

### *Библиографический список*

1. Белоусова Н. А. Джорджоне. М.: Изобраз. искусство, 1996.
2. Вазари Д. Жизнеописания наиболее знаменитых живописцев, ваятелей и зодчих. СПб.: Азбука, 1999.
3. Дживиллегов А. К. Творцы итальянского Возрождения. М.: Торре-Республика, 1998.
4. Дубравская Т. Итальянский мадригал XVI века // Вопросы музыкальной формы: Сб. науч. тр. М.: Музыка, 1972. Вып.2.
5. Казарян Н. О мадригалах Джезуальдо // Из истории зарубежной музыки: Сб. науч. тр. М.: Музыка, 1980. Вып. 4.
6. Ливанова Т. История западноевропейской музыки: В 4 т. М.: Музыка, 1983. Т. 1.
7. Пуришев Б. И. Литература эпохи Возрождения. М.: Высш. шк., 1996.

Т. В. Калинина

## **МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ В ОБЛАСТИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА**

Исторически человечество выработало два способа познания мира: научный и художественный. Эти способы не противоречат друг другу, а лишь отражают разные позиции в методах познания, в определении подходов к структурированию создаваемых в процессе познания образов мира. Обе эти области активности человеческого разума находятся в динамическом равновесии, нарушение которого, как считают ученые, приводит к экологическим конфликтам. Рационально-аналитический подход, господствовавший в сознании человечества многие годы, в настоящее время начинает уступать место развивающимся художественно-интуитивным способам познания. Эта тенденция проявляется прежде всего в возрастающей роли искусства, художественных путей познания и конструирования образа мира. Поэтому неслучайно в современной педагогике проблемы художественного развития ребенка, в том числе развития его художественного восприятия, становятся доминантой педагогического поиска.

В данной работе рассматривается *модель развития художественного восприятия ребенка* от 1 года до 12 лет, построенная на основе освоения

им изобразительной деятельности. Модель была разработана с учетом понимания сущности искусства и особенностей художественного восприятия, описанных в работах философов, психологов, искусствоведов и художников (Р. Арнхейм, М. М. Бахтин, Л. С. Выготский, С. М. Даниэль, Э. А. Коротковский, А. Н. Леонтьев, Ю. М. Лотман и др.), а также с учетом основных положений отечественной возрастной психологии (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, В. С. Мухина, В. А. Левин, А. М. Лобок, И. В. Христосенко и др.).

Рассмотрим основные идеи, обусловившие структуру модели развития художественного восприятия ребенка.

1. Художественное восприятие раскрывается в современной науке как диалогичный процесс, представляющий собой диалог нескольких не совпадающих друг с другом сознаний [2; 4]. Начало и условие возникновения диалога с автором в психологии развития связывается с открытием ребенка «несовпадения» с самим собой, превращения себя в загадку для себя самого, ведущего к осознанию себя, собственной позиции (чувств, отношений), к пониманию возможности существования множества иных позиций [3; 11; 17].

Модель развития художественного восприятия, представленная нами, является моделью изменения уровня осмысления ребенком своего эмоционально-непосредственного опыта восприятия мира и искусства. Уровни осмысления определяются как способность ребенка к ведению диалога с самим собой, с автором произведения, с культурой в целом (причем именно в этом порядке).

Ритмическая структура произведения понимается как один из кодов восприятия, позволяющий истолковывать семантические элементы текста [12]. Данная идея подчеркивает роль формирования чувства ритма для развития художественного восприятия ребенка [1].

2. В нашей модели игра и эксперимент с ритмической структурой формы являются основой развития структурности художественного восприятия. В процессе игр и экспериментов с формой у ребенка развиваются чувство ритма, пластики формы и способность осмысливать свои непосредственные переживания.

Современная педагогика искусства, определяя направление художественного развития ребенка, опирается на понимание художественного изображения прежде всего как изображения выразительного [10; 16; 18].

Поэтому идея освоения языка искусства как средства общения и элементов языка как средств выразительности выдвигается в ряд основных задач в художественном развитии ребенка в противовес существовавшему ранее пониманию задач освоения изобразительных умений как основы художественного развития.

В нашей модели открытие ребенком выразительных возможностей языка искусства, а затем и принципа действия его как кода восприятия является приобретением, определяющим содержание обучения и направление движения художественного развития ребенка.

3. Художественное развитие ребенка, согласно идеям Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, К. Е. Хоменко, В. А. Левина и других исследователей, протекает не линейно, а ступенчато. Смена ступеней определяется изменением позиции ребенка по отношению к искусству. Логика этого «поступенного» (В. А. Левин) развития такова: сначала ребенок объективирует для себя (т. е. обнаруживает, делает объектами наблюдения и сознательной игры) художественные средства, видя в них прежде всего материал и средства игры; а затем открывает для себя коммуникативные, выразительные возможности этих средств [10].

Наша модель также имеет ряд ступеней, задаваемых изменением отношения ребенка к искусству и уровнем осмысления своего восприятия.

4. Естественное приобщение ребенка к изобразительной деятельности в работах психологов описывается как движение от манипуляции художественными материалами к угадыванию в своей деятельности конкретных форм реального мира [5; 8; 15].

Данные идеи задали принцип построения нашей модели. Суть его заключается в использовании логики естественного хода приобщения ребенка к изобразительной деятельности для определения дальнейших шагов в его развитии. А именно, развитие изобразительной деятельности ребенка от манипуляции художественными материалами к созданию изображений, которое ребенок проходит самостоятельно, мы предлагаем продолжить движением от манипуляции ритмической структурой абстрактной формы к открытию ее выразительных возможностей, и далее – к открытию языка искусства как средства общения автора с культурой, с самим собой.

Данный подход предполагает необходимость абстрагирования от конкретности изображения с целью освоения выразительных возможностей языка искусства. Открытие выразительных возможностей элементов

языка искусства ребенком через обращение к абстрактной форме использовалось А. А. Мелик-Пашаевым, а также педагогами Вальдорфских школ [9; 13]. Однако если А. А. Мелик-Пашаев видит значение беспредметного изображения в том, что ребенок перестает быть скованным предписаниями «правильности» изображения, то мы видим здесь возможность более значительного изменения восприятия ребенка.

Описывая изобразительную деятельность дошкольника, психологи единодушны в том, что рисунок для ребенка является средством заново переживаемого события его жизни. Эти переживания находят отражение в рисунке, его композиционном строе, цветовом решении. Однако сам ребенок не осознает переживания как содержание рисунка, также не осознает возможности формы воплощать переживания и быть их источником. Именно увлеченность сюжетом, нацеленность на отображение сюжетного хода, литературной части события не дают ребенку возможности увидеть иные способы, пути изображения, кроме как воплощение конструктивной и пространственной логики предметного изображения. Соответственно, при восприятии произведения искусства переживание сюжета остается также единственным осознаваемым источником переживания. Эмоциональное воздействие формы оказывается для ребенка неотделимым от переживаний сюжета.

Воздействие произведения искусства строится именно на возможности воспринимать произведение на разных уровнях, используя разные коды восприятия и переживая рождение новых смыслов на пересечении различных значений. Поэтому разделить для ребенка переживание сюжета («эмоции материала») и переживание формы («эмоции формы») представляется нам крайне важным [6].

Абстрагирование от конкретного изображения позволяет осуществить это разделение и в результате открыть переживание формы как переживание смыслоносное. Совпадение этих переживаний или их противоположная направленность дает материал для следующего шага – осмысления тех ассоциаций, которые рождаются на этом пересечении. Таким образом, открывая в собственных абстрактных композициях форму как источник переживания (причем переживания, не совпадающего с переживанием сюжета), ребенок делает первый шаг в освоении языка искусства, понимаемого не как способ изображения или даже выражения, но как структура, задающая принцип восприятия. Вне этого разделения обращение

к структуре произведения, к эксперименту с ней будет всегда формальным, навязанным извне. Только ощущение сложности, неоднозначности своего переживания может формировать потребность осмысления его, что и позволит вести содержательный диалог с автором.

Подобный путь открытия содержательности «чистой формы» был пройден художниками-абстракционистами начала XX в. Но, как говорится, чего не было в детстве, того нет и в культуре. Абстрактные, беспредметные формы – это то, с чего начинается изобразительная деятельность ребенка и что никогда полностью не исчезает из его изображений. Поэтому методы художественного развития ребенка, опирающиеся на работу с абстрактными изображениями, можно рассматривать как органичные для ребенка, соответствующие естественному ходу приобщения его к изобразительной деятельности.

В нашем исследовании данный подход превращен в метод обучения и назван «методом комбинаторных игр». Эксперименты с ритмической структурой абстрактной формы становятся основой для открытий в области языка искусства. Такой методический прием делает «видимым» не только содержание сюжета, воплощение которого ребенок уже научился предвидеть в своем изображении, но делает «видимым» и содержание ритмической структуры формы. Ритм как смыслоносная структура становится явлен, причем явлен воочию, вне логических объяснений, но в процессе собственной изобразительной деятельности, на основе собственных переживаний ребенка.

5. Изобразительное творчество ребенка начинается в раннем возрасте. Возраст 6–7 лет входит в период максимальной творческой активности ребенка в этой области и потому является сензитивным для его художественного развития. Психологи утверждают, что художественное развитие дошкольника не только возможно, но и необходимо. Однако замечают при этом, что, будучи способным проходить обучение по какой-то программе, «саму программу ребенок по природе своей, по своим интересам, по уровню своего мышления может усвоить в меру того, в меру чего она является его собственной программой» [7, с. 131].

С нашей точки зрения, следование в обучении естественному ходу приобщения ребенка к изобразительной деятельности, заданное представленной моделью художественного развития ребенка, является подходом, который позволит педагогу сделать свою программу программой ребенка.

6. Важное значение для определения структуры модели художественного развития ребенка имели идеи, развиваемые в теории деятельности, и, прежде всего, идея решающего значения продуктивных видов деятельности для развития ребенка, для формирования смысловых образований его личности (Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, И. Е. Берлянд, Л. А. Венгер, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, В. П. Зинченко, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин). В педагогике искусства данная идея рождает понимание того, что только собственная художественная практика (собственное изображение, собственный пересказ и т. д.) может позволить ребенку осознать условность ситуации, занять «внеаходимую» позицию, стать автором-зрителем [3; 11; 17].

Анализируя программы и методики по изобразительному искусству, в которых реализуется принцип единства восприятия и художественной практики, мы заметили такую особенность использования данного принципа: практическая работа ребенка становится, как правило, лишь средством для закрепления открытий, сделанных на основе организованного восприятия произведений.

Так, в методической разработке к программе Б. М. Неменского «Изобразительное искусство» все разработки уроков строятся по следующей схеме:

- просмотр слайдов;
- обсуждение, в котором акцент делается на выявление того содержания, которое хотел выразить художник в своем произведении (будь то изображение, украшение или постройка);
- осознание того, что все средства, которыми пользуется художник, нужны для выражения отношений, чувств и мыслей художника.

Находясь под впечатлением работ мастеров и используя средства, эмоциональное воздействие которых дети испытали, они делают свои работы.

В нашей модели реализуется иной подход, опирающийся на понимание собственной изобразительной практики ребенка как первоосновы развития его художественного восприятия. Поэтому ступени художественного развития ребенка в данной модели определяются исключительно открытиями, совершенными ребенком на основе собственной художественно-практической деятельности. Восприятие произведений мастеров включается в занятия на всех этапах развития ребенка, однако от ребенка не требуется увидеть в произведениях то, чего он еще не пережил и не открыл в собственных работах. Эта особенность существенно отличает данный

подход в нашей модели от существующих методик художественного развития ребенка в области изобразительного искусства.

Таким образом, понимание сущности художественного восприятия и закономерностей развития ребенка позволило определить модель развития художественного восприятия ребенка как ступенчатое изменение уровня осмысления ребенком своего опыта эмоционально-непосредственного восприятия мира и искусства. Наша модель состоит из трех ступеней развития художественного восприятия и художественного развития.

*I ступень* (1–5 лет) – игра с художественными материалами и средствами изображения, открытие их изобразительных возможностей.

*II ступень* (6–8 лет) – игра с ритмической организацией элементов художественной формы, открытие выразительных возможностей элементов языка искусства, открытие переживания как содержания изображения (возможности передачи собственного отношения).

*III ступень* (9–12 лет) – творчество на основе собственного коммуникативного замысла, эксперимент со структурой художественных произведений, открытие языка искусства как принципа организации восприятия, как кода восприятия, освоение этапов соотношения своей позиции с авторской, авторской – с иными, существующими в культуре (освоение целостной структуры восприятия).

Каждая ступень соответствует определенному уровню развития восприятия ребенка, который задается не возрастом, а психологическими приобретениями личности (эта особенность делает данную модель применимой для развития восприятия взрослого), и характеризует тип восприятия, свойственный данному уровню.

I ступень соответствует типу восприятия, который в психолого-педагогической литературе получил название эмоционально-непосредственного, или наивно-реалистического, восприятия [14]. Для данного типа восприятия характерны:

- эмоциональность переживания реальности и произведений искусства;
- непосредственность этого переживания;
- отношение к художественным материалам и средствам как к материалам и средствам изображения предметов и событий.

II ступень соответствует типу восприятия, который мы определяем как художественно-игровое восприятие. Для данного типа восприятия характерны:

- эмоциональность переживания;

- отношение к художественным материалам и средствам как материалам и средствам изображения и игры, результат которой – открытие выразительных свойств художественных средств и приемов.

· III ступень соответствует художественно-коммуникативному реалистическому восприятию [10]. Для него характерны:

- эмоциональность переживания;
- отношение к языку искусства как к средству создания собственного образа мира и средству художественного общения.

Представленные ступени отражают стратегическое направление в развитии ребенка от игры к общению на языке искусства. Однако внутри каждой ступени, согласно нашей концепции, имеются свои этапы – шаги, раскрывающие процесс развития ребенка в его более сложной траектории. Данные шаги определяются характером использования ребенком художественных материалов и средств, а также открытиями, совершаемыми в процессе художественной деятельности. Процесс развития художественного восприятия ребенка приобретает, таким образом, следующий вид:

#### *Шаги I ступени*

Манипуляция с художественными материалами (1–2 года). Открытие их изобразительных возможностей. Создание изображений на основе открытых изобразительных возможностей художественных средств (3–5 лет). Открытие сюжетного изображения (возможности передачи связи между предметами).

#### *Шаги II ступени*

Игра с ритмической организацией элементов художественной формы (6–8 лет). Открытие изобразительных возможностей абстрактной формы. Переживание выразительности ритмической структуры. Создание изображений на основе ритмически структурированной формы. Открытие выразительных возможностей ритмической структуры формы. Открытие переживания как содержания изображения (открытие возможности передачи собственного отношения). Освоение диалога «Я – другой Я».

#### *Шаги III ступени*

Творчество на основе собственного коммуникативного замысла (9–12 лет). Выявление способности замысла к развитию. Открытие языка искусства, его ритмической структуры как принципа организации восприятия, как кода восприятия. Освоение диалога «Я – автор». Игра и эксперимент со структурой художественных произведений (9–12 лет). Освоение



этапов соотношения своей позиции с авторской, авторской – с иными, существующими в культуре (освоение целостной структуры восприятия). Освоение диалогов «Я – культура», «автор – культура».

Следует заметить, что заданное движение не является движением по одной прямой. Это движение с постоянным возвращением назад к уже освоенным шагам, к первоначальному непосредственному восприятию изобразительной формы и материала изображения. Так, любое новое композиционное задание начинается непременно с игр и экспериментов с элементами языка искусства, правда, каждый раз новыми, позволяющими ребенку непосредственно пережить структуру формы и открыть в ней возможности, необходимые для реализации своих переживаний темы композиции, своего осмысления этой темы.

Такое возвратное движение является необходимым потому, что, во-первых, позволяет сохранить эмоциональную непосредственность восприятия ребенка благодаря обращению к игре и эксперименту с формой вне заданий «изобразить» или «выразить»; во-вторых, возвратное движение позволяет осуществлять художественное развитие каждого ребенка в свойственном ему темпе. Совершив определенный шаг в своем развитии, ребенок возвращается на предыдущую ступень с новым пониманием возможностей художественной формы и оказывается готов совершать новые открытия с помощью уже освоенных им форм деятельности. Например, в играх с абстрактной формой он видит не новые возможности изображения, а сразу выразительные возможности ритмически организованной формы. Ребенок, не совершивший данного открытия, продолжает использовать ритмическую структуру изображения как изобразительный прием, пока лишь на эмоционально-непосредственном уровне переживая ее воздействие. Таким образом, одно и то же задание при возвращении к нему воспринимается детьми по-разному в зависимости от ступени, на которую они поднялись. Одни дети будут продолжать играть с материалами и средствами языка, открывая их новые возможности. Другие, работая по тому же заданию, будут использовать эти материалы и средства в качестве языка общения. Но и те, и другие будут искренне радоваться собственным открытиям, сохраняя положительное отношение к изобразительной деятельности, не теряя уверенности в собственных силах.

И, наконец, в третьих, возвращаясь к одной игре или заданию, но на материале разных художественных средств и приемов, ребенок получает

возможность не просто обнаружить конкретное воплощение какого-либо приема или средства, но и открыть принцип действия языка искусства. Скажем, не просто открыть, что яркие цвета передают ощущение праздника, но обнаружить принципиальную возможность цветом передавать собственные переживания. К примеру, теми же яркими цветами передавать напряжение, тревожное возбуждение, опасность, восторг и т. д.

Каждый этап (шаг) развития художественного восприятия ребенка характеризуется рядом параметров, при определении которых мы использовали *параметры ступеней приобщения к искусству* концепции В. А. Левина [11]:

1. Сензитивный возраст ребенка.
2. Педагогические задачи, поставленные с целью приобретения определенной ступени развития.
3. Педагогические средства решения задач данной ступени.
4. Критерии, по которым педагог на данной ступени оценивает действия ребенка с материалом искусства, и формирующиеся на данной ступени критерии самооценки деятельности ребенка.
5. Формирующиеся на данной ступени критерии самооценки ребенка.
6. Признаки, по которым педагог может определить, что этап пройден и пора переходить к следующему, т. е. необходимо сменить педагогические задачи, обратиться к новым педагогическим средствам, изменить критерии оценки действий ребенка. При этом важно:
  - развивать у дошкольников практические умения игрового владения художественными средствами: ритмом, цветом, масштабом, линией, пятном, штрихом;
  - объективировать художественные средства в качестве материала и правил (условий) игры;
  - формировать готовность и умение ребенка оценивать свои действия с художественным материалом как соответствующие или не соответствующие условиям игры, ее правилам;
  - объективировать особые изобразительные возможности абстрактной формы, их особенность в воплощении переживаний, которые ребенок еще не осознает, но уже предугадывает;
  - создавать условия для эмоционально-непосредственного переживания ребенком выразительности ритмически организованной формы.

*Педагогические средства развития художественного восприятия:*

- задания – упражнения, представляющие собой игры с ритмической структурой абстрактной формы. Задания составлены таким образом, что создают условия для непреднамеренного ваяния ребенком выразительной формы. Правила данных игр ограничивают выбор художественных средств, задают ритмическую организованность создаваемых абстрактных изображений. Вместе с тем правила достаточно гибкие, поэтому оставляют пространство для спонтанного самовыражения ребенка, для проявления им инициативы. Правила, которым следует ребенок, оказываются в этом случае подчинены не только логике самого задания, но собственным эмоциональным переживаниям ребенка, имеющимся у него собственным эстетическим предпочтениям;

- созерцание упражнений под музыку, отвечающую созданному настроению;

- игра «На что похоже?» Дошкольник, с увлечением создавая изображения, не проявляет интереса к анализу созданных работ. Весь его интерес сосредоточен на самом действии, на непосредственном переживании в процессе этого действия. Игра «На что похоже?» при восприятии работ делает процесс созерцания интересным ребенку. Внутри игрового действия он откроет и новые возможности изображения, и новые способы его осмысления.

Критерии, по которым педагог на данной ступени оценивает действия ребенка с материалом искусства:

- наличие закономерностей (правил), которым ребенок подчиняет свое изображение. Эти правила могут даже не совпадать с заданными педагогом в силу того, что ребенок отклонился от задания, поскольку у него возникло собственное видение в процессе выполнения задания, или не понял педагога, потому что задание оказалось сложнее уровня, с которым ребенок готов справиться. Главное, чтобы закономерности в ритмической структуре прочитывались в рисунке и могли стать предметом переживания и осмысления;

- эмоциональность отклика на собственные работы и работы других детей. Готовность поддерживать игру и вести ее.

Формирующиеся на данной ступени критерии самооценки ребенка: способность выполнять правила задания и находить неожиданные для себя и других сравнения (ассоциации) при восприятии работ.

*Критерии готовности к следующему этапу:*

- способность ребенка следовать правилам при создании изображений;
- непреднамеренное создание выразительных композиций;
- богатство ассоциативных рядов при восприятии упражнений.

Важными для полноценного развития творчества ребенка являются задания, направленные на создание композиций. В них дети уже сознательно используют открытые возможности абстрактной формы, причем каждый по-своему, поскольку абстрактные формы, рождаемые при выполнении упражнений, позволяют вольно трактовать угадываемые в них изображения. Таким образом, ребенок получает возможность не копировать, а моделировать пространство, что свойственно дошкольнику и соответствует «его программе» приобщения к изобразительной деятельности. Тема (сюжет) и замысел композиций predetermined (подсказаны) упражнениями. Художественные средства для воплощения замысла также задаются упражнениями. Однако у ребенка создается ощущение полной свободы в выборе и средств, и темы изображения, поскольку, во-первых, он свободен в выборе возможных вариантов, во-вторых, и это главное, его выбор predetermined искренностью непосредственных переживаний, вызванных восприятием формы и радостью нового открытия. Следует добавить, что осмысление возможностей ритмически организованной формы происходит сначала на уровне бессознательных процессов. Ребенок использует художественные средства сначала как новые изобразительные возможности, лишь предугадывая, но не осознавая их источником переживаний. Однако объяснять ребенку ничего не нужно, более того, очень вредно. Осознание произойдет, если он все объяснит себе сам в процессе выполнения последующих заданий (созерцание композиций под музыку и словесное выражение впечатлений от композиций).

Дети выбирают для своей непосредственной оценки каждый одну, наиболее понравившуюся работу, причем необязательно свою. Педагогу важно восхититься вместе с ребенком, сделать его слова услышанными каждым. При этом он акцентирует внимание детей на высказываниях, отражающих не только понимание изображенного сюжета, но собственное переживание сюжета, отношение к событию, противоречивость переживания. Общая тема, ограничения в выборе художественных средств и при этом разные ощущения, переживания, состояния, настроения, отношения, объективируемые детьми в вербальных высказываниях, создают условия

для решающего для их художественного развития открытия: открытия структуры формы как источника переживания, открытия выразительных возможностей языка искусства. Данное открытие произойдет не за один раз, а в результате многократных повторений этих шагов. Но в итоге это будет собственное открытие ребенка, ведущее к взрыву – способности продуцировать собственные структуры, вырываясь за пределы готовых, чужих, заранее известных решений.

В соотношении своих работ с профессиональными ребенку открываются новые возможности художественных средств и их использования, что стимулирует дальнейшие собственные эксперименты.

Критерии, по которым педагог на данной ступени оценивает действия ребенка с материалом искусства:

- выразительность композиций (сначала непреднамеренная; при неоднократном обращении к эксперименту со структурой формы становится результатом предвидения, работы по замыслу);

- сложность ритмической конструкции;

- богатство цветовых оттенков;

- способность ребенка вербально озвучить свое переживание формы.

Формирующиеся на данной ступени критерии самооценки ребенка: ребенок открывает свою способность понимать и оценивать новое содержание изображений (воплощенные в них переживания).

*Критерии готовности к следующему этапу:*

- способность анализировать свои переживания (способность вести диалог «Я – другой Я»);

- сознательное изменение ребенком задания педагога с целью добиться большей выразительности (готовность к диалогу «Я – автор»);

- способность вербализировать соотношенность своих переживаний и формы при восприятии своих работ и работ мастеров.

В период 9–12-летнего возраста определяются уже другие педагогические задачи:

- 1) открытие языка искусства, его ритмической структуры как принципа организации восприятия (открытие автора в себе);

- 2) открытие языка искусства как кода восприятия (освоение диалога «Я – автор»);

- 3) открытие понятия «авторство» не только на уровне воплощения, но на уровне идеи, внутреннего отношения.

*Педагогические средства развития художественного восприятия:*

- эксперимент с ритмической организацией формы «упражнения»;
- совместное осмысление темы как «парадокса», «загадки», «тайны»;
- задания на создание композиций на основе собственного коммуникативного замысла. В них дети уже сознательно используют открытые ими выразительные возможности языка искусства и экспериментируют с его возможностями.

В работах предыдущей ступени замысел у ребенка был либо изобразительный, либо уже коммуникативный, но рожденный на основе модификации замысла взрослого. Педагог создает и эмоциональный настрой детей (переживание замысла), и условия для открытия детьми необходимых для осуществления этого замысла художественных средств. Правда, дети искренне считают этот замысел своим в силу остроты эмоциональных переживаний. И это необходимое условие совместной работы педагога и ребенка, суть которой – сотворчество, соавторство.

На каждом этапе обучения творческий процесс оказывается завершенным актом. Функции, пока еще недоступные для ребенка, в этом процессе выполняет педагог, постепенно по мере обучения передавая их ребенку. Ребенок уже осознает свой замысел как особое отношение к явлению и, что важно, осознает несовпадение собственного переживания, отношения с отношением, существовавшим у него ранее или бытующим в культуре. Педагогу важно поддержать у ребенка возникшее у него ощущение исключительности собственных переживаний. Поиск и уточнение средств выражения станет для ребенка теперь не просто игрой или экспериментом, но подлинно художественным творчеством.

Упражнения нужны на данном этапе для сохранения игровой атмосферы, раскрытия неограниченных возможностей языка искусства и направления творческих поисков детей в область переживания формы и поиска новых средств на основе собственных переживаний, а не логики повторения известного. В процессе выполнения упражнений используются:

- созерцание композиций под музыку, отвечающую их настроению;
- анализ собственных работ.

Ребенку этот процесс уже интересен, он способен словесно выразить свои переживания и осознает их источник – форму своего произведения. Анализ работ вскрывает крайние расхождения в прочтении темы, нюансы особенности видения, возможное несовпадение осмысления темы при

восприятию с ее пониманием при воплощении. Ребенок открывает способность замысла к развитию и себя как автора нового прочтения темы.

Различные воплощения общей темы делают для детей зримыми те трансформации формы, которые при зрелом художественном восприятии производятся мысленно. Процесс исследования собственных чувств на основе эксперимента с формой произведения оказывается развернутым для осмысления. Таким образом, ребенок осваивает процесс диалога «Я – автор», осознает сам процесс осмысления замысла произведения.

Критерии, по которым педагог на данной ступени оценивает действия ребенка с материалом искусства:

- выразительность композиций;
- наличие коммуникативного замысла;
- способность к осмыслению замысла своих произведений.

Формирующийся на данной ступени критерий самооценки ребенка – утверждение себя как автора идеи.

*Критерии готовности к следующему этапу:*

- способность к самостоятельному анализу своих произведений;
- умение ценить достижения других детей, радоваться их творческим открытиям.

В возрасте 9–12 лет возможно решение следующих педагогических задач: освоение этапа соотношения позиции автора с иными, существующими в культуре (освоение диалога «автор – культура»).

*Педагогическое средство развития художественного восприятия – совместное восприятие произведений мастеров, тема которых совпадает с темой работ детей.*

Соотнося свои работы с работами мастеров, ребенок открывает новые возможности художественных средств и их использования, что стимулирует дальнейшие собственные эксперименты, но главное, открывает возможность совершенно иного, неожиданного и вместе с тем точного видения мира, открывает авторскую позицию как позицию эксклюзивную, автора – как человека, совершающего открытие. Тем самым он становится готов к оценке произведения как явления культуры, к диалогу «автор – культура».

Критерий, по которому педагог на данной ступени оценивает действия ребенка с материалом искусства, – способность к осмыслению замысла произведений мастеров. Формирующийся на данной ступени критерий са-

мооценки ребенка таков: ребенок открывает свою способность понимать глубинный смысл произведения.

*Критерии готовности к следующему этапу:*

- способность к самостоятельному анализу произведений;
- способность к оценке произведения как явления культуры;
- умение отстаивать свою позицию при анализе произведения другими;
- сознательная «провокация» педагога при восприятии произведения, умение отстаивать позицию при своем несогласии;
- отношение к процессу восприятия как произведению.

Данная модель развития художественного восприятия ребенка реализована в программе по изобразительному искусству Т. В. Калинин и И. В. Юсуповой «Альбом с кляксами. Основы языка».

#### *Библиографический список*

1. *Арнхейм Р.* Искусство и визуальное восприятие. М.: Прогресс, 1974.
2. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979.
3. *Берлянд И. Е.* Игра как феномен сознания. Кемерово: АЛФФ, 1992.
4. *Библер В. С. М. М. Бахтин, или поэтика культуры.* М.: Прогресс, 1991.
5. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика-пресс, 1999.
6. *Выготский Л. С.* Психология искусства. М.: Искусство, 1968.
7. *Выготский Л. С.* Психология младшего школьного возраста. Антология гуманной педагогики. М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1996.
8. *Жуковский В. И., Пивоваров Д. В.* Зримая сущность. Визуальное мышление в изобразительном искусстве. Свердловск: Изд-во Урал. гос. ун-та, 1991.
9. *Карлиген Ф.* Воспитание к свободе. Педагогика Рудольфа Штейнера. М.: Изд-во Моск. центра Вальдорф. педагогики, 1993.
10. *Левин В. А.* Когда маленький школьник становится большим читателем: Введение в методику литературного образования. М.: Лайда, 1994.
11. *Лобок А. М.* Антропология мифа. Екатеринбург: Банк культ. информ., 1997.
12. *Лотман Ю. М.* Семиосфера. СПб.: Искусство, 2001.



13. Мелик-Пашаев А. А. Развитие у детей способности пользоваться цветом как выразительным средством // Психолого-педагогические рекомендации для преподавателей детских художественных школ и школ искусств / Гл. упр. учеб. заведений и науч. учреждений. М., 1985.

14. Мелик-Пашаев А. А., Новлянская З. Н. Ступеньки к творчеству // Искусство в shk. 1995. № 3.

15. Мухина В. С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. М.: Педагогика, 1981.

16. Неменский Б. М. Мудрость красоты. М.: Просвещение, 1987.

17. Христосенко И. В. Психологические маргиналии на полях вероятностного эксперимента. Лобок А. М. Сноски к маргиналиям / МОУ «Гимназия № 94». Екатеринбург: Изд-во АМБ, 2002.

18. Юсов Б. П. Изобразительное искусство и детское изобразительное творчество: Очерки по истории, теории и психологии художественного воспитания детей. Магнитогорск: Изд-во Магнитог. гос. ун-та, 2002.

В. И. Куценков

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОПЫТА МАСТЕРОВ-ЭНКАУСТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ**

Осмысление опыта обучения художников-энкаустов вызывает несомненный интерес и актуально с точки зрения выявления педагогических и технических приемов, возможной преемственности этого опыта в современных педагогических условиях. Применение в учебном процессе технологии и приемов живописи восковыми красками позволит совершенствовать профессиональную подготовку студентов, развивать новые формы и подходы в обучении будущего художника декоративно-прикладного искусства.

Нередко в процессе творческой деятельности возникают вопросы, ответ на которые можно найти, обратившись к историческому опыту художников, изучив забытые технологии, материалы, методы и приемы выполнения тех или иных работ. Теоретические основы использования опыта художников-энкаустов на занятиях декоративной живописью в современных условиях недостаточно разработаны. Восприятие гармоничного изображения в декоративной живописи часто бывает высоким, так как изо-