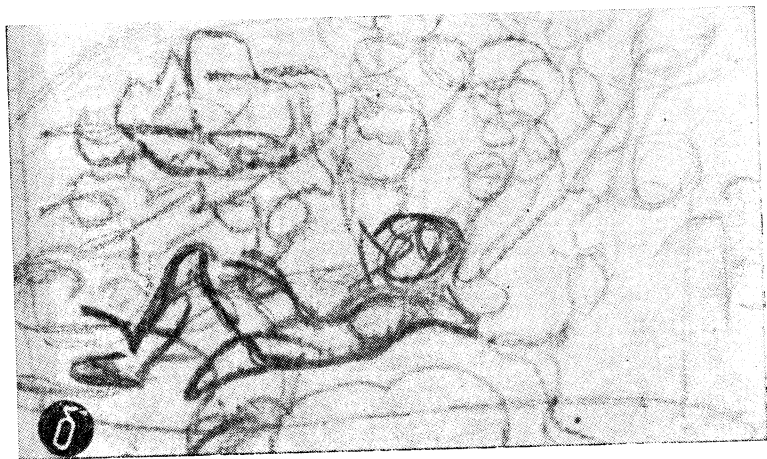


Рис. 37

и шпиди, верх башен. Три следующих эскиза (как можно догадаться) изображают Суок в дворцовом саду (Суок, украв ключ, ищет место заключения Просперо). Заметны очертания деревьев, птиц и на одном из эскизов довольно ясно видна фигурка Суок в пышной юбочке.

Вновь остановка... Вера вновь колеблется. Она не решается приступить к более крупному по масштабу и детальной разработке эскизу. Ждет преподавателя. На его вопрос, выбрала ли она теперь, над чем ей работать, девочка очень неуверенно отвечает: «Пожалуй, над тем, как продавец шаров летит над городом». Она скорее спрашивает, чем утверждает, и ответ преподавателя: «Ну, вот и хорошо, начинай же и больше не сомневайся» — для нее является решающим.

Это очень характерно для Веры, исполнительной и добросовестной, не особенно в себе уверенной и потому недостаточно решительной.

Вера начинает делать эскизы на выбранный сюжет в более крупном размере. Их три. Рисунок вновь приобретает явно «предметный» характер, становится почти контурным. Здания в зависимости от их высоты изображаются то сверху, то в профиль. Рисуются одно за другим, отдельно, без наметки их общей массы в целом. Намечаются детали: окна, черепица на изогнутых крышах (город похож на китайский).

В первом эскизе продавец летит очень низко над крышами, почти касаясь их ногами. На втором — контурная линия города понижается, увеличивается плоскость неба, фигура продавца, взятая в совершенно той же позе, что и на первом эскизе, выше парит в воздухе. Размер фигуры продавца на обоих эскизах очень крупный сравнительно с масштабами города, зданий. Затем Вера вновь впадает в раздумье. Что-то ее опять не удовлетворяет. После довольно длительного перерыва намечает рамку нового эскиза, опять очень маленького по размеру. Начинает рисовать, стирает и опять начинает новый эскиз, такой же маленький. Она вновь как бы возвращается вспять, к первоначальному периоду первой наметки композиции, а не к ее разработке.

В этом маленьком эскизе, чуть намечающем общее расположение города и летящего продавца с шарами, композиция меняется. Город заполняет весь лист. Одна группа зданий расположена на первом плане внизу (их верхняя часть), вторая — наверху. Получается как бы план города с пустой площадью посередине. Между этими двумя группами зданий, заполняя пустое пространство, набрасывается еще чисто условно очень крупная (даже по сравнению с прежними эскизами), летящая наискосок по диагонали фигура продавца с шарами. Шары на всех эскизах, даже на этом совсем обобщенном, даны наиболее предметно, каждый шар хоть и небрежно, но нарисован отдельно.

Если сравнивать масштабные соотношения предметов, их последовательные изменения в эскизах, то видно, как резко увеличиваются фигура

продавца и шары на последнем, самом маленьком эскизе. Размеры зданий уменьшились здесь более чем вдвое; казалось бы, это естественно, поскольку и весь размер этого эскиза вдвое меньше, но наряду с этим фигура продавца с шарами увеличилась тоже больше чем вдвое. Она разрезает композицию по диагонали почти из угла в угол.

Последний эскиз (если только это эскиз) делается в гораздо большем размере, так что можно предположить, что это уже первая попытка перейти к работе над самой композицией. Расположение в этом рисунке остается то же, что наметилось на последнем эскизе. Но соотношения между фигурой человека и зданиями стали еще более контрастными. Дома маленькие. Они совсем крошечные по сравнению с фигурой, которая кажется Гулливером в стране лилипутов. В таких масштабах, в таком аспекте дома, город можно мыслить себе, только находясь где-то очень высоко над ними, например в самолете. Девочка долго мучается, рисуя фигуру, вновь и вновь ее стирает и переделывает (рис. 38, а, б, в, г).

Занятие кончается. Вера еще раз с безнадежностью стирает свой рисунок, который так и остается еще очень мало собранным, неуверенно наметенным, робким наброском. Преподавателю она говорит: «Фигура не получается, не видно, что она летит». Преподаватель ее обнадеживает: «В следующий раз получится, мы займемся с тобой вместе фигурой, получится!»

Но в следующий раз девочка не приходит. Подруги говорят: «Она заболела». Может быть, и так, а может быть, неудача ее обескуражила. Творческий процесс явно протекал у девочки с большими трудностями и сомнениями, а результаты не удовлетворяли. Когда она вновь вернулась в кружок, композиции на тему «Три Толстяка» были закончены, группа рисовала с натуры.

Совершенно очевидно, что основными затруднениями в работе были построение пространства и изображение фигуры в сложной позе полета. Затруднения при рисовании фигуры были в достаточной мере закономерны. Группа, в которой занимались обе девочки, как мы уже говорили, мало работала над изображением человека, и потому у них не хватало знаний и умений, чтобы достаточно свободно и грамотно нарисовать фигуру, а в связи с этим добиться ее образной правдоподобности и выразительности.

Более сложными нам представляются композиционные поиски Веры в передаче пространства. Последовательно нарастающие в эскизах изменения в масштабных соотношениях зданий и фигуры связаны, несомненно, с определенными изменениями мышления, воображения девочки в процессе творчества. Ее образные представления (а отсюда и масштабы, и расположение) видоизменялись. Она все более и более решительно переходила от представления изображаемой сцены с позиций постороннего зрителя, находящегося вне композиции, к представлению этой сцены с точки зрения самого



Рис. 38

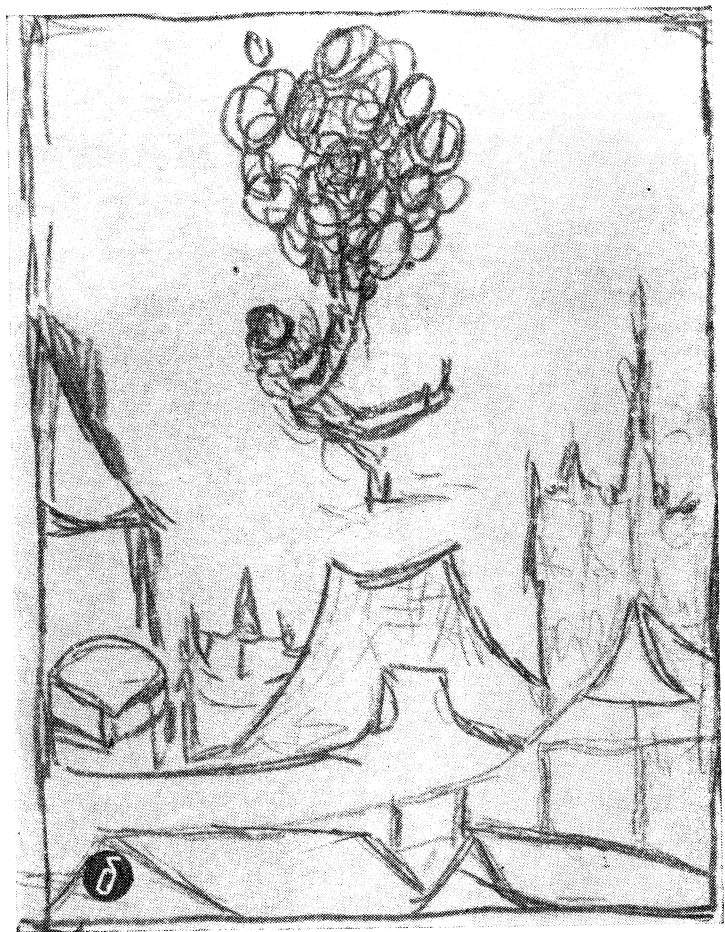


Рис. 38

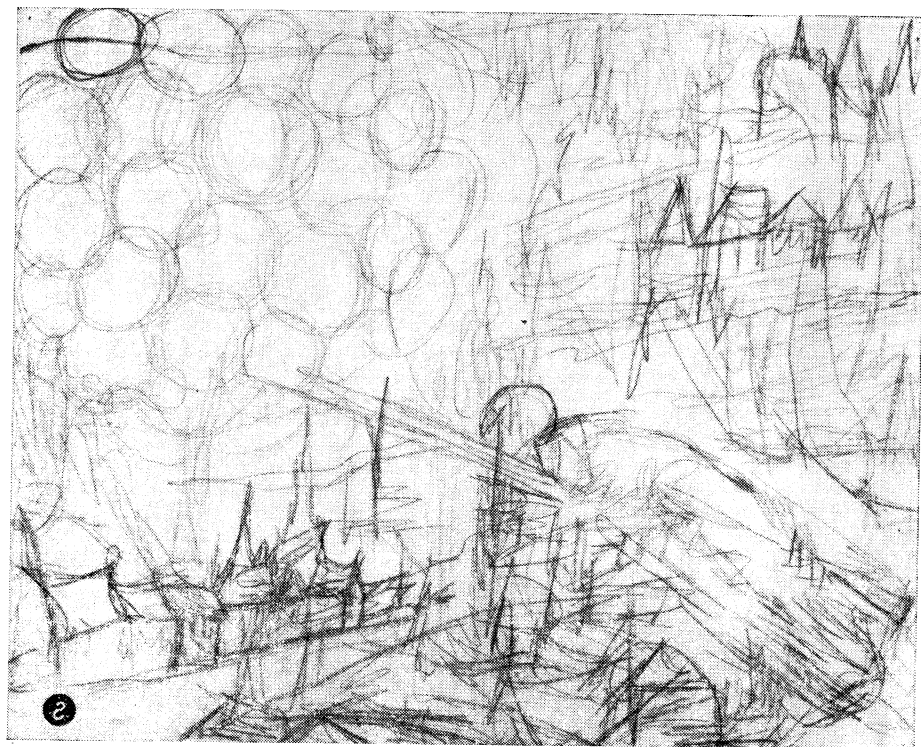
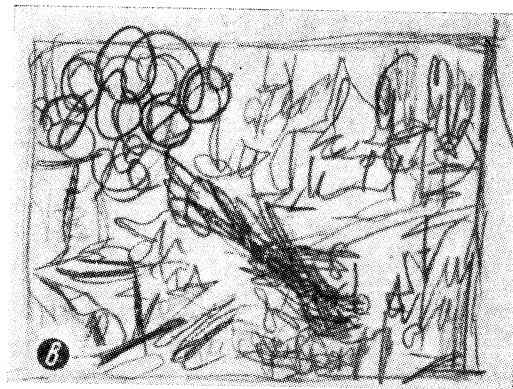


Рис. 38

героя — продавца шаров. Эта двойственность представлений чрезвычайно затрудняла и путала ее. У девочки достаточно явно уже намечился перелом в развитии, толкающий ее на поиски живописно-зрительного образа в рисунке и живописи и основных средств его передачи. Самый сюжет, ситуация — герой летит, под ним город — заставили ее вернуться к тем образам и приемам изображения, которые характерны для юных рисовальщиков на более раннем этапе развития изобразительных и художественно-творческих способностей, когда ребенок, по выражению Б. М. Теплова, «живет жизнью героя», т. е. находится внутри рисунка, а не вне его и его образные представления опираются не на объективно-зрительное видение, а на сюжет, действие, т. е. на рассказ.

Немного больше в этой же группе работает мальчик Гриша, ему 14 лет. Он выбирает для композиции заключительную сцену: Суок и Тутти выступают перед народом на эстраде.

Мальчик принимается за эскиз довольно энергично. Уверенно намечает очертания круглой открытой эстрады, кулисы и узорный балдахин. За эстрадой с двух сторон он намечает здания. Силуэт этих зданий очень однообразен и малоинтересен. Воспроизводит их мальчик без всякого увлечения, почти машинально, все время прерывая свою работу разговорами с соседом.

Над крышами стандартных домов с одинаковыми кривыми окнами и трубами торчат две одинаковой формы и размера башни. Низ рисунка под эстрадой он заполняет головами и спинами зрителей, набрасывая их очень схематически. Довольно тщательно рисует он головные уборы (цилиндры и круглая шляпа, приколотая большой шпилькой, — деталь, которую он доносит до последнего эскиза, наиболее крупного, являющегося по существу самой композицией, рис. 39).

Затем он энергичной линией очерчивает горизонт, который проходит у него посередине эскиза, хотя точка зрения дана сверху.

Главных героев — Тутти и Суок — он рисует совершенно схематически, чисто условно, без всякой попытки передать характерность образов. Этот первый эскиз крупный, немногим мельче самой композиции, линейный. По своему характеру он похож на первые эскизы Веры — это эскиз-рассказ: изображены предметы, но не переданы общие соотношения в целом (головы зрителей не закрывают края эстрады, и потому кажется, что они стоят далеко от нее).

Преподаватель спрашивает мальчика о точке зрения и говорит о том, что в первоначальном эскизе важны не линейное и детальное изображение предметов, а общие соотношения темного и светлого; что прежде всего это важно в решении композиции, так как способствует образованию обобщенно-живописного образа в световоздушной среде — именно в этом заключается основная задача первоначальных эскизов. Только наметив соотношения, можно приниматься за более детальную разработку.

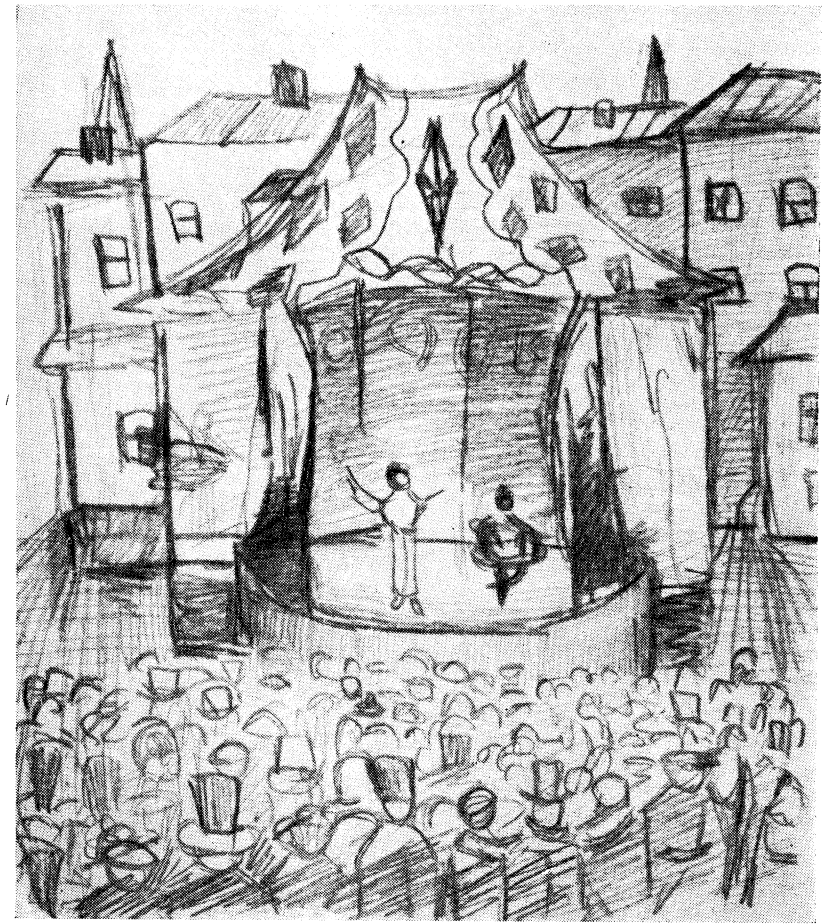


Рис. 39

Преподаватель говорит о том, что в эскизе прежде всего надо выявить контраст между ярко освещенной эстрадой на фоне вечерней улицы и темной массой зрителей, стоящих против света, а никак не фасоны их головных уборов.

Мальчик довольно вяло кое-где накладывает тень и начинает опять-таки с головных уборов, заштриховав прежде всего их цилиндрическую форму. Затем он переходит к стене эстрады в глубине и решительно темнит низ изогнутых мягких кулис. Создается впечатление, что Гриша механически выполняет указание преподавателя, ничего не меняя в своем эскизе по существу.

Потом он начинает на этом же листе бумаги намечать афиши с изображением цирковых фигур и надписи «Суок», «Тутти» латинскими буквами. На вопрос, что он делает, Гриша отвечает: «Хочу здесь, по бокам эстрады, разместить афиши; так интереснее будет, да и на тех репродукциях, которые нам показывали (изображения цирка Шапито и балаганов) везде были афиши». Над проектами афиш он с увлечением продолжает работать и следующий раз, и видно, что это понятнее и интереснее ему, чем поиски эскиза, передающего замысел композиции в целом в очень еще обобщенной форме с передачей общих тоновых соотношений (рис. 40, а, б, в, г).

Надо сказать, что в этих декоративно-прикладных упражнениях он проявляет несомненную изобретательность и вкус. Разработке афиш он отдает, пожалуй, больше всего времени, труда и упорства.

После этого он вновь принимается за эскиз всей композиции. Первый эскиз, опять линейный, мало вносит нового (рис. 41 а, б). По бокам эстрады изображены теперь лесенки. Второй эскиз тоновой. С двух сторон падают ярко-желтые лучи из рефлекторов. Такого же цвета шары фонарей. Немного более светло-желтым пятном дана освещенная эстрада. Никаких тоновых живописных соотношений такое изображение освещенности, естественно, не передает. Серые крыши зданий за эстрадным павильоном, отдельные головные уборы и части одежды зрителей по своей светлотности, светонасыщенности равны желтому цвету падающих лучей, поэтому эти лучи не светятся, хотя и контрастируют с темно-синим небом. Горизонтальная площадь пола эстрады уже не видна, но фигуры Суок и Тутти остались такими же схематическими; внесено только одно уточнение: над головой Тутти черные кружки (чтобы было понятно, что именно он делает — он жонглирует).

Окончательная композиция сделана, пожалуй, более небрежно и грубо, чем этот эскиз в цвете (видно, что Гриша уже совсем ею больше не интересовался). Выполнена она предельно быстро: за одно занятие, за 2 часа (рис. 42). Работа в цвете здесь сведена просто в раскраску. От этого она больше похожа на эскиз к плакату, чем на живописное произведение. Новое по сравнению с предыдущим эскизом в цвете — это только афиши и рекламные вывески на боковых стенках эстрадного помещения. Но, выполненные спешно

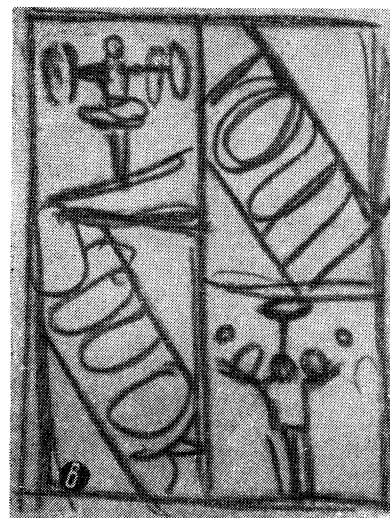


Рис. 40

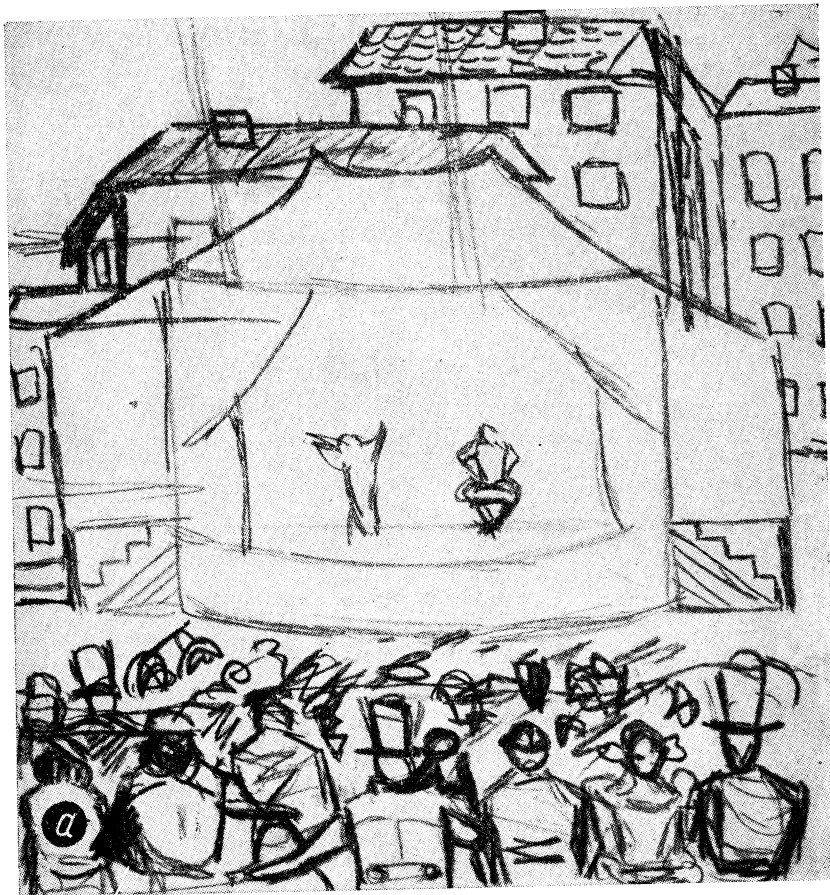


Рис. 41, а

и небрежно, они совершенно потеряли то, что было в них хорошего в эскизах. Фигуры Суок и Тутти так и остались абсолютно непрорисованными, зато пресловутая шпилька, воткнутая в шляпу дамы на первом плане, дана очень отчетливо.

Трое юных рисовальщиков — девочки Ира, Вера и мальчик Гриша — одного возраста, работали под руководством одного преподавателя в течение ряда занятий над композицией к одному и тому же литературному произведению. Однако резко отличными были не только результаты, но и сам характер процесса их творческой работы. Меньше всего эти различия определял возраст. Решающими факторами здесь прежде всего, несом-

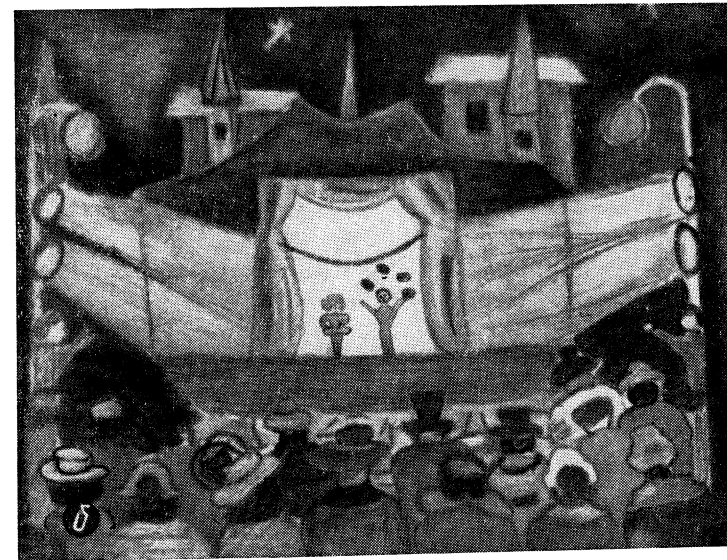


Рис. 41, б

ненно, были индивидуальные особенности и возможности этих трех юных рисовальщиков, очень ярко проявившиеся в процессе выполнения ими задания.

Что прежде всего характеризует процесс работы Иры? Это его энергичность, напряженность и вместе с тем целенаправленность и смелость. Доказательством служит не только количество часов, отданных на эскизную работу, но и упорство в осуществлении замысла, прочно сохраняемого девочкой на протяжении всего процесса, что ясно выразилось в ходе развития ее эскизной работы.

Это упорство поддерживалось в ней ее прочными, продуманными и прочувствованными эстетическими требованиями к своей творческой продукции, определившими специфику ее мышления и воображения в процессе работы. Эти эстетические эмоции опирались у нее на понимание живописного произведения как единого пластического и колористического целого, где композиция, линия, пятно, свет и цвет, взятые во взаимосвязи, могут и должны быть использованы для раскрытия образного замысла рисующего.

Несомненно, в ее работе огромную роль играли и четкость, чисто живописная образность зрительных представлений, обусловленная ее индивидуальными способностями, развившимися в процессе постепенно накапливаемого опыта, знаний и умений, которые она приобрела в процессе обучения.

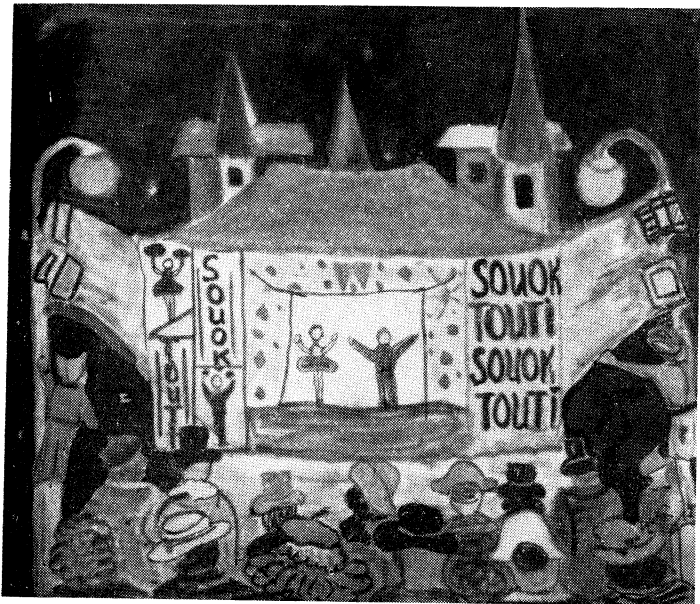


Рис. 42

Характерно, что там, где у юной художницы опыта, знаний и умений не хватало, это сразу же сказывалось на яркости образных представлений, на качестве изображения и вызывало беспомощность рисунка человеческой фигуры.

Совершенно иным представляется нам характер творческого процесса у Гриши. Отличительная черта в развитии этого процесса — благоразумие. Мальчик прежде всего старается не усложнять своей работы. Его немногочисленные эскизы меньше всего говорят об упорных поисках. Он стремится прежде всего придерживаться того, что ему удалось найти с самого начала и что, по-видимому, отвечает его возможностям (его эстетические требования к своей продукции еще к тому же недостаточно сформировались). Мышление, восприятие и воображение мальчика в процессе творческой работы еще находятся на более раннем этапе развития, чем у Иры. Он еще идет от рассказа, от предмета, а не мыслит образами. Отсюда его внимание к деталям (не живописным), непонимание требований, предъявляемых преподавателем к эскизу, быстрое охлаждение к работе, лишенной четкого замысла, а потому и не возбуждающей в нем желания искать, добиваться лучших результатов.

Творческий процесс у Веры меньше всего можно назвать пассивным — он чрезвычайно напряжен, моментами приобретает даже трагический харак-

тер. Это связано с индивидуальными особенностями девочки. Она всегда чрезвычайно не уверена в себе. Ее всегда мучают сомнения, то ли она делает, может быть, надо делать другое, делать иначе. Сомнения еще углубляются тем, что она уже подошла к пониманию живописно-пластического образа и специфики средств его передачи, но ее мышление и воображение не приобрели еще прочно своих характерных особенностей — они как бы находятся на переломе. Не хватает ей еще и опыта и необходимых знаний и умений. Новообразования в мышлении, в воображении, в эстетическом чувстве, характерные для художественного развития в юношеском возрасте, которые прочно освоены Ирой, у Веры еще только восприняты до какой-то степени теоретически и не имеют еще органической базы в психике. У нее только намечается дальнейшее художественное развитие, и потому ее требования к своей продукции, еще не совсем ясные для нее самой, идут вразрез с возможностями, пробуждая чувства глубокой неуверенности в себе и неудовлетворенности своей работой.

Надо отметить, что Ира учится в кружке третий год, а Вера и Гриша — второй, что имеет очень большое значение, так как определяет характер рисунка и процесса изображения наряду с индивидуальными особенностями и возможностями этих трех подростков одного возраста.

Систематическое наблюдение за творческим процессом изображения показывает, что этот процесс у детей одного (или почти одного) возраста имеет некоторые *общие типические особенности* мышления, восприятия и воображения, определяющие и характерные качества рисунков:

в рисовании с натуры: в подходе к натуре; в качестве и количестве «взглядываний» на нее; в восприятии и понимании ее формы и цвета; в направлении внимания при восприятии природы; в приемах построения рисунка (с чего начинать, последовательность); в понимании степени законченности рисунка; во взаимосвязи целостного и детального восприятия и воспроизведения; в характере композиционного решения (передача глубины и ощущение плоскости листа);

в работе по тематической композиции:

в характере подхода к композиции: от рассказа, от перечня предметов к поискам единого колористического и пластического целого (в плане искусства);

в выборе момента для изображения, в самостоятельности этого выбора и мотивировке его (интерес к событию, к фабуле или эстетические его качества);

в содержании и направлении работы над эскизами; в направлении поисков; в характере работы над цветом (от предметной раскраски к живописности); в степени понимания композиции, цвета, света как средства раскрытия замысла;

в самом характере процесса работы: его целенаправленности, энергичности, ритме;

РАЗВИТИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫХ И ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ОТДЕЛЬНЫХ ДЕТЕЙ

*(Опыт анализа монографических коллекций
детских рисунков)*

в степени усвоения указаний и объяснений преподавателя и степени самостоятельности их использования.

Наряду с этим сравнительный анализ процесса изображения у 2—3 юных рисовальщиков одного возраста, работающих над одним и тем же заданием под руководством одного педагога, очень наглядно раскрывает индивидуальные характерные особенности этого процесса.

Эти особенности обуславливаются: индивидуальными свойствами личности ребенка, его способностями в области изобразительного творчества. Решающую роль здесь играет волевое начало, смелость, стремление к самостоятельности; активное, эмоциональное отношение к изображаемому; яркость, устойчивость, живость зрительных представлений.

Огромное значение в характере творческого процесса и в выразительности рисунков имеют активность и осознанность эстетических чувств рисующего. Вместе с тем степень активности и осознанности, несомненно, зависит от индивидуальных способностей, степени их развития в процессе обучения.

Практический опыт в области изобразительного искусства и объем накопленных знаний и умений обуславливают степень обученности ребенка, дают ему возможность с большим или меньшим успехом и легкостью осуществлять свой замысел.



Коллекция детских рисунков монографического характера, их анализ одновременно вскрывают и общевозрастной ход развития изобразительного творчества отдельных детей и их индивидуальные возможности. За развитием изобразительного творчества Веры (о которой уже неоднократно шла речь) я имела возможность следить в течение пяти лет (с 1956 по 1961 г.) в процессе ее работы непосредственно под моим руководством (1956/57 и 1957/58 учебные годы) и в период, когда она работала под руководством другого педагога (1958—1961), содержание и методы учебно-воспитательной работы которого мне хорошо известны и близки по своей направленности.

Когда Вера начала заниматься в кружке, ей было около 10 лет. До этого дома девочка не рисовала; по-видимому, в этом направлении она не получила соответствующего «толчка» в семье, хотя ее мать по образованию и профессии имела к этому делу прямое отношение. Первые рисунки

Веры в кружке были характерны для ее возраста и вместе с тем свидетельствовали об отсутствии надлежащего практического опыта и какой-либо обученности. Девочка в связи с возрастом и общим развитием проявляла способность к анализу формы, стремление к возможной точности в ее графической передаче. Неопытность же девочки сказывалась в необычайной робости, неуверенности, с которой она проводила линии, исправляла их, стирала, проводила вновь, по несколько раз вода карандашом по одному и тому же месту. Было очевидно, что ее требования не соответствовали графическим возможностям. Таким образом, развитие девочки, а отсюда и ее требования к рисунку явно опережали ее графические возможности. Это придавало самому процессу рисования с самого начала большую сложность и напряженность. Неумение нарисовать так, как ей хотелось, определяло и необычно жадное и заостренное внимание к указаниям руководителя. Было ясно, что Вера по своему общему развитию вышла из стадии безмятежного, чисто детского рисования-игры. По существу, она его не знала, поскольку не рисовала дома, и сразу пришла в кружок с определенными требованиями к рисунку, но без всякого опыта, от которого она могла бы оттолкнуться.

Можно сказать, что Вера впервые приступила к изобразительной деятельности в состоянии кризиса, но, по существу, без практической к нему предпосылки, чисто теоретически. Это, конечно, чрезвычайно осложнило и руководство ее рисованием. Характерен был и ее первый вопрос: «А с натуры мы будем рисовать?» Первые натюрморты (небольшие группы из 2—3 предметов) она делала очень долго, ей не удавалось их закончить даже за два часа, хотя общую форму предметов она видела хорошо, так же как и характерные оттенки окраски.

Видение у девочки было развито достаточно, но оно носило пассивный характер, полностью опиралось на натуру. К этому еще надо прибавить ее чрезвычайную добросовестность, проявившуюся очень ярко с самого начала, заставлявшую ее очень внимательно, очень упорно всматриваться в натуру и чувствовать себя ответственной за каждый штрих. Восприятие Веры в основном сосредоточивалось на контуре предмета, линия была примитивно проволочная. Светотень она видела и передавала только после указания руководителя. Внезапно выявляющийся в рисунке объем изображенного предмета ее всегда радовал. Модель она рассматривала прежде всего как задание, которое необходимо по возможности хорошо выполнить, т. е. прежде всего модель пробуждала в ней чувство ответственности, едва ли вызывая какие-либо эстетические ощущения. У девочки как бы еще не было эстетических требований к своей продукции. Ее воля и чувства были сосредоточены на одном — выполнить задание с учетом тех указаний и объяснений, которые ей дал руководитель.

То обстоятельство, что девочка до начала работы в кружке дома не рисовала и потому не приобрела какого-либо самостоятельного опыта

в этом деле, сказалось очень отчетливо в изобразительной деятельности Веры. Ее творчество в начале обучения не имело каких-либо характерных черт, типических для той или другой ступени развития: она не тяготелась ни к красочности и декоративности изображения, характерным для первой ступени развития рисунка детей школьного возраста; не искала точности и детальности изображения (тенденции, которые так характерны для последующего, «предметного», этапа развития детского рисунка). Ее рисунки были безразличны — это был их основной недостаток.

Последующие работы, сделанные в кружке и дома, носят более живой, активный характер; в них чувствуются увлечение цветовыми возможностями рисунка и вместе с тем поиски предметности, правдоподобности в любовном воспроизведении некоторых деталей.

На вопрос: «Как тебе кажется, удались ли эти рисунки? Довольна ты ими?» — она отвечала (правда, по своему обыкновению, несколько неуверенно и уклончиво): «Не то, чтобы довольна, но они много лучше первых; фрукты получились круглые, под ними есть тени, и по цвету красивее». Этот ответ показывает, что девочка прежде всего удовлетворена тем, что ей удалось в рисунках посылить реализовать то, о чем в прошлые занятия шла речь (передать объем предметов светотенью и падающие тени под предметами) и что вместе с этим в результате чего-то нового, приобретенного ею в процессе занятий у нее появился вкус к цвету, к предметности изображения.

Следующее задание — «Торговля овощами и фруктами в городе осенью» (тематическая композиция на основе наблюдения) — выполнялась девочкой чрезвычайно долго, неуверенно и, я сказала бы, вяло. Этот рисунок очень типичен для ее возраста. В основе лежит не зрительное впечатление, а строго предметный рассказ о том, как устроены в городе палатки для овощей, что в них находится. Это — наглядный, очень еще схематический перечень предметов, необходимый, по замыслу девочки, для раскрытия содержания композиции. Девочку рисунок не удовлетворил: «Плохо вышло, — сказала она, — и лицо у продавщицы глупое». Хотя то, как тщательно и многократно она переделывала это лицо и прическу, говорит о том, что здесь, безусловно, были искания в эстетическом плане.

Вера предпочитала рисование с натуры, она об этом не раз говорила. Рисунки ее с натуры долго, в сущности почти в течение всего первого учебного года, оставались на одном и том же уровне. Сохранялась и прежняя неуверенность, медлительность в процессе изображения, что выражалось в постоянном обращении за помощью к руководителю: «Что дальше делать?», «Так ли я сделала?» — в потребности в поощрении.

С большим оживлением у девочки прошли работы на темы «Зима», «Деревья зимой», выполненные на основе наблюдений, которые проводились под непосредственным руководством преподавателя. Внимание де-

вочки было обращено на строение деревьев, на расположение их ближе — дальше, на сравнительные, кажущиеся размеры.

Первый рисунок в карандаше дал довольно правдоподобное изображение деревьев. Надо сказать, что девочка очень внимательно рассматривала их и даже сказала: «Я раньше не замечала, что у деревьев, когда они без листьев, так много разных веточек — потолще и совсем тоненьких и что они так красиво переплетаются». Вид зимних деревьев при внимательном их разглядывании вызвал у нее эстетические чувства, заинтересовал, был воспринят как образ графический. Это отразилось и в рисунке. Даже в первой ее карандашной зарисовке чувствуется попытка передать легкость переплетения многочисленных древесных веточек, разнообразие их направлений и изгибов. И сам процесс рисования у девочки был иной, чем всегда. Работала Вера куда более энергично, собранно, реже обращаясь за помощью к преподавателю. Но тем не менее, несмотря на то что при разглядывании деревьев был разговор о том, что сучья расположены вокруг всего ствола и поэтому некоторые из них частично закрывают ствол и друг друга, на рисунке все же сучья расположены по сторонам ствола справа и слева и, таким образом, ствол и у елки, и у березы остается открытым.

Но на втором рисунке (изображение деревьев в цвете на серой бумаге) видна уже некоторая попытка передать объемную форму деревьев, пространственное расположение сучьев и ветвей деревьев, их взаимопересечение. Работа красками носит здесь иной характер — это уже не типичная раскраска, а попытка многоцветной живописной разработки красочной поверхности заснеженной земли и стволов. Девочка впервые явно была удовлетворена результатами своей работы, и это дало ей определенную уверенность в своих силах и возможностях. Основными причинами удачи являются новый материал (цветная бумага и гуашь) и эстетическое восприятие образа зимних деревьев одновременно с уточнением знаний и представлений об особенностях их строения и о графических приемах видимого их расположения в пространстве (ближе — дальше).

Следующее задание — «Катание в зоопарке» было выполнено в более быстрых темпах, чем раньше, но все же представляло собой, пожалуй, шаг назад, а не вперед. Все здесь просто раскрашено локальным цветом, композиция еще очень примитивная, предметы схематичны. Хотя этот рисунок и сделан на основе непосредственного наблюдения, но оно не отразилось должным образом в композиции — это примитивный рассказ, а не передача виденного. Как всегда, девочка и на этот раз хорошо справилась с передачей пропорций.

Следующее задание — зарисовки с натуры фигур товарищей по группе как предварительное упражнение в подготовке к работе над панно «Весна» (весенние деревья и дети в весенних платьях) — проходит довольно трудно. Линия везде «проволочная», однообразная, неуверенная.

В первый год работы (правда, группа работала только один раз в неделю и девочка много болела) успехи Веры были мало заметны. Видно было, что она усвоила некоторые элементарные знания, которые получила на занятиях, добросовестно старалась их практически использовать в работе, но характер ее рисунков изменился мало.

На втором году занятий Веры в кружке развитие изобразительных и художественно-творческих способностей проявилось у нее гораздо отчетливее. Показательным было и то, что она весьма решительно заявила о своем желании дальше заниматься в группе. Со стороны девочки, никогда не рисовавшей самостоятельно и, казалось бы, довольно безразлично относившейся к занятиям, это показалось несколько неожиданным. Ее натюрморты, выполненные в течение 1957—1958 гг., постепенно становились энергичнее по цвету; появлялась необходимая контрастность (темное и светлое, теплое и холодное); композиция приобретала большую целостность; появлялась тенденция к видению и передаче характерных деталей в предметах; наметился переход к последующему этапу — активному эстетическому отношению к предмету, поискам правдоподобности и полноты передачи его в рисунке и цвете.

Все еще с большим трудом девочка работает над передачей конструкции предмета, над его перспективным построением, несмотря на неоднократные пояснения и показы преподавателя. Работает она по-прежнему медленно, очень робко, много раз переправляя, всегда усиленно размышляя в процессе изображения, полная сомнения и недоверия к себе.

В рисовании по представлению девочка в значительной мере отстает (по сравнению с рисованием с натуры). Здесь она вновь возвращается к более схематическому изображению и локальной раскраске. Вера стремится к иллюзорному построению пространства, явно мыслит себя вне изобразительной плоскости рисунка — недаром девочка свободно передает закрывание одного предмета другим. Ее логика мышления в процессе рисования носит уже иллюзорный характер, но еще не поддерживается живыми зрительными представлениями; поэтому она с трудом подходит к перспективному построению изображения предметов, хотя теоретически, умозрительно вполне как будто его усвоила.

Ее успехи за 1957—1958 гг. особенно ясно видны в зарисовках с натуры фигур. Очень отчетливо прежде всего изменяется качественная сторона линии, которая теряет механичность, однообразие, «проволочность». Линия, естественно, еще очень неуверенна и груба, но она как бы приобретает «нащупывающий» характер, является средством поисков не контура, а формы, массы фигуры в целом. Особенно ясно это видно в зарисовке шарнирной фигуры куклы Буратино.

Последними работами Веры в этом году были чучело птички с натуры и композиция иллюстрации к «Сказке о мертвой царевне и о семи богатырях» Пушкина.

Процесс рисования ею птички у нас был описан подробно в главе VI в сравнении с процессом изображения той же птички другой девочкой — Таней. Ход развития изобразительных приемов выразился здесь больше в характере процесса рисования, чем в самом рисунке.

С большим увлечением исполняет девочка задание по разработке декоративного растительного мотива на основе показанных ей образцов народного узора, а затем иллюстрацию к сказке.

В иллюстрации, пожалуй, всего полнее выразился в ее творчестве характерный для подростков период увлечения чисто предметным изображением, рассказом, описанием, идущим от перечня соответствующих предметов, характеризующих изображаемое событие и его обстановку. Этому, естественно, способствовала и декоративность обстановки, одежды, которая эстетически увлекала воображение девочки и способствовала формированию образов. Поэтому именно эта композиция выполнялась девочкой с не свойственной ей обычно энергией и уверенностью и наиболее самостоятельно творчески.

При выполнении иллюстрации девочка как бы собрала воедино все те несложные умения и знания, которые она приобрела за эти полтора года, и использовала их в достаточной мере уверенно, не гонясь за тем новым, что у нее понемногу накапливалось, но чем она еще не овладела. И, может быть, именно благодаря той сравнительной легкости, с которой она его выполнила, это и был, по существу, первый рисунок, который ее удовлетворил. Она неоднократно брала его с собой, чтобы показать маме; говорила, что никак не ожидала, что может сделать такой рисунок.

Наиболее решительные сдвиги обнаружались в рисунках, сделанных Верой летом, самостоятельно, в 1958 г. Несмотря на все их несовершенство, рисунки очень убедительно говорили о переходе девочки на новый этап развития — поиски обобщенной передачи зрительно воспринятых предметов и явлений в их живописном единстве. И характерно, что вместе с этим переходом в ее рисунках вновь появились прежняя нерешительность, а отсюда и вялость в лепке формы и связанное с этим отсутствие контрастов в цвете и свете, что, как нам казалось, было изжито ею в конце 1957/58 учебного года.

Нерешительность и неуверенность, вновь появившиеся в рисунках Веры, несомненно, были следствием становления *нового* в ее графическом и живописном языке. Поиски правдоподобия и полноты изображения теперь выражались у нее не в детальной вырисовке и раскраске отдельных предметов, а в попытках дать в карандаше и красках многостороннюю характеристику изображаемого. Например, материал, фактурные особенности предметов, прозрачность стекла и пышность цветка она пытается передать посредством характера мазка и цветовых соотношений.

Эти первые попытки определили весь дальнейший путь развития ее изобразительных способностей. Поисков средств изображения она не бро-

сала и в последующие годы своей работы в изостудии. Ее работы с натуры становились все более живописными и цельными по своей пластической и цветовой структуре. И сам процесс творческой работы становился у Веры спокойнее, увереннее, последовательнее.

Было очевидно, что ее художественное развитие шло теперь по пути постепенного овладения теми приемами и средствами изображения, к которым она недавно только подошла и которые ее на данном этапе эстетически удовлетворяли.

Особенно много в этом смысле дала ей летняя работа в лагере юных художников под руководством В. С. Щербакова. Работа над пейзажем развила у нее живописно-пространственное видение. Совершенно особое значение для девочки в это время приобретает свет. С помощью контрастов света и тени она в наиболее удачных своих вещах достигает цельности, и живопись ее приобретает определенную напряженность и поэтому выразительность и образность.

Много внимания уделяет она и цвету, но цвету, обогащенному передачей освещенности и воздушной среды. Большое значение для нее имел переход от акварели на масляную живопись.

Намного труднее Вере справляться с композицией. Мы видели это из описания ее работы над композицией на тему «Три Толстяка». Трудности происходят, по-видимому, из-за недостаточности художественно-зрительных представлений о тех сценах и образах, которые она хочет изобразить, об их пластических и цветных соотношениях. Недостаток художественного воображения, его специфических качеств, необходимых в творческой живописной работе по представлению, заставляет ее опять и опять, наперекор своим эстетическим запросам, возвращаться в композиционной работе к прежним, уже изжитым ею средствам выражения — к «сочинению», в основе которого лежат не образно-живописные представления, а рассказ, построенный на перечне объектов, характеризующих тему и содержание. Поэтому в процессе работы над композицией юная художница вновь теряет свою уверенность, полна сомнений, нерешительности, неудовлетворенности в попытках «превозмогнуть» себя и добиться того, что она ищет.

Сейчас Вере шестнадцатый год. Очень упорная и мужественная, она энергично стремится перебороть свое отставание¹ в композиционной работе, тормозящее дальнейшее развитие ее изобразительных и художественно-творческих способностей. Может быть, это ей удастся; последние композиционные работы дают на это надежду. Так или иначе, очень напряженная, творческая работа над рисунком и живописью дала очень много для общего ее развития, для формирования вкуса, отношения к искусству. Ее любимые художники сейчас — это Федотов и Рембрандт; они особенно восхищают девочку своим решением проблемы света, которая ее сейчас остро увлекает (цветные рис. XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII, XVIII, XIX, XX, XXI, XXII, XXIII).

* *
*

Одновременно с Верой в группе, которой я руководила в течение нескольких лет, стал работать и ее сверстник — Гриша.

Изобразительная деятельность его до поступления в кружок заключалась главным образом в оформлении стенгазеты в школе, в иллюстрировании литературных классных журналов и выполнении других аналогичных школьных заданий.

Он довольно бойко рисовал схематические карикатурные фигурки и примитивные, трафаретные по замыслу заставки и концовки. Все это создало Грише репутацию способного рисовальщика. Поэтому, уверенный в себе, он довольно пренебрежительно относился к своим занятиям по рисованию в кружке, куда поступил по настоянию матери. Он был очень неусидчив и рассеян.

По-видимому, мальчик считал рисование морковок и других несложных предметов обязательным для себя, после того как он оформлял стенгазеты и журналы в школе. Но некоторые знания, чисто ремесленного подражательного характера, он имел: никогда, например, не забывал положить грубо черную тень под предметами, хотя самый предмет раскрашивал еще совершенно плоско. Его интересовало решение новой для него задачи — передача объема округлого предмета светотенью.

Все внимание Гриши в основном сосредоточивалось на решении какой-либо задачи, непосредственно касающейся элементарных основ грамоты или техники рисования. Начало *познавательное*, а не художественно-творческое и эстетическое в нем преобладало с самого начала. Поэтому он легче других овладевал техникой работы карандашом и красками и правилами элементарного перспективного построения рисунка, особенно по сравнению, например, с той же Верой, которой это давалось с большим трудом. Он предпочитал работать карандашом, а не красками. Меньше всего его интересовали пейзаж и тематическая композиция. Он чаще стремился решить задачи чисто умозрительно, опираясь на то или другое знакомое ему правило изображения, чем на непосредственное наблюдение, что часто вело к схематичности в рисунке.

Работая над тематической композицией, Гриша больше внимания уделял отдельным деталям и прежде всего технической их обработке, очень мало интересуюсь раскрытием сюжета и поисками характеристики персонажей. В этом отношении типичен его рисунок на тему «Продажа елок».

Начинает он с изображения на заднем плане дома. Громадный фасад и окна, затем ограда. Нарисовав их, начинает тщательно, грубой линией вычерчивать (именно *вычерчивать*) каменную кладку дома, затем узор решетки ограды. Делает это, как всегда, медленно. Вся остальная плоскость листа остается незаполненной, пустой. На предложение руководителя про-



Рис. XI



Рис. XII

Рис. XIII

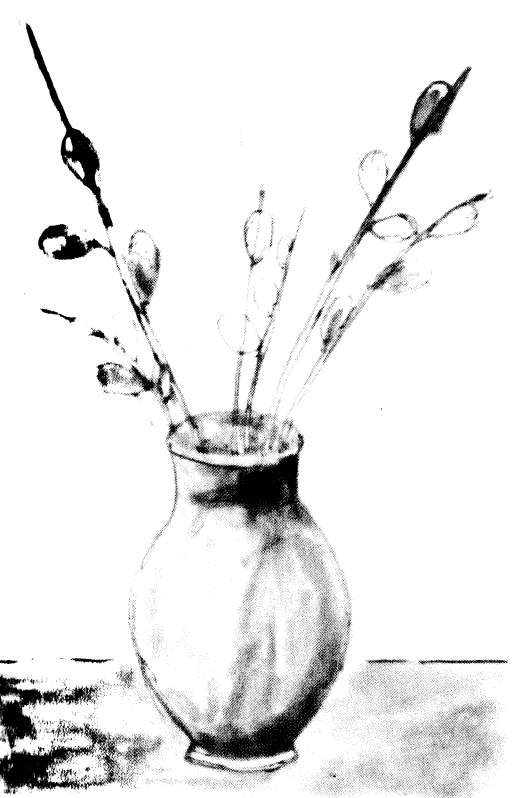


Рис. XIII. 6

Рис. XIV



Рис. XV



Рис. XXX

Рис. XXXI

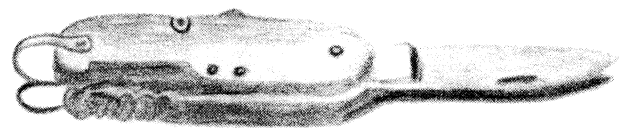


Рис. XXXII



Рис. XXXIII



Рис. XXXIV



Рис. XXXV



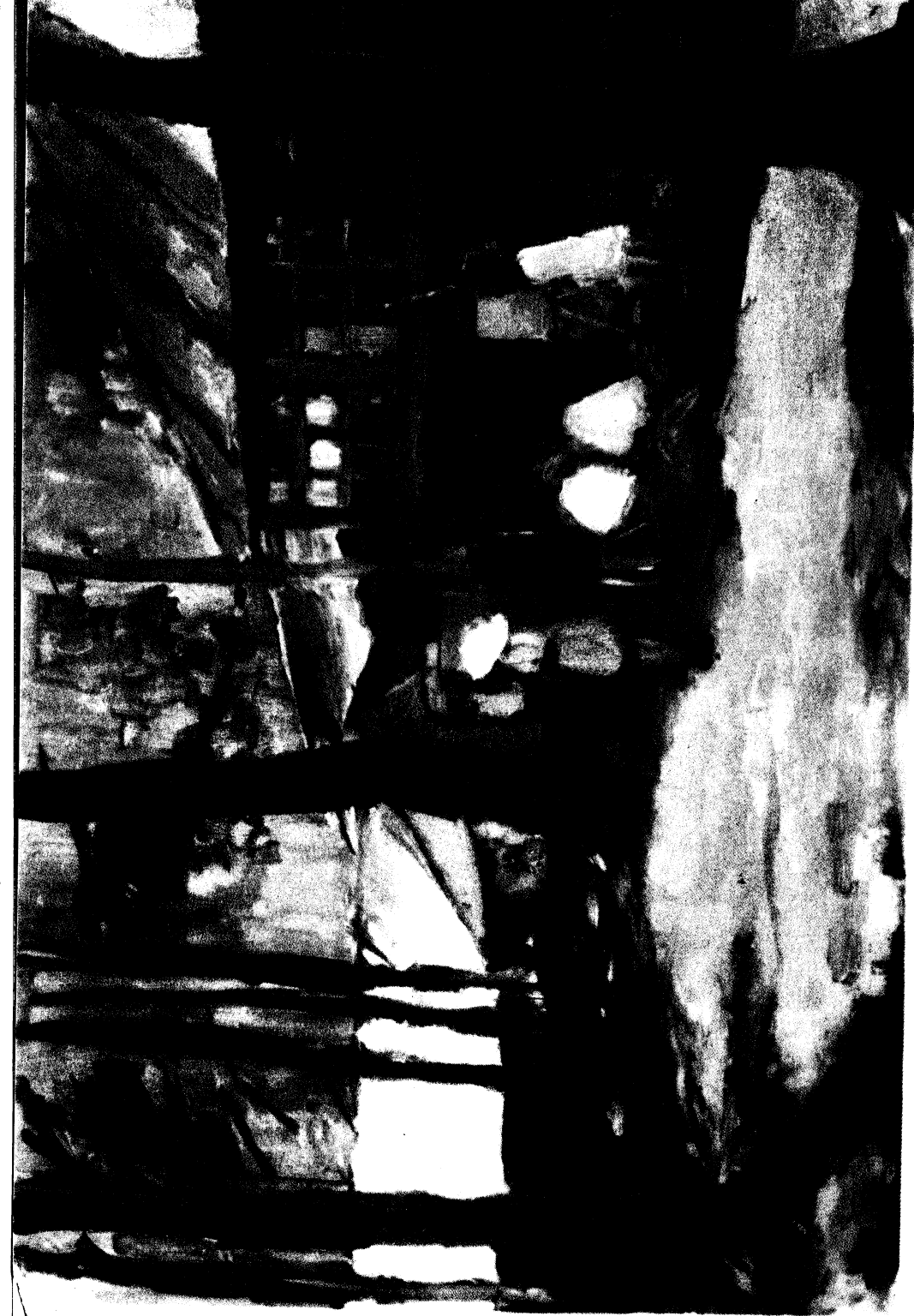


Рис. XXXVIII

думать и наметить всю композицию в целом довольно долго не откликается, продолжая работу по «разделке» дома и ограды, затем уверенно пририсовывает грузовик и только под конец занятия очень спешно и очень равнодушно кое-как зарисовывает елки и несколько человеческих фигур. Без всяких исправлений и сомнений сразу берется за их раскраску. Некоторые усилия с его стороны можно было заметить только при раскраске елок: мальчик попытался дать краской их объемность, уже после того как ровно раскрасил их зеленым по силуэту.

Весь процесс работы у Гриши в первый год обучения по своему характеру резко отличался от процесса работы Веры. Никакого напряжения, никаких поисков: единственное, что привлекало его внимание,— это послышное применение правил перспективного построения и передачи объема предмета светотенью. Нечастые его обращения к руководителю всегда касались именно этих вопросов (верно ли перспективно ему удалось построить в рисунке тот или другой предмет). Развитие своих изобразительных возможностей он рассматривал, по-видимому, только с точки зрения элементарной грамотности, правильности рисунка. Все его эстетические требования на данном этапе сводились именно к этому. Вопросы художественно-творческого порядка Гриша перед собой вообще не ставил.

Характерные для его возраста интерес и внимание к предмету, как таковому, в своих изобразительных исканиях он, несомненно, обнаруживал. Но эти интерес и внимание сосредоточивались преимущественно на грамотно-перспективном построении изображения предмета, воспринимаемого как проекция, а не как предмет, интересующий своим содержанием, своими характерными особенностями и деталями. Поэтому, найдя, по его мнению, достаточно «правильное» построение при изображении того или другого предмета, мальчик вполне удовлетворялся достигнутым успехом и не стремился к той предметной правдоподобности, которая для многих детей на этом этапе развития их изобразительных способностей является главной задачей.

В начале второго этапа обучения, по-видимому, под влиянием своих товарищей в коллективе, многие из которых уже искали целостности живописного изображения в группе предметов и начинали предъявлять эстетические требования к цветовому их решению, Гриша начал работать иначе. Это сказалось не только в самом отношении к работе, но и в рисунке. В этот период Гриша сделал ряд рисунков с натуры, более цельных, живописных, мягких, без своей обычной графичности и жесткой вырисовки. Но все же и тогда больше всего ему нравилось делать карандашные зарисовки предметов в разных положениях и с разных точек зрения. Его явно удовлетворяли упражнения в передаче своих наблюдений над проекционными отношениями изображаемых предметов.

Развитие мальчика и в последующие годы, когда он перешел в другую группу, шло в том же направлении. Любимым видом рисования для него оставалось рисование с натуры карандашом, он охотно и удачно решал

здесь задачи пространственного построения предметов, легко справляясь со сложными группами предметов, с их ракурсами и светотенью.

В работах живописных он не стремился усложнять цветовое решение излишней сложностью — передачей воздушной и цветовой среды и фактуры предмета. В этом направлении у него не наблюдалось каких-либо серьезных поисков, хотя группа подростков, которая работала вместе с ним, как раз усиленно занималась этими вопросами. Поэтому натюрморты Гриши в цвете носят скорее декоративно-графический, плакатный, чем живописный характер.

Над сюжетной композицией он работать не любит и ищет всегда только наиболее доступное для себя решение, относясь к ней скорее как к выполнению задания руководителя, чем к раскрытию своего замысла. Так работал он и над композицией на тему «Три Толстяка» Ю. Олеси.

В 15 лет Гриша отказался работать в кружке, а немного погодя устроился на подготовительные курсы одного вуза, где в программу вступительных испытаний включен рисунок (гипсы и натюрморты). Здесь обучение мальчика, судя по его работам, пошло полностью по линии чисто ремесленной выучки, механической «набивки руки» (по выражению П. П. Чистякова). Последние его рисунки — это тщательно отделанные, кропотливо отшлифованные зарисовки отдельных предметов и академический рисунок гипса. Главное внимание рисовальщика здесь направлено на техническую завершенность, натуралистическую правдоподобность в результате пассивного копирования природы, а не на конструкцию и форму предмета, как таковую. Мальчика вполне удовлетворяет это обучение; он охотно рисует. Когда же ему было дано задание выполнить тематическую композицию «Спорт», он отказался сделать ее в цвете. Она выполнена карандашом и свидетельствует о том, что художественно-творческие возможности мальчика не получили, по сравнению с тем, что он делал два года назад, никакого развития, пожалуй, даже наоборот (цветные рис. XXIV, XXV, XXVI, XXVII, XXVIII, XXIX, XXX а, б, XXXI, XXXII).

Все это, конечно, не случайно. Ход развития изобразительного творчества обусловлен индивидуальными особенностями запросов, интересов и общего развития. Можно сказать, что индивидуальная направленность мальчика, начавшая в нем проявляться очень рано, оказалась настолько прочной, так отвечала его развивающемуся мировоззрению и суждениям, что сумела противостоять влиянию учебно-воспитательной работы в обеих группах. Это влияние оказалось кратковременным и неустойчивым. Творческая работа осталась ему чуждой. Интерес к чисто практическому, утилитарному значению рисунка надо считать у Гриши вполне закономерным. Это восприятие рисунка не как «художественного», а как «технического образа» (по терминологии проф. П. Я. Павлинова) определяется всей жизненной направленностью мальчика и его возможностями в области изобразительного творчества.

Совершенно иную картину представляет собой развитие изобразительных и художественно-творческих способностей у другой девочки — (о ней уже говорилось при описании работы над композицией «Три Толстяка»). Она начала рисовать очень рано, по ее словам: «Просто так, с тех пор как себя помню. Рисовала человечков, потом дам в необычных нарядах с замысловатыми прическами. Серьезно и систематически начала рисовать в студии». В кружок она поступила 11 лет. К этому времени и рисование-игра сменилось поисками более точного и полного изображения на основе наблюдения и анализа окружающих предметов и явлений действительности.

Именно в этот период Ира поступила в кружок. Она очутилась в лективе, где многие были старше ее и занимались не первый год. В кружке уже велась большая творческая работа над обогащением графического языка юных рисовальщиков путем усиленного осмысления композиции, цвета как средств раскрытия живописного замысла, а также над преодолением того сложного противоречия между зрительным восприятием предмета и объективным его знанием, которое так затрудняет детей на данном этапе их развития.

Ира со свойственными ей целенаправленностью и энергией сразу включилась в работу. С самого начала особое значение для нее приобрели поиски средств для раскрытия своего замысла.

Работе над эскизом, предваряющим рисование с натуры и по фотографии, руководитель группы уделял много внимания. Работу над эскизом он рассматривал как развитие творческих возможностей учащихся, как питание у них умения создавать свой замысел и усиленно реализовывать его в рисунке. Путь к развитию этого умения мыслился через развитие способности эстетически воспринимать природу, вникать в ее характерные особенности, сосредоточивая внимание на определенных живописно-пластических сторонах природы (соотношение формы и цвета, понимание значения формы и цвета рисунка в выявлении этих сторон, точка зрения на модель, цветовое решение).

В работе над сюжетной композицией, кроме того, особое значение обрело осмысление не только характерных особенностей, но и внутреннего содержания образов, субъективное, оценочное к ним отношение, зрительное представление о композиции как о едином живописно-пластическом образе, где все средства должны быть подчинены его выявлению. Задачи выразительности наряду с задачами изобразительности здесь ставились особенно остро.

Ира страстно увлеклась решением этой новой и сложной для нее задачи, что обусловило очень быстрый переход девочки на новые позиции поисков более или менее полного, правдоподобного и точного изображения.

к поискам раскрытия своего замысла, эстетического восприятия действительности и образов своего воображения. Это открыло ей возможности подлинно творческой работы в плане искусства.

Надо полагать, что такой переход так или иначе был связан для Иры с определенным критическим периодом. Искание нового и неудовлетворенность своей продукцией, несомненно, имели место в ее творчестве. В основном это можно проследить больше в ее рисунках, чем в самом процессе творческой работы.

Одаренная, очень волевая, девочка с самого начала поняла и осознала, чего она хочет, что она ищет. И возможность овладеть этим новым она видела прежде всего в труде, в упражнении, в систематическом накоплении творческого опыта.

Ира устремилась по этому пути с огромной энергией и целенаправленностью. Удивляет количество эскизов, которые она совершенно добровольно, по своей инициативе, выполняла перед каждым заданием (будь то работа с натуры или сюжетная композиция). Типичный пример — ее работа над эскизами «Трех Толстяков». (Подробное описание работы Иры над этой композицией было дано в VI главе.) Не удовлетворяясь этим, девочка работала и дома. К каждому занятию она приносила много этюдов из дому.

Характерны для нее необычайно внимательное отношение к замечаниям и советам преподавателя и активное, самостоятельное, подлинно творческое использование их в работе. Все это создало очень тесный контакт между ученицей и руководителем, подлинное творческое содружество. Можно сказать, что Ира понимала его с полуслова. Ясно было, что обучение на данном этапе и в том направлении, в каком оно проводилось в группе, давало ей глубокое удовлетворение. Оно помогало ей понять, осознать именно то, что она с такой огромной напряженностью сама искала, открывало средства для раскрытия ее замыслов и зрительных представлений.

Такая продуманность и прочность художественного замысла, а также необыкновенная трудоспособность сохранились у Иры и тогда, когда она уже многого достигла и овладела в основном обобщенно-живописным мышлением и видением в процессе воспроизведения задуманного. Многие работы Иры (особенно по представлению), по собственному ее признанию, более или менее ее удовлетворяют, хотя, как говорит сама Ира, она прекрасно видит, сколько надо еще знать и уметь, чтобы работа могла по-настоящему ее удовлетворить (цветные рис. XXXIII, XXXIV, XXXV, XXXVI, XXXVII, XXXVIII).

Ира жадно учится не только в группе, но и в музеях и на художественных выставках. Она очень любит Рембрандта — великого мастера света. Цвету она учится, по собственному признанию, у В. А. Серова («Девочка с персиками») и у Матисса.

Когда я размышляю об этих трех подростках, столь различных по своему художественному развитию, по своим поискам, возможностям, отноше-

нию к изобразительной деятельности (несмотря на то что они ровесники и условия их художественного воспитания и образования аналогичны), у меня невольно возникает вопрос — как дальше сложатся их судьбы, какое место займет в их жизни искусство. И невольно возникают предположения.

Вера, как можно думать, выберет себе профессию, так или иначе связанную с искусством. Она уже не захочет и не сможет от него отказаться, хотя и не решится посвятить себя непосредственно творческой работе художника-живописца. Может быть, она станет искусствоведом или художественным редактором.

Гриша отойдет от искусства, вернее, он уже отошел; его путь — инженерно-технические науки, где, может быть, некоторые умения в области прикладного технического рисунка ему и окажут существенную пользу.

Ира, надо полагать, будет искать (и с полным основанием) дорогу к профессиональной творческой работе в области изобразительного искусства. Едва ли она мыслит свое будущее по-другому.



ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ТВОРЧЕСТВО ДЕТЕЙ НА ТРЕХ ХАРАКТЕРНЫХ ЭТАПАХ ВОЗРАСТНОГО РАЗВИТИЯ

(детство, отрочество, юность)

Сложность взаимовлияния развития и обучения, а также индивидуальное разнообразие творческого процесса у детей и подростков — все это не позволяет, как нам кажется, дать определенную схему развития их изобразительного творчества, отнести безоговорочно те или другие стилевые особенности детского рисунка к определенной возрастной группе, как это пытались делать некоторые зарубежные и отечественные исследователи. О невозможности связать определенную графическую форму изображения с тем или другим возрастом свидетельствует уже то, что современные дети рисуют иначе, чем рисовали дети 20 лет назад, а тем более чем рисовали до революции.

Меняется не только содержание рисунков, что совершенно естественно, но и характер изображения. Характер изображения, встречавшийся раньше у детей 8—11 лет, теперь мы не всегда увидим даже у дошкольников.

Таким «повзрослением» детского изобразительного творчества недовольны многие «любители примитива», которые, забывая о таких могучих факторах, влияющих на развитие изобразительного творчества детей, как школа, пионерский отряд и эстетические позиции Советского государства, готовы видеть в этом «повзрослении» деградацию, а причину ее относят к неумелому обучению. Однако это характерное и вполне естественное явление.

Содержание и форма рисунков изменяются не только у отдельных детей; то же можно сказать и относительно детского изобразительного творчества в целом, и не только в связи с возрастом.

Влияние окружающей среды, изменение ее образов, художественных тенденций большого искусства, задач и содержания учебно-воспитательной работы — все это определяет характер и почерк детского рисунка, обуславливая и более быстрый переход советских детей к реализму в их творчестве.

Но значит ли это, что сложное влияние всех названных факторов на развитие изобразительного творчества детей школьного возраста вообще не дает нам возможности наметить некоторые характерные этапы, связанные с формированием их личности, с общим и художественным развитием?

Здесь прежде всего можно говорить о некоторых характерных (пожалуй, главным образом, эстетических) тенденциях в творчестве детей разного возраста, о различном отношении к изобразительной деятельности, естественно обусловленном особенностями их восприятия, представлений, интересов и мышления. Эти тенденции определяют особенности отдельных этапов в развитии изобразительного творчества детей и подростков. Чем младше ребенок, тем эти особенности проявляются ярче. Они обычно дают нам возможность определить, сделан ли рисунок ребенком 7—8, 11—12 лет или подростком 14—16.

Школьный возраст включает в себя три очень отличных друг от друга периода — детство, отрочество и наступающую юность. Каждый период имеет свои характерные возможности и запросы, которые в изобразительной деятельности детей и подростков проявляются более или менее отчетливо не только в содержании, ибо о космонавтах, например, рисуют и дошкольники и подростки 14 лет, а темы нашего великого строительства встречаются в творчестве и малышей 8—9 лет и старшеклассников. Главный вопрос здесь не *что*, а *как*. Меняются отношение, возможности в трактовке темы, эстетические требования к ней. Иными становятся структурные стилиевые особенности рисунка, что в свою очередь обуславливается особенностями психологического развития и четко отражается в характере творческого процесса.

Обобщая результаты проведения опытной работы и весь многолетний опыт в изучении изобразительного творчества детей и руководства им, мы можем наметить определенные этапы в развитии этого творчества, хотя смена этапов, длительность переходных периодов различны и находятся в не-

посредственной связи с системой учебно-воспитательной работы и способностями детей к изобразительному творчеству.

Дети младшего школьного возраста (7—9 лет), естественно, еще сохраняют в своем творчестве черты, характерные для творчества дошкольников. До того как они начинают рисовать под руководством учителя, рисование для них — игра.

Рисую для себя, ребенок делает это с большой смелостью и творческой активностью; рисует он, как правило, по представлению, а не с натуры. Его рисунок — это еще графический рассказ о том, что он знает; что его интересует; что он наблюдал; о чем мечтает.

Наряду с типом рисующего ребенка-наблюдателя встречается другой тип — мечтатель. Первый по преимуществу стремится изображать события и явления из окружающей жизни, второй же, рисуя, создает свой воображаемый мир. Он рисует «дальние страны» (где он, разумеется, никогда не был), неведомых животных, фантастические существа, персонажи и события сказок.

Часто встречается и рисовальщик-«инженер». Основные образы его творчества — разного рода машины или изображения событий, где действуют те же машины. В этих рисунках часто удивляет знание общей конструкции изображаемых машин.

Встречаются маленькие рисовальщики-анималисты, с необычайным упорством, а часто и неожиданным мастерством рисующие разных животных, а иногда даже определенных животных (например, лошадей) в самых разнообразных движениях.

Такая тематическая специализация характерна именно для детей начального школьного возраста и наблюдается обычно в период их самостоятельной изобразительной деятельности.

Отношение к рисованию резко меняется с момента, как оно становится организованным занятием в коллективе. Рисование приобретает для ребенка в этих условиях как бы общественное значение. Вступление в коллектив рисующих детей, систематичность и организованность занятий, выполнение заданий руководителя — все это часто способствует отказу детей от своих любимых сюжетов и образов. У некоторых это ведет к охлаждению к изобразительной деятельности вообще, в первую очередь, пожалуй, у рисовальщиков-«инженеров». Другие оказываются более стойкими в своем пристрастии к определенной тематике. Влияние организованных занятий вызывает у них в некотором роде двойственность: в школе они выполняют задания учителя, а дома возвращаются к своим любимым образам, как бы «отводя душу» в близком им мире образов. Очень часто руководитель не знает об этом пристрастии ребенка, а иногда и зная, не обращает на это внимания.

Учебно-воспитательная работа ведется со всем коллективом фронтально, и, таким образом, индивидуальные особенности (а иногда и возможно-

сти) детей ускользают от руководителя. А вместе с тем специализация очень убедительно показывает, что рисунок для детей младшего школьного возраста — это возможность, как и в игре, общаться с увлекающими их образами, создавать их, рассказывать о них, наслаждаться ими. Повторение любимых образов приобретает иногда стереотипный характер. Это наблюдается у детей мало активных творчески и тормозит дальнейшее творческое развитие.

Но можно видеть и другое — как в результате обучения рисунок ребенка, продолжающего развивать любимые им образы, усложняется и обогащается, приобретая новый характер, удовлетворяющий растущие возможности и запросы самого рисовальщика. Поэтому руководитель не должен игнорировать такую склонность ребенка. Разумеется, не следует его держать только на одной этой тематике, но необходимо учитывать склонность к ней, включать ее в учебно-воспитательную работу, наблюдая, чтобы любимые образы развивались, органически связывались с остальной работой, пока маленький рисовальщик сам от них не откажется.

На этом этапе развития изобразительных возможностей ребенка процесс изображения характерен своей активностью, энергией. Ребенок приступает к работе сразу, без предварительных размышлений. Поскольку рисование для него в это время — увлекательная игра, его еще не беспокоит критическое отношение к тому, что он делает и как у него получается. Работая более или менее продолжительно, не отрываясь, он редко исправляет свой рисунок, иногда лишь дополняет его. Исчерпав свои представления и изобразительные возможности, он решительно заканчивает рисунок; никогда по своей инициативе к нему не возвращается и даже по заданию не может его повторить.

Графические образы ребенка по преимуществу — образы представления. В основе этих представлений лежат, разумеется, наблюдения над предметами и явлениями действительности, но наблюдения из-за неумения целенаправленно и детально рассматривать окружающее еще очень суммарны. Представления ребенка о предметах еще не связаны с их зрительным видом. В своих представлениях дети опираются не только на свой, еще очень небольшой и недостаточно осознанный зрительный опыт, но и на жизненный опыт действий с изображаемыми предметами. Средствами графической выразительности предмета служат в основном контур, цвет, пятно, раскрашенный силуэт. Ребенок старается нарисовать предмет в аспекте, наиболее выявляющем те его характерные особенности формы и строения, которые он знает. Обостренная увлеченность ребенка изображаемыми предметами и явлениями, смелость графических приемов, не стесненных какими-либо правилами в решении графических задач, обуславливают часто большую выразительность образов в рисунках наиболее талантливых детей на данном этапе развития их творчества.

Говоря о талантливости, мы имеем в виду не столько специальные способности детей к рисованию, сколько их темперамент и энергию, горячее любопытство по отношению к миру действительности, ничем не ограниченную фантазию и творческую игровую активность в изобразительной деятельности. К этому надо еще прибавить эстетическое отношение ребенка к цвету — яркому, открытому, декоративному цвету, потому что проблемы передачи в рисунке объема и пространства, неведомые и пока еще ненужные ему, не осложняют цветового решения рисунка, не гасят его яркости.

Характерна и любовь ребенка к ритму как наиболее доступному ему, упорядоченному, а потому и эстетически им понимаемому, организованному началу в движении, в расстановке предметов, в композиции рисунка (повторение одних и тех же форм при изображении однородных предметов или их частей).

Рисунок ребенка на этом этапе развития всегда рассказ — сначала для себя, по преимуществу о предметах, животных, людях, событиях, в которых ребенок сам играет ту или другую роль. Поэтому в центре его внимания не столько сам предмет, как таковой, со своими характерными особенностями и деталями, сколько его функциональное назначение, действия вокруг него (хотя передача здесь часто выражается лишь в перечне предметов). Но все же функциональная и сюжетная связи (иногда чрезвычайно сложные) в представлении маленького рисовальщика — внутри рисунка.

Лист бумаги, на котором он рисует, в это время для него, естественно, реальная плоскость. Никаких иллюзорных возможностей вписать в эту плоскость трехмерные предметы он не мыслит. Это ощущение плоскости часто подсказывает ребенку удачное композиционное решение. Он расставляет на ней предметы в виде силуэтных образов ритмически упорядоченно, иногда рядами, иногда распределяя по всему полю плоскости, не загромождая одного предмета другим, с чувством равновесия и композиционной заполненности листа. Форма предмета строится строго с учетом его функционального назначения, на основе непосредственного опыта ребенка, фактических его действий с предметами и среди них. Он всегда внутри рисунка, а не вне его, всегда участник того, что происходит в изображенном. Перспектива ему не только неизвестна, но и не нужна, так же как и светотень. Это — не свойства самого предмета и его функционального содержания, а только видимость, воспринимаемая тогда, когда отбрасывается в предмете все, кроме его зрительного образа. Поэтому горизонтальную плоскость стола, на которую (ребенок знает об этом по непосредственному опыту) можно поставить ряд предметов, он изображает в развернутом виде, так же как, например, и простыню, на которой лежат купальщики, ковер и т. д. Поэтому и дорога, как мы видели, имеет фактическую, а не иллюзорную протяженность; она тянется через весь лист, снизу до самого верхнего края. Дорога связана для ребенка всегда с ощущением движения, протяженности. Деревья располагаются в рисунке иногда перпендикулярно линии дороги. Ребенок опи-

рается здесь опять-таки на свой собственный опыт: он идет по дороге; с обеих сторон, справа и слева от него, деревья, кусты, цветы, дома (если это городская улица); так он и изображает.

Эти характерные тенденции, определяемые мышлением, представлениями, опытом ребенка на данном этапе его возрастного развития и изобразительных возможностей, являются до какой-то степени типическими, присущими ребенку-дошкольнику и ребенку начального школьного возраста (цветные рис. XXXIX, XL, XLI, XLII, XLIII).

Затем обычно наступает первый переходный этап. Новое понимание (вернее, еще только подход к пониманию) возможностей иного изображения вступает в противоречие с привычными для рисовальщика приемами изображения, удовлетворявшими его до сих пор.

В центре его внимания теперь предмет, как таковой, правдоподобность, точность и полнота его изображения. Ребенка начинают в рисунке интересоваться не столько игровые измышления, рассказ об увлекательных его событиях, связанных с непосредственным жизненным опытом, сколько объективный вещественный мир, его окружающий, который к этому времени он особенно жадно начинает изучать.

Эта «предметность» на данном этапе восприятия определяет и эстетические требования ребенка к своему рисунку.

Профессор П. Я. Павлинов¹, анализируя развитие процесса изображения, указывает, что первое в этом процессе — образование в сознании рисующего представления о предмете, второе — образование представления об изображении. Представление о предмете определяет «вещественность» рисунка и поиски в этом направлении. Образование представления об изображении не играет еще той роли, которая ему принадлежит в графическом процессе.

Образование представления об изображении у рисовальщика всегда связано с определенным обобщением, выделением главного, характерного для передачи этого в рисунке. На данном этапе развития отбор проявляется еще довольно слабо; активность изобразительного процесса выражается прежде всего в стремлении как можно точнее и подробнее передать предмет, перенести его во всей полноте на бумагу.

Любимой формой работы на этом этапе развития изобразительных способностей ребенка становится рисование с натуры. Восприятие природы сосредоточивается на отдельных предметах; оно часто бывает лишено необходимой целостности. Видимые соотношения между предметами в форме, расположении, цвете, освещенности еще не привлекают внимания рисующего, как бы не учитываются. Прежняя уверенность и непосредственность в процессе рисования заменяются неуверенностью, критическим отношением

¹ См.: П. Я. Павлинов. Графическая грамота. Изд. 2. М., Учпедгиз, 1935.

к своей работе. Новые требования к рисунку, к точности, полноте и достоверности изображения часто опережают возможности рисовальщика.

Эти требования осложняются еще тем, что по мере развития способности детально рассматривать, наблюдать, анализировать, осознавать увиденное у детей на данном этапе появляется острый интерес к рисункам взрослых или рисункам товарищей, находящихся на иной ступени развития графических возможностей.

Декоративно-плоскостной графический образ, характерный для предыдущего периода развития рисунка, постепенно начинает заменяться поисками объемно-пространственного образа, опирающегося уже на чисто зрительное восприятие окружающей действительности. Это трудный период для юного рисовальщика, даже при условии систематического обучения, когда он знакомится с законами и приемами реалистического трехмерного изображения.

Трудность заключается прежде всего в том, что перед детьми на данном этапе развития их изобразительных и художественно-творческих способностей почти одновременно встают две проблемы. Решение этих проблем определяет и направляет все их творческие поиски и усилия в процессе рисования. Они приобретают особое значение, поскольку неразрывно связаны с новыми эстетическими требованиями, предъявляемыми детьми к графическому изображению вообще и к своему собственному в частности.

Одна проблема связана с вещественностью изображения, с ярко проявляющимся стремлением к точности и полноте изображения предметов, как бы к прямому переносу их в рисунок. Эстетическое качество изображения определяется прежде всего степенью его достоверности («как настоящее»). Это стремление, естественно, связано с новыми возможностями ребенка, общим его развитием, формированием таких способностей, как целенаправленное детальное видение, острый познавательный интерес к окружающему предметному миру, его анализу.

В связи с этим перед рисующим ребенком возникает и другая, наиболее трудная для него проблема — переход на объемно-пространственное изображение, так как объем предмета и его расположение среди других предметов начинают восприниматься ребенком как характерные особенности предмета. И, как таковые, они должны быть переданы в рисунке, чтобы изображение получило ту достоверность, к которой ребенок стремится.

Таким образом, в развитии графического языка ребенка эти обе проблемы неразрывно связываются (хотя первая решается им намного легче, чем вторая). И вместе с тем их одновременное решение вызывает в сознании и представлениях ребенка резкие противоречия и потому затрудняет его. Эти противоречия заключаются в том, что фиксация внимания на предмете, как таковом (где основное — это особенности предмета, определяемые его содержанием и назначением), затрудняет образование в сознании детей представления об изображении, т. е. о виде предмета, который может

быть перенесен на бумагу как трехмерное изображение его зрительного образа. Этот вид во многом противоречит представлению ребенка о предмете, как таковом. Дело еще осложняется тем, что представление о предмете в сознании рисующего не должно просто заменяться представлением об изображении. Представление только об изображении, а не о предмете, как таковом, со всеми его неповторимыми особенностями часто ведет к схематизму, безразличию рисунка. Процесс воспроизведения не согрет живым отношением рисующего к предмету, интересом к нему.

Полноценный реалистический рисунок — всегда результат одновременного представления и о самом предмете, и об его графическом образе в рисунке. Эта «одновременность», заключающая в себе двойственность представления в сознании рисующего, создает подлинную реалистичность, убедительность, выразительность и грамотность рисунка. Она трудно и постепенно дается детям, малоспособным еще к умозрительности.

Типичная для этого периода развития детей тенденция к «предметности» изображения, выражающаяся часто в раздробленности рисунка, иногда и в определенной сухости в связи с детализацией, часто расценивается как определенный спад в их художественно-творческом развитии. Поэтому педагогические усилия на данном этапе развития изобразительного творчества детей часто направлены бывают на то, чтобы возможно скорее отвести юных рисовальщиков от этой предметности к обобщенному декоративному изображению. В основе здесь лежит попытка вернуть ребенка к прежним, характерным для раннего периода его творчества средствам выразительности, от которых он уже отказался. Такая попытка едва ли целесообразна. Она нарушает органичность процесса развития изобразительных и художественно-творческих возможностей ребенка. Из этого процесса как бы выпадает очень характерное звено в естественной последовательности развития. Период предметности для большинства детей является как бы неизбежной ступенью, через которую ученик должен пройти, чтобы подняться на более высокий уровень изображения.

Нельзя забывать, что именно во время «предметного» периода юный рисовальщик очень интенсивно ищет переход к зрительно-перспективному изображению, и этот переход ему легче осуществить, исходя от предмета, учитывая не только его фактические, но и кажущиеся свойства и особенности.

Преодоление этих противоречий уже является большим шагом вперед — сознание рисующего в процессе изображения усложняется и обогащается тем, что наряду с образованием представления о предмете, опирающегося на новую формирующуюся способность детального видения, у ребенка начинает образовываться и представление об изображении.

Искусственный отвод детей от этих исканий, без учета их эстетических требований, часто ведет к отставанию в грамотности рисунка, к схематизму (построение по перспективным схемам, без достаточной опоры на зри-

тельный опыт) или к формализму (механическое выполнение указаний и механическое решение еще не понятных детям и не отвечающих их эстетическим запросам живописных задач).

Переход на объемно-пространственное изображение связан, как уже говорилось, с перестройкой логики мышления, восприятия и воображения рисующего. Меняется его точка зрения на изображаемое: из участника, находящегося «внутри» рисунка, он должен стать зрителем, находящимся вне его.

Плоскость листа бумаги, на который наносится рисунок, как бы приобретает глубину; в ней рисующий строит иллюзорное пространство, вписывая в него трехмерное изображение предмета.

Процесс такого перестраивания медленный и требует постепенности и систематической педагогической помощи. Но эта помощь отнюдь не должна ограничиваться тем, что детям дают определенные схемы перспективного построения рисунка, знакомят их с правилами изображения. Большая систематическая работа должна проводиться по организации восприятия детей. Именно на этом этапе очень важна постепенность. Не насилуя свойственную детям логику мышления и представления, надо помочь формированию у них представления об изображении предмета, об его особенностях, которые должны быть перенесены на бумагу. Тут важно, чтобы ребенок не потерял своих живых представлений о предмете, т. е. чтобы восприятие и передача проекционных отношений предмета в рисунке опирались на энергичное конструктивное построение, но уже не на плоскости, а в воображаемом пространстве.

В успешном формировании представлений об изображении большую роль играет не только детальное восприятие изображаемого (что в рисунке тоже является на определенном этапе развития прогрессивным), но и способность устанавливать соотношения между предметами или их частями в форме, расположении, цвете.

Это — путь к дальнейшему отбору главного в процессе изображения, к первым открытиям в области обобщения путем сопоставления, вычленения и сравнения. Это уже поиски целостности изображения, особенно необходимой в данный период творческой работы подростков. Такие поиски поднимают творческую активность учащихся, как новые трудности, которые необходимо преодолеть. Это то новое, чем хотят овладеть дети, что поможет им перейти от примитивного копирования природы к решению тех задач, которые обуславливают переход на новый этап в развитии образно-графического языка. Насколько этот переход труден, свидетельствует то, как упорно подросток возвращается к своей прежней логике мышления и восприятия в процессе рисования, даже тогда, когда он, казалось бы, уже овладел новым по структуре изображением. Трудности и противоречия, возникающие в результате этого, отражаются как на характере творческого процесса, так и на особенностях рисунка. Прежняя смелость сме-

няется осторожностью. Сомнения, колебания, частые исправления характеризуют процесс изображения; он становится гораздо более длительным и неуверенным.

Постепенно изменяется пространственная структура рисунка: (или улица) уже не тянется в рисунке через весь лист; появляется зонт, но еще очень высокий, отчего плоскость земли или пола уже очень велика; постепенно эта плоскость начинает сокращаться, го опускается, предметы, сдвигаясь на сокращенной горизонтальной плоскости, начинают закрывать друг друга; фактическая протяженность заменяется иллюзорной.

Поиски передачи объема светотенью часто ведут к потере цветности и плоскости бумаги, которое определяет у более младших детей переход к композиционно-ритмической организованности рисунка, к поиску расстановки трехмерных предметов в воображаемом пространстве.

Вопросы композиции по существу еще не ставятся — в тематическом рисунке они сводятся к перечню предметов. Это все еще иллюстративный рассказ, а не сюжетная композиция как единое целое, содержание, образ и замысел которой передаются специфическими средствами изобразительного искусства. Это очень сложный для ребенка период в его развитии творчестве, определяющий новые, совсем отличные по сравнению с предшествующими поисками характер и качество рисунка. И благодаря тому что этот период развития связан с такой серьезной ломкой привычных для ребенка представлений и восприятий, особенно остро проявляются особенности и взаимодействие обучения и развития.

Можно привести следующий пример из педагогической практики руководства изобразительным творчеством детей. В кружке, в котором велись наши наблюдения и опытные занятия, детям было дано задание. По существу, это была тематическая композиция «Город». Работа над этой композицией детям предлагалась на основе наблюдения. Было предложено наблюдать места городского пейзажа недалеко от своего дома, выбрать часть площади или улицы, которая им покажется наиболее интересной для изображения.

Была поставлена задача изобразить не город вообще, а Москву — современный столичный город, в его непрерывном движении, по современному благоустройству, разнообразию общественных зданий. Детям были показаны репродукции картин советских и зарубежных художников (Ю. И. Пименов. «Новая Москва»; Н. Н. Волков. «Москва строится»; Писсаро. «Большие парижские бульвары» и др.), в том числе и городской пейзаж при ночном освещении. Группа учащихся, которым было дано задание, состояла из детей 11—13 лет. Часть работала в кружке два года, часть — год. Задание проводилось в конце учебного года, весной.

должны были к следующему занятию кружка понаблюдать городские пейзажи и сделать первые эскизы в цвете в виде маленьких, еще обобщенных набросков.

Первые наброски были очень типичны. Это были миниатюры-рассказы о городе. В основе их лежал перечень предметов, характерных, по мнению детей, для современной Москвы: машины разного рода, фонари, светофоры, многоэтажные (а иногда и двухэтажные) дома с усердно вычерченными окнами, витрины магазинов (в них — тщательно вырисованные предметы), даже круги на мостовой, обозначающие переход, и надпись «стоп», фигурки людей в одежде с обозначенными на ней пуговицами, карманами и меховыми воротниками. Все предметы на этих эскизах были раскрашены в разные цвета с учетом правдоподобности их раскраски: желтые, розовые, белые и серые дома; голубые, зеленые, желтые и серые машины и т. д. И хотя в большинстве рисунков была ясно видна попытка передать глубину, уход улицы вдаль, ее перспективу, все же горизонт был дан очень высоким, а кружки нарисованы полным кругом — так, как видишь, когда шагаешь по ним.

Когда руководитель просмотрел эскизы, он спросил, довольны ли дети ими и не хотят ли еще поработать, уже просто карандашом. Дети ответили, что хотят, но довольно вяло принялись за работу — казалось, что им больше уже нечего сказать.

При наблюдении за ними можно было четко видеть, что процесс изображения и логика мышления в нем шли от рассказа, определяемого перечнем предметов. И эти предметы были взяты не как органические части единого зрительного образа, решаемого путем живописной передачи соотношений их форм, цвета, расположения, а просто как действующие в данном сюжете объекты изображения, характеризующие его чисто описательно. Последовательность изображения шла от рассказа.

Начинался рисунок с обозначения мостовой; к ней приделывались тротуары, по бокам которых появлялись разные здания, с окнами, витринами, вывесками, даже антеннами на крышах. Затем добавлялись фонари, машины, пешеходы, опознавательные знаки движения.

Руководителя не удовлетворил такой подход. Эта группа уже много работала с натуры, и он знал, что возможность осознанного перехода к зрительно-пространственному живописному изображению созревает (а у многих уже созрела), что на это направлены в последнее время и поиски учащихся, обусловленные их эстетическими требованиями.

Преподаватель спросил детей, что они видят, когда идут по улице. Разве они видят тротуар, отделенный от мостовой? Здания с четкими рядами окон, как это они сделали на своих рисунках? Вывески и антенны, которые можно видеть, только высоко задрав голову? Он объяснил детям, что общее зрительное впечатление прежде всего связано с тем, в какую погоду, в какое время дня дети наблюдали город и хотят его изобразить.





Рис. LIV

В солнечный день воспринимается свет и тень, их контрасты в освещении домов, фасадов — одни погружены в тень, другие отчетливо вырисовываются на солнце. В дождь асфальт мокрый — в нем отражаются окружающие предметы, особенно вечером, когда зажжены фонари, горят рекламы, светятся огни машин и свет играет, отражаясь на мокрой поверхности мостовой. Прежде всего воспринимается мостовая, машины на ней, движение, разноцветные огни, тяжелые каменные массы домов. Так и следует рисовать. Не строить улицу постепенно, начиная с мостовой и тротуара, а рисовать то, что видишь, стараясь передать свои зрительные впечатления от города, от улицы в целом, с ее движением и освещением, контрастами, соотношениями тяжелого и легкого, темного и светлого. В эскизе надо прежде всего наметить массы и контрасты в их соотношениях, не вычерчивая окон и других деталей, которых отчетливо и не воспринимаешь, идя по улице.

Это объяснение было выслушано большинством учащихся с вниманием, даже с напряжением. И после него сразу принялись с большой энергией за эскизы. Работали над ними дольше, чем обычно, не отрываясь, многие сделали не один, а три-четыре, даже пять эскизов. И сама последовательность рисования уже была совершенно иная: сразу начал выступать композиционный замысел. Рисунок строился от центра, начертания предметов намечались обобщенно, не контуром, а общим пятном, общей массой, с учетом их пластических соотношений. В этих эскизных образах чувствовалась опора на чисто зрительное целостное восприятие, на представление об изображении, об его эмоционально-образном, живописном единстве.

Разница в решении некоторых рисунков, сделанных до и после объяснений преподавателя, была столь разительной, что ясно показывала, что дети так или иначе были подготовлены к переходу на новую ступень развития (рис. 43, а, б, в и 44, а, б, в).

Указания и пояснения преподавателя потому и оказались такими убедительными и вдохновляющими, что отвечали тем новым требованиям, которые давно уже у детей назревали, но не до конца были ими осознаны. Объяснение явилось как бы решающим толчком в переходе на новый этап их образного мышления в процессе изображения.

Но надо сказать, что небольшая часть детей (4 из 17), делая вторичные эскизы, осталась полностью на старых позициях (рис. 45, а, б). По-видимому, специфические качества их сознания, связанные с переходом на новые художественно-творческие средства выражения, еще недостаточно созрели, несмотря на то что степень обученности у всех была одна и та же.

Именно для данного периода развития изобразительного творчества особенно характерна неравномерность развития у отдельных детей. Неко-

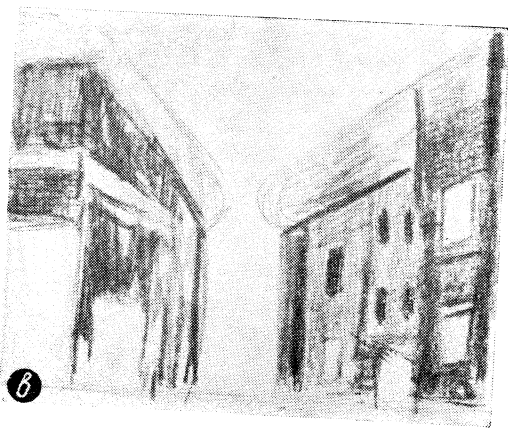
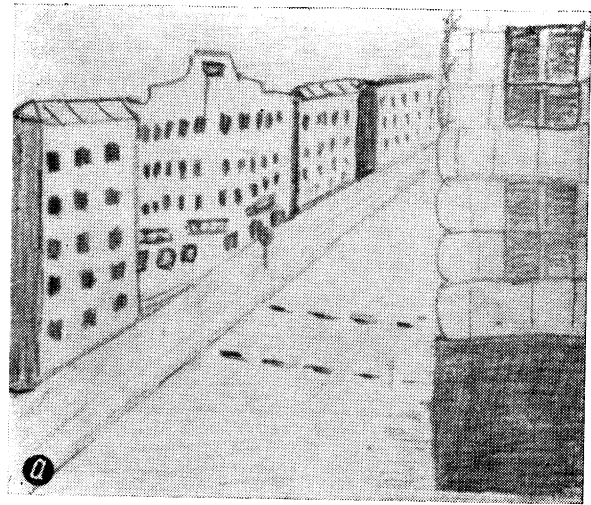
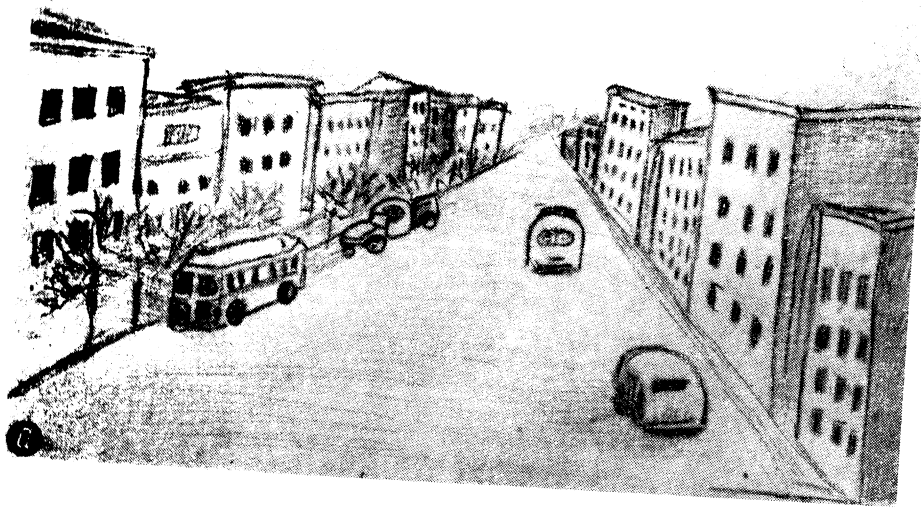


Рис. 43 (рис. 43, а сделан до объяснения; рис. 43, б, в — тем же учеником после объяснения)



Рис. 44 (рис. 44, а сделан до объяснения; рис. 44, б, в — тем же учеником после объяснения)

торые еще долго сохраняют привычные им средства изображения, другие же быстро и решительно переключаются на новые, несмотря на общие условия их художественного воспитания и обучения.

Для детей этого возраста в связи с интенсивностью общего развития характерно резкое изменение вкусов, наклонностей, интересов. При переходе от детства к отрочеству увлечение рисунком, живописью иногда внезапно сменяется интересом к технике, конструированию или чему-нибудь другому.

При выполнении задания «Город» очень отчетливо выявились индивидуальные особенности развития отдельных членов кружка. Но можно не сомневаться, что объяснения руководителя не пройдут даром и для этих четырех ребят и смогут ими быть использованы несколько позднее. В описанном случае толчок к переходу на другую структуру изображения был довольно решительным и не все учащиеся смогли перейти к новым средствам изображения. Работа с детьми в этом направлении должна вестись систематически.

Чрезвычайно важно именно в это время постепенно научить детей находить чисто живописные качества, вести их от функционально-предметного изображения к живописно-пространственному образу как результату художественного видения.

Зрительное восприятие предметов и явлений действительности в процессе учебно-воспитательной работы должно обогащаться живописными представлениями о световоздушной среде.

Эти новые представления определяют и новое отношение к цвету: не только как к передаче окраски предмета, но и как средству живописной лепки объемной и пространственной формы. Постепенное образование у детей обобщенно-живописного, пространственного образа происходит путем постепенного перехода от пассивного, детального предметного видения к обобщению, к осознанному отбору и вычленению главного. Необходимость такого перехода особенно ясно видна при выполнении более сложных заданий, которые в это время как раз очень привлекают детей. Таким заданием, например, является изображение человека.

Дети на данном этапе развития особенно остро стремятся к правдоподобности в изображении человека в связи с работой над тематической композицией. Неудовлетворенность результатами своих графических усилий часто ведет детей к отказу от работы над композицией. Именно при попытках рисовать с натуры голову человека детальное, пассивное видение становится помехой для сильной передачи своего представления о модели, о ее характерных особенностях. Попытка передать все складочки, морщинки, все детали ведет, как правило, к полному искажению образа и оставляет рисовальщика неудовлетворенным.

Не менее важно на этом этапе развития изобразительных возможностей подростка научить его видеть и сильно передавать не только

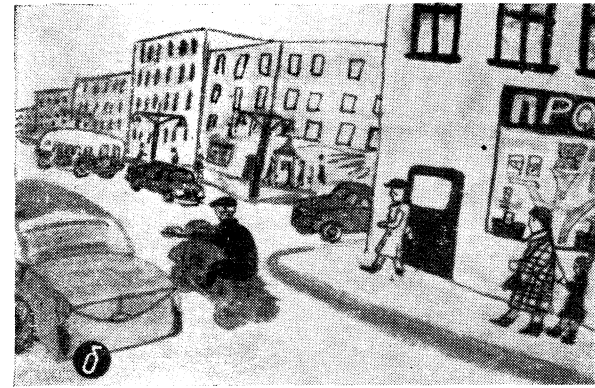
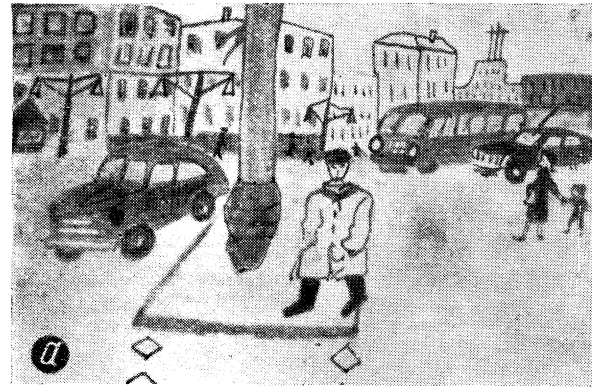


Рис. 45

форму, цвет, расположение предметов, но и их соотношения. И не только воспроизводить, но и раскрывать свое отношение к изображаемому, т. е. свой замысел. Для этого необходимо вооружить возникновению замысла и всячески поощрять поиски доступных средств для его раскрытия (как в работе с натурой, так и по представлению).

Для полноценного творческого овладения новыми средствами изображения очень важно сохранить и развить на новых началах эмоционально-эстетическое отношение к изображаемому. Такое отношение помогает возникновению творческого замысла и направляет на поиски доступных средств художественного выражения для его раскрытия.

Умелая поддержка активного эстетического

отношения детей к изображаемому всегда является свидетельством педагогического мастерства руководителя. На разных этапах возрастного и художественного развития детей подход к ним должен быть различным, с учетом того, что эстетические требования детей и подростков к своей продукции также видоизменяются. Руководителю всегда следует опираться на новые, назревающие возможности и запросы детей в их творческой работе — это всегда является залогом эффективности его усилий. Здесь одинаково надо использовать и обогащение образного содержания композиций и постановок для рисования с натуры и раскрывать их пластические и цветные качества (цветные рис. XLIV, XLV, XLVI, XLVII).

Важнейшие средства подготовки подростков к переходу на новый этап развития изобразительных возможностей — это постепенное приобщение их

к пониманию подлинно живописной и графической культуры, воспитание вкуса на лучших произведениях искусства и помощь в осознанном овладении основами реалистического изображения.

Этот новый этап, характерный в основном для юношества, определяется прежде всего тем, что мышление, восприятие, представления рисующих в процессе творческой работы переходят в план искусства. Интерес к самому предмету, наивная оценка художественных качеств изображения только с точки зрения его правдоподобности заменяются эстетикой живописной или графически-образной трактовки изображения, связанной с поисками художественных средств раскрытия своего замысла как результата целостного видения.

«В изобразительную деятельность подростка вдруг врывается искусство, и отношение к рисунку и живописи становится совсем иным». Так охарактеризовал этот период развития юношеского изобразительного творчества В. С. Щербаков, художник и замечательный педагог-энтузиаст, руководитель кружка, в котором проводились опытные работы. В это время подростки особенно остро начинают интересоваться искусством в единстве его содержания и формы. Образование представления об изображении играет на данном этапе особую роль и опирается на растущую у них способность мыслить образно, представляя себе изображаемое не только в проекции, но как сложное, единое пластическое и колористическое целое.

Эта способность неразрывно связана с развитием нового качества восприятия — оценочного отношения к видимому, собранности внимания на эстетических сторонах действительности. Здесь постепенно все большую и большую роль начинает играть учет всех специфических живописных и графических средств, дающих возможность раскрыть образный замысел вплоть до способности видеть натуру в материале и соответствующей технике (штрих, пятно, кладка краски и т. д.).

Внимание педагога на данном этапе должно быть направлено на раскрытие значения в живописи композиции, цвета и света как средств передачи идейного и художественного замысла. Осознание юными рисовальщиками выразительных средств изобразительного искусства ведет их к более глубокому пониманию его специфики и определяет для них новый путь творческих исканий.

Это — период очень сложных противоречий. Противоречия связаны с тем, что знания и умения в области грамоты реалистического изображения, которыми к этому времени так или иначе овладевают рисовальщики, долгое время служили средствами прежде всего правдоподобного, достоверного воспроизведения зрительных образов действительности. Такой подход постепенно становится для наиболее способных подростков как бы пройденным этапом. В их творческом процессе изображения все ярче начинает

намечаться тенденция использовать эти знания и умения как средства художественно-образного решения своего творческого замысла.

Перспектива, служившая ранее только трехмерному иллюзорно-пространственному построению рисунка, начинает постепенно пониматься рисовальщиком также и как художественное средство раскрытия пластически-образного композиционного замысла. Размещение предметов на листе, ритм композиции, выбор точки зрения, высокий или низкий горизонт — все это начинает постепенно мыслиться как средства художественной выразительности.

Отношение рисовальщика к плоскости листа в этот период становится двойственным: с одной стороны, изобразительная плоскость связана для него с проекционным представлением, с ощущением ее иллюзорной глубины; с другой — эстетические требования, понимание композиции как средства художественной выразительности вновь, но уже на другой основе заставляют его учитывать, ощущать лист бумаги как плоскость.

Усложняются и обогащаются цвет и свет, характеризовавшие ранее лишь окраску и объемную форму. Юный рисовальщик в поисках образной композиционной выразительности начинает понимать их значение, учитывать роль колорита в раскрытии своего замысла, контрастов света и тени, большую или меньшую их напряженность.

К решению всех этих задач подростки подходят очень постепенно. Здесь требуется продуманная, систематическая педагогическая помощь с учетом индивидуальных возможностей учеников. Характерно, что даже самые талантливые подростки 14—16 лет, работающие совершенно самостоятельно (учащиеся сельских школ в отдаленных от центров районах), остаются на предыдущем этапе развития. Правда, «предметный» подход к изображению позволяет им иногда достигнуть большой убедительности и выразительности благодаря тонкой наблюдательности, любовному отношению к деталям, эстетическому их восприятию (цветные рис. XLVIII, XLIX, L).

Далеко не все юные рисовальщики овладевают на практике этими средствами выражения. Это зависит от индивидуальных возможностей отдельных подростков, но тенденция к поискам новых средств выражения, умело поддержанная руководителем, характеризует этот последний этап, где эстетика действительности углубляется эстетикой искусства, интересом к нему. У одних эти творческие поиски обогащают восприятие окружающих их предметов и явлений, воспитывают вкус, способствуют развитию прочной любви и интереса к искусству, культуры его понимания. Для других, более одаренных, — это начало тернистого, но увлекательного пути к большому профессиональному искусству, творческому мастерству. На этом этапе особенно опасен путь ремесленного обучения, когда накапливаемые умения и навыки, обеспечивая определенную грамотность, не помогают найти образную выразительность, когда забывается, что эта

выразительность всегда создается благодаря решению новых художественно-творческих задач (цветные рис. LI, LII, LIII, LIV).

Так представляется нам естественный путь поступательного движения в развитии изобразительных и художественно-творческих способностей от детства до юности. В этом пути все обусловлено возрастным и индивидуальным развитием рисовальщиков, руководством их творческой работой, и ни один из этапов пути при правильном руководстве изобразительным творчеством не является «спадом», тормозящим дальнейшее поступательное движение.

Систематическое, продуманное руководство (т. е. обучение) необходимо на всех ступенях развития изобразительного творчества детей. Оно необходимо, чтобы поддержать то новое, что появляется в их исканиях, помочь овладеть этим новым, дав детям необходимые знания и умения.

Но при этом не следует забывать и старого, которое тоже требует своего развития, но на новых, ставших доступными на данном этапе обучения основах.

Есть ряд качеств, характерных для первого периода изобразительной деятельности ребенка, чрезвычайно ценных для дальнейшего развития его творчества. К таким качествам относятся смелость и богатство воображения; эмоциональное, эстетическое отношение к цвету, к ритму; увлеченность процессом изображения. Дальнейшее развитие этих качеств очень важно. Для этого необходимо раскрывать ребенку эстетическую сторону явлений и предметов, которые он наблюдает и изображает. Надо, чтобы ребенок сохранил пытливість и свежесть восприятия зримого мира, характерные для этого этапа развития. Но пытливість и свежесть должны все больше опираться на умение в самой натуре находить источники выразительности. Огромное значение здесь имеет образное слово преподавателя при характеристике моделей, пейзажа, той или другой темы.

В основе выразительности детского рисунка всегда лежит активное отношение к изображаемому. Задача руководителя во что бы то ни стало и течение всей художественно-творческой деятельности детей и подростков сохранять и развивать это активное отношение и связанные с ним поиски выразительных средств для его передачи. Именно в таких поисках открываются творческие возможности детей. Эти поиски имеют прежде всего огромное воспитательное значение, так как связаны с оценкой, с эстетическим восприятием окружающего, с осознанием его качеств и особенностей, отбором главного, со все более и более глубоким пониманием средств художественной выразительности. Задача каждого руководителя — воспитать у своих учеников способность не только изображать действительность, но и отражать в живописной или графической форме свое отношение к ней, т. е. посылно работать над художественным образом, над формированием и раскрытием своего замысла.

Большое значение здесь имеет постепенное усложнение задания по содержанию, по раскрытию и трактовке их образов.

Пафос нашей советской современности, пафос созидательного труда советских людей, строящих коммунизм, всегда вдохновляет творчество наших маленьких и юных рисовальщиков, но графическое воплощение этих образов будет различно в зависимости от возраста, умений и индивидуальных возможностей детей.

Учитывать возрастные возможности и запросы детей нужно для того, чтобы не нарушать определенной преемственности в развитии их изобразительных и художественно-творческих способностей.

Одинаково ошибочным следует считать как искусственное задерживание ребенка на примитивных формах изобразительного творчества (уже не удовлетворяющих его в связи с общим возрастным развитием), так и преждевременное натакивание на механическое применение живописных и графических приемов, чуждых ребенку (поэтому малодоступных), без опоры на зрительный опыт и эстетические запросы, что влечет за собой вредную схематичность или претенциозность в рисунке.

Развитие творческих возможностей детей, их индивидуальных способностей, эстетическое воспитание мы считаем в руководстве изобразительным творчеством не менее важным, чем постепенное формирование необходимых умений и навыков.

Руководитель всегда должен помнить, что эстетическое, постепенно усложняющееся по содержанию отношение ребенка к воспроизводимым образам имеет решающее значение в развитии его художественно-творческих способностей. Именно это отношение обуславливает выразительность и образность в работах наиболее способных детей разного возраста и разной обученности. Поэтому поиски посылной правдивости и выразительности изображения на всех этапах обучения должны находиться в центре внимания педагога. Необходимо учитывать индивидуальные склонности и способности: они определяют средства выразительности, доступные тому или другому рисовальщику.

Хочется еще раз сказать о важнейшей проблеме в развитии изобразительного творчества детей — о развитии и обучении, их взаимосвязи и взаимообусловленности. Эта двухсторонняя связь настолько органична, что трудно четко дифференцировать место и значение развития и обучения в общем продвижении изобразительных и художественно-творческих возможностей.

Взаимосвязь и взаимообусловленность развития и обучения наиболее отчетливо раскрываются в так называемые переходные периоды развития изобразительного творчества детей и подростков.

Эти периоды всегда знаменуют переход ребенка на новую ступень в изобразительном творчестве. В основе их лежат противоречия и борьба

между новым, зарождающимся в связи с общим возрастным развитием и обучением, и старым, отживающим, в средствах графического выражения.

Если развитие этих новых качеств не поддерживается определенным опытом, накоплением соответствующих знаний и умений, т. е. степенью обученности, если отмирание старого резко опережает изобразительные возможности ребенка, то этот разрыв вызывает неудовлетворенность, которая часто болезненно сказывается в творческой деятельности.

Развитие изобразительного творчества ребенка подчиняется общим законам диалектического развития, сформулированным в Программе Коммунистической партии Советского Союза, утвержденной XXII съездом КПСС: «КПСС, как партия научного коммунизма, выдвигает и решает задачи коммунистического строительства в меру подготовки и созревания материальных и духовных предпосылок, руководствуясь тем, что нельзя перепрыгивать через необходимые ступени развития, равно как и задерживаться на достигнутом, сдерживать движение вперед»¹.

Сама сложность комплекса факторов, влияющих на развитие изобразительного творчества детей и подростков (возраст, обучение, индивидуальные особенности), не дает возможности отнести те или другие стилевые особенности детского рисунка к определенной возрастной группе, как это пытались делать некоторые зарубежные и отечественные исследователи.

Оценка детских рисунков на разных этапах развития и понимание этого развития, его поступательного движения и необходимых для этого условий определяют систему учебно-воспитательной работы с детьми в процессе руководства их творчеством.

Эти оценки и понимание не случайны. Они имеют методологический характер, так же как и система нашей художественно-воспитательной и образовательной работы с детьми. В основе их лежат теоретические принципы советской педагогики и марксистско-ленинского искусствознания. Это особенно ясно при сопоставлении нашей теории и практики изобразительного творчества детей и руководства им с теорией и практикой в зарубежных капиталистических странах.

¹ «Программа Коммунистической партии Советского Союза». М., «Правда», 1961, стр. 65.

РУССКАЯ И СОВЕТСКАЯ ЛИТЕРАТУРА¹

1. ПСИХОЛОГИЯ

Бехтерев В. М. Первоначальная эволюция детского рисунка в объекте изучения. «Вестник психологии». Вып. I. Спб., 1910.

Болдырев Ю. П. Рисунки ребенка как материал для его изучения. «Вестник психологии». Вып. V. Спб., 1913.

Теплов Б. М. Проблема одаренности. «Советская педагогика», 1940, № 1.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Изд. 2. М., Учпедгиз, 1946.

Волков Н. Н. Восприятие предмета и рисунка. М., Изд-во АПН РСФСР, 1950.

Божович Л. М., Леонтьев А. Н., Морозова Н. Г., Эльконин Д. Б. Очерки психологии детей. М., Изд-во АПН РСФСР, 1950.

«Психология рисунка и живописи. Вопросы психологического исследования мироздания образа». Сб. статей. Под ред. Е. И. Игнатъева. М., Изд-во АПН РСФСР, 1954.

Ананьев Б. Г. Пространственное различение. Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1954.

Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М., Изд-во АПН РСФСР, 1956.

¹ Список книг дан в хронологическом порядке.

ИНОСТРАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Lewenstein Z. Die Zeichnungen der Kinder bis vierzehn Jahren. Leipzig, 1905.
- Селли Джемс. Очерк психологии детства. М., 1909.
- Лампрехт Карл. Собирайте детские рисунки. «Мир», 1909.
- Брауншвиц Марсель. Искусство и дитя. М., 1910.
- Риччи Коррадо. Дети-художники. М., 1911.
- Royma George. Le langage graphique de l'enfant. Paris, 1913.
- Кершенштейнер Георг. Развитие художественного творчества ребенка. М., Тип. т-ва И. Д. Сытина, 1914.
- Luquet G. H. Le dessin enfantin. Paris, 1927.
- Kolb Gustav. Bildhaftes Gestalten als Aufgabe der Volkserziehung. Stuttgart, 1930.
- Pfleiderer Wolfgang. Die Geburt des Bildes. Stuttgart, 1930.
- Tomlinson R. R. Picture making by children. London, 1934.
- L'éducation esthétique. Semaine pédagogique. Ministère de l'Instruction publique. Bruxelles, 1954.
- National exhibition of childrens. Art. Organised by the sunday pictorial. London, 1955.
- Montovani Elsa. Le diegno nell'educazione. Turin, 1955.
- Athene. Lund congress. The society for education through Art. London, 1956.
- L'enseignement des arts plastiques dans les écoles primaires et secondaires XVIII conférence internationale de l'instruction publique. UNESCO. Bureau international d'éducation. Genève, 1956.
- L'art à l'école. Musée cantonal des Beaux-arts. Lausanne, 1957.
- Рейдер Мельвин. Современная книга по эстетике. Антология. М., Изд-во иностр. лит., 1957.
- Inse a. Second general assembly. Record of the lectures. Hague, 1958.
- Маринельо Хуан. Беседа с нашими художниками-абстракционистами. М., «Советский художник», 1961.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Глава I. Введение. Основные вопросы изобразительного творчества детей	3
Глава II. Краткий очерк истории и теории развития детского рисунка	17
Глава III. Теория и практика изобразительного творчества детей за рубежом	40
Глава IV. Развитие и обучение	50
Глава V. Возраст и обучение как факторы развития детского рисунка	69
Глава VI. Особенности процесса изображения у детей	101
Глава VII. Развитие изобразительных и художественно-творческих способностей у отдельных детей	169
Глава VIII. Изобразительное творчество детей на трех характерных этапах возрастного развития	187
Список использованной литературы	201

Авторами исследований и отдельных статей по детскому рисунку последние двадцать-тридцать лет, как уже говорилось, выступают педагоги и психологи. Анализ детского рисунка и его развития можно найти в большинстве педагогических трудов, в методиках преподавания рисования в школе, предназначенных для педагогов, в сборниках по вопросам психологии. Так, например, в своем пособии для педагогических училищ известный педагог и методист Е. С. Кондахчан правильно указывает на необходимость знать основные этапы развития графического языка ребенка для того, чтобы успешно обучать рисованию в школе. Этому вопросу в своем пособии он посвящает главу, в которой кратко намечает особенности развития рисунка у дошкольников (по Бакушинскому), перечисляя такие характерные черты, как прозрачность рисунка, отсутствие масштабности в изображении предметов и их частей, развертывание плоскостей, пространственное построение в виде фриза или плана. Одновременно Е. С. Кондахчан критикует биогенетическую теорию в применении к детскому рисунку, определяя ее как антинаучную. В свою «Методику преподавания рисунка в средней школе» (М., «Искусство», 1951) Е. С. Кондахчан также вводит главу «Детский рисунок», в которой повторяет материал предыдущего пособия. При этом он еще раз подчеркивает, что изучение особенностей детской психики, детских рисунков дает учителю ключ к пониманию своеобразия графических ошибок в рисунках младших школьников, т. е. позволяет сделать педагогические выводы, что очень важно для учителя. Краткие анализы детских рисунков в трудах Е. С. Кондахчана не вносят по существу ничего нового в вопрос о развитии изобразительного творчества детей. Но характерно уже то, что анализ этого развития дан автором в виде необходимой, хотя и краткой части пособия по преподаванию рисования в школе.

Исследования предыдущих лет, как мы видели, широко охватывали возраст детей. Так, например, А. В. Бакушинский прослеживает в своей книге развитие изобразительного творчества детей, его особенности от самого раннего, младенческого возраста до юношеского. Исследования же 40—60-х годов по большей части касаются изобразительного творчества дошкольников и младших школьников.

Работы психологов О. И. Галкиной и Е. И. Игнатьева, посвященные вопросу детского рисунка и его развития, тоже непосредственно связаны с системой преподавания рисования в школе и с проблемой психологии обучения. В книге О. И. Галкиной «Обучение рисованию в начальной школе» дается анализ рисунков детей, поступающих в школу. Понимание учителем особенностей этих рисунков О. И. Галкина выдвигает как необходимую предпосылку для правильной постановки обучения рисованию в I классе. Основной причиной «несовершенного» (по выражению автора) построения формы предметов в рисунках она считает недостаточную рас-

члененность и аналитичность зрительного восприятия детей: «До обучения рисованию глаз ребенка еще не умеет видеть пространственно, мелко, тонко и расчлененно»¹.

С таким положением автора можно согласиться только до некоторой степени. Несомненно, характер детского рисунка на первом этапе его развития определяется особенностями зрительного восприятия ребенка, неумением сопоставлять, сравнивать, выделять, детально рассматривать с целью изображения. Но это еще далеко не все. Вопрос здесь не только в восприятии, но и в характере мышления ребенка, в его чувствах и интересах. Поэтому задачи обучения отнюдь не должны ограничиваться развитием у ребенка умения видеть «пространственно, мелко, тонко и расчлененно». Процесс обучения рисованию должен всегда одновременно опираться и на анализ, и на синтез, т. е. на способность целостного восприятия. Преодоление противоречий между анализом и синтезом является важнейшей проблемой в развитии изобразительных и художественно-творческих способностей детей. Мелкость и расчлененность видения не определяют еще новые качества восприятия, необходимые для рисовальщиков.

Другая глава в том же пособии О. И. Галкиной посвящена развитию детского рисунка. Это развитие прослеживается автором путем анализа детских рисунков, выполненных на одну и ту же тему в виде опытных заданий, фронтально по всем начальным классам в процессе учебных занятий. Таким образом, это исследование носит характер педагогического эксперимента, который теперь вообще становится основной формой изучения изобразительного творчества детей и его развития.

Понимание развития изобразительного творчества детей как сильного овладения основами реалистического изображения выдвигает у современных наших исследователей на первый план правдоподобие и грамотность рисунка. Особое внимание поэтому в исследованиях детского рисунка за последние десятилетия уделяется воспитанию у детей целенаправленного наблюдения в процессе обучения рисованию. Вопросы же выразительности, образности часто отходят на задний план, так же как и проблема развития в процессе обучения.

О. И. Галкина в результате наблюдений за рисованием детей с натуры и по представлению делает вывод, который, если учитывать возраст детей (7—8 лет), можно считать спорным. По ее мнению, рисование по представлению, оторванное от анализа природы, таит в себе опасную тенденцию к закреплению «неотчетливых» и подчас «неправильных» представлений о вещах. Поэтому она считает, что в младших классах целесообразно рисование по представлению проводить обязательно в соче-

¹ О. И. Галкина. Обучение рисованию в начальной школе. М., Изд-во АПН РСФСР, 1953, стр. 11.