

**КОНЦЕПЦИЯ ИЗУЧЕНИЯ
ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАЗНЫХ ПОКОЛЕНИЙ
НА ОСНОВЕ ПРОДУКТОВ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
CONCEPT STUDY ARTISTIC AND CREATIVE DEVELOPMENT OF CHILDREN OF
DIFFERENT GENERATIONS BASED PRODUCTS GRAPHIC ACTIVITY**

**ФОМИНА НАТАЛИЯ НИКОЛАЕВНА
FOMINA NATALIYA NIKOLAEVNA**

*доктор пед. наук, профессор, член-корреспондент РАО, зав. лабораторией истории художественного образования ФГНУ «Институт художественного образования» РАО, г. Москва
Doctor of Education, professor, corresponding Member of the Russian Academy of Education Head of The Art Education History department, Federal state scientific institution «Institute of art education» of Russian Academy of Education, Moscow; e-mail: natalyafomina@yandex.ru*

Ключевые слова: концепция, социокультурный подход, художественно-творческое развитие, художественно-педагогический метод, детство, поколение, детский рисунок

Keywords: concept, socio-cultural approach, artistic and creative development, artistic and pedagogical method, childhood, generation, children's drawing (painting)

Аннотация. В концепции раскрываются методологические (социокультурные) основы изучения художественно-творческого развития детей разных поколений на основе продуктов изобразительной деятельности; дается трактовка понятия «социокультурный портрет ребенка», воплощенный в произведении художественного творчества; принципы и методы изучения художественно-творческого развития детей и подростков разных поколений; научная база исследования; обосновывается социокультурный метод анализа художественного творчества детей.

Abstract. The concept of study of creative development of children of different generations, based on the products of artistic activity. Disclosed in the concept are methodological (socio-cultural) principles of research of creative development of children of different generations based on the products of artistic activity; definition of the term “socio-cultural portrait of a child” is given, embodied in the work of art; principles and methods of researching creative development of children and teenagers of different generations; scientific research base; justification of the socio-cultural method of analysis of children's art, which is based on artistic and pedagogical method of analyzing each picture.

Структура Концепции:

- методологические (социокультурные) основы изучения художественно-творческого развития детей разных поколений на основе продуктов изобразительной деятельности;
- трактовка понятия «социокультурный портрет ребенка», воплощенный в произведении художественного творчества;
- принципы и методы изучения художественно-творческого развития детей и подростков, направленные на создание социокультурного портрета ребенка разных поколений.

Актуальность концепции

На протяжении 1950-х – 1960-х гг. создатель и исследователь уникальной коллекции детского рисунка Института художественного образования Г. В. Лабунская (1893–1970) неоднократно заявляла о том, что ребенок середины XX века значительно отличается от своего сверстника начала века. В начале 1920-х гг. изучение детей она проводила под руководством основоположника одной из научных школ педагогики

искусства А. В. Бакушинского (1883–1939). На ретро-современных выставках детского рисунка, которые с 1994 года регулярно проводит лаборатория истории художественного образования Института художественного образования на самых престижных выставочных площадках Москвы (1994–2013 гг.) и Германии (1994-1996 гг.), сопоставление творчества современных детей с работами детей предшествующих поколений наглядно подтверждает мысль Г. В. Лабунской. Нас удивляет некоторая наивность мировосприятия детей 1920-1930-х годов, прежде всего продолжительная инфантильность в восприятии пространства. В то же время такие качества, как чувство композиции, подробности в изображении окружающей действительности, свидетельствующие о развитии наблюдательности детей с раннего возраста, вызывают восхищение. ***Путь к пониманию мировосприятия ребенка, можно предположить, лежит в особенностях процесса социализации и приобщения к культуре.***

В 1930-е годы Г. В. Лабунская, ратующая за создание студий и школ для одаренных детей, была озабочена уже первыми результатами их деятельности. Из рисунков детей, прежде всего учащихся специальных художественных школ, стало уходить индивидуальное и детское восприятие мира. Они были подавлены принятыми в искусстве нормами социалистического реализма, стоявшего на фундаменте академизма и традиций русской реалистической школы с оптимистической ориентацией на темы идеологического содержания.

Сравнительный анализ творчества детей разных поколений не только дает представление о мировосприятии ребенка в исторической ретроспективе, ***но и помогает определять пути и методы художественно-творческого развития детей следующих поколений***, сочетающие возможности ребенка в области изобразительной деятельности и, шире, изобразительного искусства и общественные требования к художественному образованию (т. е. процесс социализации).

Вот почему нами избирается ***социокультурный подход*** к изучению художественного творчества детей разных поколений, предполагающий рассмотрение результатов изобразительной деятельности сквозь призму 3-х факторов:

- развитие ребенка (на протяжении всех стадий взросления) в конкретном обществе,
- в условиях сложившейся культуры,
- со своими индивидуальными особенностями.

1. Методологические (социокультурные) основы изучения художественно-творческого развития детей разных поколений на основе продуктов изобразительной деятельности

По определениям, принятым в науке, **социокультурный подход** – методологический подход, сущность которого состоит в попытке рассмотрения общества как *единства культуры и социальности, образуемых и преобразуемых деятельностью человека*. Это единство, согласно принципам системного подхода, образует целое, свойства которого не выводимы из характеристик частей. *Сама личность при социокультурном подходе рассматривается как связанная с обществом системой отношений и культурой как совокупностью ценностей и норм.*

Его новизна состоит в следующих принципиальных положениях.

Принцип homo activus, согласно которому человек является био-социокультурным существом, осознающим, что его действия являются компонентом взаимодействия с другими субъектами (Н. И. Лапин) [16]

Принцип эволюции является логическим развитием предыдущего принципа. Он означает способность системы к развитию, что делает возможным утверждение о появлении качественно иных по характеру социокультурных явлений в процессе развития общества *(Н.М. Райтер). [22]*

Принцип антропосоциентального взаимодействия является третьим главным принципом социокультурного подхода, позволяя определить движущие силы эволюции общества и роль homo activus в этом процессе. *Согласно этому принципу, самосознание homo activus может соответствовать или не соответствовать типу общества, в котором он находится, что на определенном периоде приводит к смене социокультурной среды.*

Несмотря на то что количество принципов может варьироваться, социокультурный подход во всех его формах опирается также *на принцип историзма, подразумевающий необходимость исторической ретроспективы для понимания особенностей функционирования общественных институтов.*

В области образования социокультурный подход разработан А. М. Цирульниковым. Им совместно с Н. Б. Крыловой и И. М. Перель создан Глоссарий по социокультурному подходу к развитию системы образования и его социокультурной модернизации [5]; данные в нём формулировки принимаются нами в качестве ключевых терминов.

Социокультурный подход к организации и развитию системы образования – направление методологии исследования, совокупность приемов и способов, в основе которых лежит рассмотрение системы образования в сложном противоречивом соотношении социума и культуры, их динамике, историческом развитии. *При этом подходе социокультурное выступает не просто как смысловой контекст, но как*

реальная жизненная ткань, в которой проявляются и протекают образовательные явления и процессы как необходимое измерение, придающее ведомственным выводам объемность жизненных реалий.

Другой системой отсчета выступает этнорегиональное. С одной стороны, оно – конкретизация и локализация социокультурного, соединение этноса с конкретным местом, в котором реализуется его историческая судьба, произрастает уклад и образ жизни, обуславливающий особенности образования. *Но этнорегиональное – не просто составляющая системы образования. Скорее, это его сущность, выражающаяся в целях и содержании образования, его философии и технологии*, а в плане системы – ее построении и организации, укладе, типах школ – всё это не только варьируется в национальных, этнорегиональных координатах, но произрастает из этнорегионального.

Руководствуясь принципом историзма, следует определить понятия **«границы детства»** и **«поколение»**.

Проблема «границ детства» ставилась в трудах представителей исторической антропологии еще в середине прошлого века. Филипп Арьес, изучавший историю детства начиная со Средневековья, показал, что границы детства исторически обусловлены, а поэтому подвижны. Они меняются в разные эпохи и оказываются разными для разных социальных слоев общества. В крестьянских семьях детство кончалось в 4–5 лет, когда ребенок включался в семейный труд; в высших сословиях детство кончалось с получением образования и с обретением права жить самостоятельно по правилам своей социальной группы. [1]

Определяя концепцию изучения художественно-творческого развития детей разных поколений на основе продуктов изобразительной деятельности, мы руководствуемся, прежде всего, международным документом – **Конвенцией ООН о правах ребенка**, в которой границы детства определяются возрастом **от 0 до 18 лет**. (В нашей стране Конвенция вступила в силу 15 сентября 1990 года.)

Понятие «поколение» происходит от славянского **«род, племя, колено»**. Оно используется разными науками. Этимология слова объясняет его многозначность. Оно трактуется как общность каких-то объектов (людей, животных, растений, иногда даже неодушевленных предметов) по длине цепи непосредственных предков до некоторого родоначальника (группы таковых) или по времени рождения.

В генетике и в генеалогии поколение понимается как «совокупность особей, непосредственные предки которых принадлежат либо некой совокупности родоначальников, либо какому-то предыдущему поколению. Для единообразия терминологии совокупность родоначальников также именуется поколением». *Поколение*

в социологии – общность членов некоторого общества по времени рождения. Попытку применить понятие поколения в исторических и историко-культурных исследованиях предпринял Ортега-и-Гассет и его ученик Хулиан Мариас. Социологическим пониманием «поколения» мы будем руководствоваться в своем исследовании.

Учитывая, что базой исследования является историческая международная коллекция детского рисунка Института художественного образования РАО, представляющая творчество детей XX – начала XXI века, назовем поколения этого периода истории, принятые в социологической науке. Определение основных поколений XX – начала XXI века рассматривает Валерий Чумаков в журнале «Коммерческий директор» в 2007 году, анализируя публикации американских исследователей – экономиста и демографа Нейла Хоува и драматурга, историка Вильяма Штрауса – прежде всего их книгу «Поколения». В нашем мире, считает В. Чумаков, «одновременно сосуществуют представители шести поколений. И представители крайних поколений почти копируют друг друга.

Он приводит следующие поколения XX века:

- Выжившие. 1901–1922 Победители.
- Тихие. 1923–1942. Молчаливые.
- Победившие. 1943–1964. «Бумеры». «Пророки».
- Самостоятельные. 1965–1982. «Неизвестное поколение», «дети с ключом на шее».
- Выжившие. 1983–2000. Герои. Компьютер, мобильный телефон.
- Тихие. 2001.

«Теория поколений интересна даже не тем, что она объясняет, откуда берется знаменитый конфликт отцов и детей. А тем, что на ее основе можно строить четкие прогнозы развития общества», – считает исследователь. [28]

Концепция опирается и на результаты наших предшествующих исследований. Определяя основные периоды истории художественного образования XX века в 1990-е годы, мы пришли к выводам, соответствующим «поколенческой дифференциации» социологов. Периоды истории художественного образования определялись нами в соответствии с эволюцией содержания и методов художественного образования; историей наук, изучающих эстетическое воспитание и художественное развитие ребенка; местом творящего ребенка в художественной культуре.

В результате были определены следующие периоды:

- Рубеж XIX–XX вв. – первая половина 1930-х гг., когда педагогика руководствовалась стремлением понять психологию ребенка и руководствовалась принципом «от ребенка к методу» («Дети-Победители»).
- Вторая половина 1930–1946 гг., когда в образовании побеждала диктатура программ и педагоги шли «от метода к ребенку». («Дети побежденные, тихие»).
- 1946–1970 гг. В области дополнительного художественного образования явственно проявился принцип «творчество в процессе обучения». («Пророки» – в творчестве детей художники стремятся увидеть искусство будущего.)
- 1970–1990 гг. Творящий ребенок занимает место в культуре. Проблема культурного потребителя искусства («Самостоятельные»).

Возрастные границы изучения нами художественно-творческого развития детей разных поколений ограничиваются возрастом, наиболее сензитивным к изобразительной деятельности, охватывающим большинство детей. Это дошкольное детство (от 4-х до 6-ти лет), младший школьный и подростковый возраст (7–14 лет). Творчество детей этого возраста представлено в коллекции Института наиболее полно. Нами будут изучаться и работы старшеклассников. Как показывает изучение художественного творчества детей и подростков, учащиеся этих возрастов даже в условиях урока способны на воплощение замысла в художественно-образной форме (см. Б. П. Юсов).

2. Трактовка понятия «социокультурный портрет ребенка, воплощенный в произведении художественного творчества»

Обращусь к педагогической трактовке понятия «социокультурная среда», которая, как среда воспитания, и должна, по нашему предположению, найти преломление в произведении художественного творчества ребенка.

В Глоссарии по социокультурному подходу к развитию системы образования и его социокультурной модернизации дается следующее определение [5].

Социокультурная среда – совокупность разнообразных природных, культурных и цивилизационных условий, в которых протекает жизнедеятельность человека, сообществ, этносов, определяющих во многом их существование; качество природного и социокультурного окружения.

В каком возрасте в изобразительном творчестве ребенка можно выявить эти качества. В каком возрасте начинается «социализация»?

Филипп Арьес, например, считал, что социализация начинается, когда кончается детство и ребенок отдаляется от родителей, т. е. входит в общественные институты – в учебные заведения или в трудовую деятельность [1, с. 9].

Современные исследователи **Н. Д. Никандров** и **С. Н. Гавров** определяют социализацию как «процесс усвоения индивидом образцов поведения, психологических установок, социальных норм и ценностей, знаний, навыков, позволяющих ему успешно функционировать в обществе» [4]. Согласно Н. Д. Никандрову и С. Н. Гаврову «социализация предполагает многосторонние и часто разнонаправленные влияния жизни, в результате которых человек усваивает “правила игры”, принятые в данном обществе, социально одобряемые нормы, ценности, модели поведения» [4].

Первоначально социализация индивида происходит в семье, а уже потом в обществе.

Исследователями различаются первичная вторичная, досрочная, ресоциализация, групповая, гендерная социализация. Все названные виды социализации находят отражение в изобразительном творчестве детей, так как они связаны с разными условиями воспитания и развития: в семье, в образовательных учреждениях; в стране, претерпевающей социальные преобразования, изменение идеалов.

«Наибольшее значение, – по мнению ученых, – в первичной социализации играет семья, откуда ребёнок и черпает представления об обществе, о его ценностях и нормах. Вторичная социализация происходит уже вне дома. Её основой является школа, где детям приходится действовать в соответствии с новыми правилами и в новой обстановке. В процессе вторичной социализации индивид приобщается уже не к малой, а к средней группе. Конечно, изменения, происходящие в процессе вторичной социализации, меньше, чем те, которые происходят в процессе первичной.

Досрочная социализация представляет собой «репетицию» будущих социальных отношений. Ресоциализация – это процесс устранения сложившихся ранее моделей поведения и рефлексов и приобретения новых. В этом процессе человек переживает резкий разрыв со своим прошлым, а также чувствует необходимость изучать и подвергаться воздействию ценностей, радикально отличающихся от сложившихся до этого.

Ресоциализация происходит в течение всей жизни человека.

Организационная социализация – это процесс приобретения человеком навыков и знаний, необходимых для выполнения своей социальной роли. Проходя через этот процесс, «новички» узнают об истории организации, в которой работают, о её ценностях, нормах поведения, жаргоне, знакомятся и узнают об особенностях работы своих коллег [15].

Групповая социализация – это социализация внутри конкретной социальной группы. Так, подросток, проводящий больше времени со своими сверстниками, а не с

родителями, эффективнее перенимает нормы поведения, присущие для группы его ровесников.

Теория о гендерной социализации утверждает, что важной составной частью социализации является изучение роли мужчины и женщины. Гендерная социализация – это процесс усвоения знаний и навыков, необходимых для конкретного пола. Проще говоря, мальчики учатся быть мальчиками и девочки учатся быть девочками».

Главными социальными институтами, по мнению исследователей, являются:

- Семья
- Группа сверстников
- Религия
- СМИ
- Правовая система [15]/

Но мы говорим о социоКУЛЬТУРНОМ портрете, воплощенном в детском творчестве. Как культура преломляется в детском творчестве и, что мы вкладываем в понятие «культура».

Современные культурологи В.С.Жидков и К.Б.Соколов [12], рассматривают «культуру» в качестве универсальной категории, охватывающей все аспекты взаимоотношений человека с окружающим миром и с самим собой. Они утверждают, что «культура» есть нечто целое, создаваемое главным образом совместной деятельностью основных подсистем: религии, науки, образования, средств массовой информации и художественной культуры (искусства). Именно эти сферы жизнедеятельности наиболее активно формируют человеческую личность и, следовательно, определяют важнейшие параметры ее поведения [12, с. 58].

Ю.У.Фохт-Бабушкин убедительно показал, что художественная деятельность позволяет людям «целостно осваивать окружающую действительность и целостно развивать свой духовный мир», что значительно обогащает их социальный опыт. Социализация происходит в процессе освоения культуры. Овладение языком «второй действительности» «представляет собой некую синтезированную способность к познанию, созиданию, общению, ориентации в ценностях» [26, с. 328].

Определенные философом параметры художественной деятельности («познание», «созидание», «общение», «ориентация в ценностях»), корреспондирующие с понятием «культура», в художественном творчестве детей меняются в разные исторические периоды в силу изменения общественных идеалов, ценностных ориентаций, содержания образования, методов воспитания, способов взаимодействия детей с внешним миром и многими другими факторами.

Реконструировать достоверную картину художественного воспитания **в культурном контексте** помогают методы исторической антропологии – прежде всего, метод «исторического наблюдения» (М.Блок) [3, с. 29, 33]. Разработана методология, позволяющая исследовать историю как «общественную психологию», «историю различных социальных слоев», отдельных отраслей знаний, а также возрастных групп. В ее основе целостный подход к рассмотрению явления на основе анализа достоверных источников, «вещественных следов», оставленных историей [3].

По выражению Марка Блока, «зрелище человеческой деятельности» составляет «ее особый предмет», оно «более всякого другого способно покорить человеческое воображение» [3, с.9]. **Историю** он рассматривает как **«науку о людях», уточняя следом: «о людях во времени»**. «Историк не только размышляет о «человеческом», – утверждает М.Блок. – Среда, в которой его мысль естественно движется, – это категория длительности» [3, с.19]. Он напоминает восточную мудрость: «Люди больше походят на свое время, чем на своих отцов» [3, с. 23].

Представитель той же научной школы Филипп Арьес посвятил специальный труд по изучению **«истории детства»** «Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке». Прежде всего он определил жизненное пространство ребенка и виды его деятельности, изменчивость которых зависит от социально обусловленных границ детства, от процесса социализации, происходящей в разном возрасте в разных культурах и в разное время. «Жизненное пространство» ребенка, по Ф.Арьесу, фактически совпадает с определением К.Д.Ушинского, включая преднамеренных и непреднамеренных воспитателей в семье, в школе, в родном доме и за его пределами, национальную культуру, природу. Исследование Ф.Арьеса, также как М.Блока, отличает достоверность метода, которая обеспечивается привлечением разнообразных документальных и иконографических источников, исторических свидетельств, а также сопоставительным способом их анализа с позиций современной науки.

Сущность и плодотворность метода М.Блока и его последователей убедительно показана А.Я.Гуревичем [9]. Обращая внимание на сравнительный метод анализа, применяемый М.Блоком при рассмотрении социальных процессов и групп, он выделяет одну из характерных сторон Блока-историка, которая состоит в том, «что он мыслил историческими структурами: представляя себе социальное образование в его целостности, на зрелой стадии развития, он вместе с тем стремился увидеть его в широких генетических связях» [3, с.185]. Блок справедливо считал, что «исследование начинается не со «сбора материала», как часто воображают, а с постановки проблемы и с разработки предварительного списка вопросов, которые исследователь желает задать источникам» [3,

с. 188–189]. М.Блок убедительно показал, что «источник, интерпретированный методами традиционной историографии, сообщает нам лишь то, что прошло через рефлексию его творца – историка, писателя, законодателя, нотариуса, и поэтому неизбежно окрашен его взглядами и интересами; он уже содержит истолкование фактов, о которых повествует» [3, с. 189]. Нельзя доверять, следовательно, и историку педагогики, опирающемуся лишь на литературные источники – директивные постановления, программно-методические материалы, публикации.

«Когда же историку удастся «подслушать» прошлое, а также когда он изучает всякого рода материальные предметы, он вступает в более непосредственный контакт с изучаемым им обществом и получает не отфильтрованные фрагменты подлинной исторической действительности <... >. Все «остатки» прошлого – это опорные пункты для мысли исследователя. Знаковые системы, воплощенные в языке, или ритуалы образуют объективные, независимые от оценочных суждений связи, которые исследователь вскрывает, минуя посредника, так сказать, из первых рук» [3, с.189].

Позиция М.Блока абсолютно согласуется с культурологической теорией Ю.М.Лотмана, который считал: «Культура есть нечто общее для какого-либо коллектива – группы людей, живущих одновременно и связанных определенной социальной организацией. Из этого вытекает, что культура есть форма общения между людьми и возможна лишь в такой группе, в которой люди общаются» [18, с.6].

Для изучения культуры, настаивал Ю.М.Лотман, необходимо расшифровать смысл каждого явления: «Всякая структура, обслуживающая сферу социального общения, есть язык. Это означает, что она образует определенную систему знаков, употребляемых в соответствии с известными членам данного коллектива правилами. Знаками мы называем любое материальное выражение (слова, рисунки, вещи и т.д.), которое имеет значение и, таким образом, может служить средством передачи смысла» [18, с.6].

М.Блок на примере истории средневековой Европы, Ю.М.Лотман в результате изучения русской культуры убедительно показали, что «остатки прошлого» помогают представить «чувственную реальность». «Ненамеренные», «невольные» свидетельства прошлого порой противостоят свидетельствам «намеренным», воссоздавая более достоверную историческую картину.

В результате наука нового времени пришла к выводу: **человек изменчив в пространстве исторического времени.** Существенный аргумент в пользу этого – изменение менталитета, то есть мировидения человека, «картины мира». Изучение художественного творчества детей в культурном контексте показывает проблематичность данной позиции при изучении «истории детства» по «вещественным следам».

Исследование детских рисунков, начиная с XIII века и на протяжении всей дальнейшей истории человечества, открывает их общие родовые качества, воплощенные в языковых особенностях – в средствах выражения. Решение проблемы должно быть поставлено в зависимость от ответа на следующий вопрос: изменялся ли «менталитет» (мировосприятие) ребенка в разные исторические эпохи.

Применительно к истории ребенка эта проблема была поставлена в капитальном исследовании Ф.Арьеса: исследователь приоткрыл процесс эволюции возрастных границ детства, определяемых отношением общества к ребенку и его менталитетом. Он пришел к выводу, что «переломным моментом» в отношении к детству является XIV век. «Именно тогда дети стали часто встречаться в новом фольклорном произведении «Чудеса Богоматери» [1, с. 18]. Свою позицию он подкрепляет данными историка культуры Р.Голдсуэйта, который отметил, что во Флоренции начиная с XV века наблюдается «приватизация семейной жизни». «Эта культура, – пишет Р.Голдсуэйт, – формируется вокруг центра, который состоит из женщин и детей, в ней есть новый интерес к воспитанию детей и примечательное повышение статуса женщины». Это выражается, по мнению ученых, в «восхищении, а то и одержимости детьми и отношениями «мать-ребенок» [1, с. 23]. Ф.Арьес обращает внимание на то, что в конце XVI века возникает идея создания литературы для детей, учитывающей особенности возраста: «появилась идея классического произведения, подправленного для чтения детьми. Это очень важный этап, именно здесь начинается особое уважение детства» [1, с. 118]. Следует отметить, что в то же время популярность получают «Жизнеописания наиболее знаменитых живописцев, ваятелей и зодчих» Дж. Вазари, цель которых – в гражданском и эстетическом воспитании юношества на достойных подражания образах [25, с. 8].

«С конца XVII века, – отмечает Ф.Арьес, – в состоянии нравов происходят существенные изменения. Это отделение и осознание детства является одной из сторон великого процесса морализации, осуществленного католическими и протестантскими реформаторами, церковными или государственными деятелями» [1, с. 10]. В то же время следует отметить, что интерес общества к периоду становления личности меняется во времени. Ф.Арьес в связи с этим отмечает: «Всё происходит так, как будто у каждой эпохи есть своя привилегированная возрастная группа и собственные правила периодизации человеческой жизни: «молодость» – привилегированный возраст XVII века, детство – века XIX, подростковый период – XX столетия» [1, с.42].

Мнение Ф.Арьеса подтверждает позиция выдающегося этнографа М.Мид: «За последние сто лет родители и педагоги перестали считать детство и юность чем-то очень простым и самоочевидным. Они попытались приспособить образовательные системы к

потребностям ребенка, а не втискивать его в жесткие педагогические рамки. К этой новой постановке педагогических задач их вынудили два фактора – рост научной психологии, а также трудности и конфликты юношеского возраста» [20, с. 88]. В начале XX века пользуется популярностью книга Э.Кей с программным названием **«XX век – век ребенка»** [14].

М.Мид обращает внимание и на то, что детство в традициях исторической антропологии можно рассматривать лишь при конкретных условиях: «<...> преемственность в каждой культуре зависит от одновременного проживания в ней по крайней мере представителей трех поколений, – считает М.Мид. – Каждый соответственно своему возрасту, полу, интеллекту и темпераменту воплощает в себе всю культуру» [20, с. 323]. «Именно на основании знакомств с обществами такого рода антропологи приступили к разработке понятия культуры. Кажущаяся стабильность и чувство неизменной преемственности, характерные для этих культур, и были заложены в модель «культуры, как таковой» [20, с. 355]. Марк Блок приводит наблюдения, подтверждающие, что на развитие детей в большей степени влияют бабушки и дедушки, чем родители [3, с. 26]. Возникает предположение, что художественное воспитание и развитие детей в контексте культуры правомерно изучать в том случае, если «память культуры» (Д.С.Лихачев) приобретает новым поколением при жизни ее наиболее ревностных хранителей и свидетелей, в условиях сосуществования с «вещественными следами» ушедших поколений. Сочинения Ю.М.Лотмана, посвященные истории русской культуры, фактически иллюстрируют эту мысль на огромном материале разных видов искусства и быта. Это доказывает еще один исторический источник XIX века – «Рассказы бабушки», записанные и собранные ее внуком Д.Благово [23, с. 26].

В рамках данного исследования возникает новая проблема: монолитности, целостности, непрерывности культуры XX века в России. Вопрос этот особенно остро стоит в связи с бытующим мнением о том, что период революционных потрясений оборвал связь поколений, разрушив не только традиции, но и отечественную культуру в целом. Об этом высказывались выдающиеся исследователи русской культуры Ю.М.Лотман и Д.С.Лихачев. Остроту проблемы подтверждает и популярный в последнее время капитальный труд П.Н.Милюкова, написанный в эмиграции [21], посвященный культуре России и Советского Союза; в нём большое место уделено истории образования. Образование в целом и в частности художественное воспитание подрастающего поколения в Советском Союзе получает оценку резко отрицательную, как уничтожившее традиции русской культуры.

Нам предстоит изучать творчество детей разных поколений. Важно учитывать, что социализация и освоение ребенком культуры происходят в процессе контактов с представителями разных поколений.

Таким образом, можно предполагать, что в детском рисунке находят отражение процессы социализации и овладения культурой, преобразованные в процесс творчества.

Качества, которые мы будем вычленять в детском творчестве, базируясь на базе приведенных научных исследований:

- Познание ребенком духовных, нравственных и эстетических ценностей на разных стадиях взросления
- Созидание ребенком – выражение в художественно-образной форме своих представлений о духовных, нравственных и эстетических ценностях в соответствии с возрастными возможностями
- Общение – кому предназначен детский рисунок как средство общения со своими сверстниками и учителями, потенциальными зрителями (для чего он сделан: для себя, в качестве подарка близкому человеку – родителям, другу, для выполнения задания, для конкурса)
- Ориентация детей в ценностях разных поколений.

3. Принципы и методы изучения художественно-творческого развития детей и подростков, направленные на создание социокультурного портрета ребенка разных поколений

Само понятие «портрет» предполагает поворот исследования на индивидуальность, ориентацию на изучение не целого поколения, но изучение его через индивидуальные проявления личности. И в этом смысле область художественной деятельности самая благодарная почва.

Первое принципиальное положение. Для того чтобы представить «социокультурный портрет» целого поколения, необходима достаточная исследовательская база.

В качестве исследовательской базы нами рассматривается собрание Института художественного образования РАО.

Его составляют *опубликованные источники* по вопросам художественного образования и воспитания подрастающего поколения и *неопубликованные*, хранящиеся в Научном архиве Российской академии образования, в архиве Института художественного образования РАО, в архиве А.В. и В.С.Щербаковых, наследников Г.В.Лабунской.

К *опубликованным источникам* относятся официальные документы, исходящие от правительственных и государственных учреждений; документы, исходящие от неправительственных организаций (обществ, товариществ, съездов художников), программно-методические документы, научные издания в области художественного воспитания 1900-2010-х гг. (книги и статьи отечественных и зарубежных ученых, каталоги выставок детского рисунка).

К *неопубликованным источникам* относятся следующие.

1. Официальные документы – протоколы совместных совещаний руководства Наркомпроса РСФСР с руководителями Центрального дома художественного воспитания детей по поводу организации первой в Москве Международной выставки детского рисунка и создания Музея детского рисунка в ЦДХВД;

протоколы заседаний Отдела (сектора) изобразительного искусства ЦДХВД в 1930-40-е годы;

планы и отчеты Отдела (сектора) изобразительного искусства; планы и отчеты научных сотрудников, методистов и руководителей кружков и студий по разным видам изобразительного и декоративно-прикладного искусства, а также очных и заочных консультаций ЦДХВД;

условия проведения выставок и конкурсов детского рисунка (1930–40е гг.), завизированные руководством; положения конкурсов и выставок детского рисунка 1990-2010-х гг.

листовки, посвященные правилам проведения конкурсов и подготовки к ним, адресованные детям;

межведомственная переписка;

переписка сотрудников Изо-сектора ЦДХВД с педагогами и учениками студий, заочное консультирование;

стенограмма обсуждения Международной выставки в Московском союзе художников.

2. Рукописи 1930–2010-х гг. научного и методического характера, отражающие изучение сотрудниками Изо-сектора зарубежных исследований в области художественного воспитания, отечественный и зарубежный опыт; методику изучения проблем художественного развития детей и подростков в общеобразовательных и специальных условиях приобщения к искусству.

Проекты музейно-выставочной деятельности, планы работы с посетителями разных категорий на базе экспозиции Музея детского рисунка ЦДХВД, разработанные Г.В.Лабунской.

Выставочные проекты 1990–2010-х гг., осуществленные совместно с Государственной Третьяковской галереей и Государственным музеем изобразительных искусств имени А.С. Пушкина.

3. Мемуары ведущих сотрудников Изо-сектора ЦДХВД, его заведующей Г.В.Лабунской и ст.научного сотрудника Е.Е.Рожковой, о художественном воспитании в дореволюционной России и Советском Союзе в 1920–1930-е гг. Написаны в 1966–67 гг.

Существенным источником информации, раскрывающим государственную политику в области художественного воспитания и место художественного творчества детей и подростков в культурной жизни страны, является справочная и библиографическая литература.

В качестве источника информации о месте детского творчества в жизни страны, об отношении к проблемам художественного воспитания и о содержании работы с юными художниками, рассматривается нами также *периодическая печать*. Издания можно дифференцировать на политические (ведущие газеты) для всего населения, политические для детей («Пионерская правда», «Колхозные ребята») и художественно-педагогические для учителей и учащихся («Искусство в школе», «Юный художник», «Художественная школа», «Семья и школа»).

Важнейшим источником информации и основным объектом изучения является *коллекция детского рисунка Института художественного образования РАО*. Она собиралась, хранилась, систематизировалась и изучалась сотрудниками Изо-сектора (Отдела) изобразительных искусств Центрального дома художественного воспитания детей Наркомпроса РСФСР, начиная со времени его образования в 1931 году.

Научная ценность совокупности источников обоснована в процессе фронтального изучения по трем параметрам: степень отражения практики художественного воспитания, проблематики научных исследований, участия детей и подростков в культурной жизни. При этом учитывались качественные и количественные характеристики.

Для обоснования научно-педагогической ценности коллекции и достаточности для рассмотрения темы исследования приводим ее общую характеристику, сделанную на основе «фронтального» изучения.

Метод «фронтального» изучения коллекции как первого этапа ее исследования, предшествующего инвентаризации каждой единицы хранения, сложился в процессе первоначального знакомства с ней в 1990-91 гг. и был определен рядом факторов. Когда мы приступали к работе по ее изучению, в нашем распоряжении не оказалось никаких документов о существовании коллекции в Институте. Для определения ее содержания, научной ценности, т. е. качественного и количественного состава, необходимо было

знакомство с ней как единым текстом. Ценность коллекции как целостного «текста» определялась в процессе описания каждой подборки рисунков, сохраненных в папках. Описание каждой папки производилось по параметрам, указанным на папке. Затем достоверность этих сведений проверялась по фактическому содержанию папки. В результате сопоставления данных составлялось краткое описание, в котором указывались страна и время поступления рисунков; цель поступления, и другие сведения, которые возможно было выяснить в результате первого просмотра подборки рисунков. Обычно к ним относится учебное заведение; реже – педагог или исследователь, собравший подборку. При проведении фронтального описания, по правилам текстологии, положение рисунков в коллекции не менялось. Детские рисунки сохранялись в исторических папках.

Знакомство с фондом в целом показало, что историко-документальную ценность, художественно-педагогический, психологический, этнографический интерес представляет каждая подборка как источник разносторонней информации – о времени создания рисунков, об источнике поступления (страна, учреждение – образовательное или научно-исследовательское, педагог и т. д.), о времени создания и времени изучения и систематизации. Как правило, эти сведения приводятся в надписях на папках или в сопутствующей записке, вложенной в нее. Нередко информация на папке не соответствует ее содержанию, например: надпись на папке говорит о том, что в ней хранятся работы из Польши, Швеции, Чехословакии, а при первоначальном знакомстве рисунков из Польши в ней не оказывается. Бывают несовпадения между данными о времени создания рисунков, содержащихся в надписи на папке, и реальным содержанием папки. Все эти «несоответствия» – свидетельства культурного «бытования» отдельных рисунков и коллекции в целом, которое происходило не в соответствии с музейными правилами хранения: редко обнаруживаются документы о передвижении рисунков на выставки, в другие папки и т. д. Вот почему было решено зафиксировать коллекцию в целом, дав общую информацию о каждой подборке, хранящейся в папке по надписям на ней, реальному содержанию и количеству единиц хранения. Абсолютной точности при этом нам не удалось соблюсти в количественном отношении, что объясняется спецификой детского творчества. Так, не сразу было принято решение, как вести подсчет двусторонним детским рисункам. Нередко в детском творчестве мы имеем дело с несколькими композициями, выполненными на одном листе. Возникает проблема фиксации альбомов детских рисунков в качестве отдельной единицы хранения: каждый находящийся в альбоме рисунок следует фиксировать как самостоятельную единицу хранения. На все эти вопросы мы находили компромиссные ответы уже при изучении каждой папки рисунков. Фронтальная опись дала общее представление о коллекции.

В настоящее время коллекция включает произведения художественного творчества детей, подростков и юношества в **возрасте от 3-х до 18-ти лет** (выполненные как самостоятельно, так и под руководством педагога) **с 1897 года до 2013 года**. Возрастные границы коллекции определяются периодом воспитания и обучения в общеобразовательных и художественных средних учебных заведениях, а также кружках, студиях.

В коллекции представлены рисунки из России, всех республик Советского Союза, Австралии, Австрии, Аргентины, Бельгии, Болгарии, Великобритании, Венгрии, Германии, Голландии, Дании, Индии, Ирана, Испании, Италии, Кубы, Китая, Монголии, Норвегии, Польши, США, Финляндии, Франции, Танзании, Турции, Уругвая, Цейлона, Швейцарии, Швеции, Чехословакии, Югославии, Японии.

Она дает представление о следующих **формах воспитания и образования**.

«Свободное творчество» в условиях семейного воспитания (вне дошкольного и общеобразовательного учреждения) представлено в подборках рисунков из России, республик СССР, Бельгии, Испании, Китая, Польши, Японии.

Специальное художественное образование представлено в коллекциях из России, республик СССР, Великобритании, Ирана, Китая, США, Турции, Финляндии, Франции, Чехословакии, Японии, стран СНГ.

Общее художественное образование в разной мере представлено в коллекциях всех республик Советского Союза и названных стран.

Внешкольные формы художественного воспитания и образования (**дополнительное образование**) – художественные студии в домах художественного воспитания, дворцах и домах пионеров, очное и заочное консультирование – представлены рисунками из всех автономий и регионов России, республик Советского Союза, стран СНГ.

В редких подборках встречаются работы высших специальных учебных заведений – как правило, с педагогической ориентацией. Примеры высшего и среднего специального художественного образования находятся в подборках рисунков из Великобритании, Чехословакии, США.

Коллекция в целом отражает следующие **виды художественной деятельности и ее жанрово-тематическое содержание** в творчестве детей разных стран: сюжетное рисование, натюрморты, пейзажи, животный и растительный мир, портреты, иллюстративное рисование, копирование, рисунки под впечатлением произведений искусства, декоративное и конструктивное творчество, лепка (представлена в

фотографиях), театральнo-декорациoнная деятельность, литературное творчество, книжная графика.

Основными техниками являются карандаш, цветные карандаши, уголь, сангина, восковая и масляная пастель, тушь, перо, палочка, восковой мелок, граттаж, гравюра (линогравюра, ксилография, офорт, монотипия), акварель, гуашь, масло, коллаж, смешанные техники; объемная пластика и конструирование, выполненные в пластилине, глине, керамике, бумаге.

Основы изобразительной деятельности – бумага, картон, холст, клеенка, фанера.

В коллекции представлены работы, выполненные под руководством известных художников-педагогов, чей вклад в историю художественного воспитания значителен: А.В.Бакушинского, Г.В.Лабунской, Г.И.Журиной, В.Е.Пестель, А.П.Фоллендорф, А.П.Зедделер, Н.Н.Купрянова, Н.П.Сакулиной, О.Н.Петровой, Е.Е.Рожковой, Г.А.Назаревской, Н.Ф.Ливчак, А.Щекин-Кротовой, Р.М.Рабинович, С.Г.Невельштейна, В.С.Щербакова, С.П.Каткова, С.Д.Левина, П.Я.Эренбург.

В отечественной части собрания представлены произведения детского и ученического периода **будущих художников** в разных видах изобразительного, декоративно-прикладного искусства, мультипликации и архитектуры, искусствоведов: П.А.Баландина, Л.Баранова, М.Е.Бирюкова, И.Большаковой, И.С.Болотиной, П.П.Бунина, С.И.Васильева, Т.В.Вишняковой, А.П.Владимирова, Г.Гладунова, Б.Е.Григорьева, Т.Б.Донцовой, Е.Долгушина, А.М.Дубовского, Б.В.Котика, В.Коровина, А.Левитина, Е.К.Лесина, А.Лиморенко, Т.Лобовой, В.Манухина, А.А.Мелик-Пашаева, Н.Митлянского, Т.В.Плигиной (Толстой), Г.А.Плигиной (Моисеевой), Ю.С.Подляского, В.В.Пономарева, Т.И.Прилуцкой, С.М.Салаватова, Я.Сергеевой (Каплан), И.К.Скоробогатова, И.Соколовой, В. и Т.Соломатиных, Н.В.Фаворского, С.Н.Шильникова, В.В.Шульженко, А.Шор, А.В.Щербакова, Е.В.Черкасовой, В.А.Эйснер и др.; будущих солистов балета Большого театра – народных артистов Юрия Кондратова и Михаила Лавровского.

Значительная часть коллекции отражает место художественного творчества ребенка в культурной жизни России и Советского Союза, свидетельством чего являются следующие **выставки**, многие экспонаты которых представлены в собрании:

Постоянная выставка Архива Внутренней Политики, Культуры и Быта 1908 года, Спб.

«Детское творчество», 1926 г., Москва

«Эволюция детского рисунка» в Доме просвещения Хамовнического района в г.Москве, 1927 г.

«Советская трудовая школа» в Копенгагене

к юбилею октябрьской революции, 1928 г.

«Японская выставка», 1929 г.

Международная выставка детского рисунка в Москве, 1934 г. (ГМИИ)

Всемирная выставка в Париже 1937 года

Выставки детского рисунка из Испании (1938), Китая (1949)

Всемирная выставка в Нью-Йорке 1939 года

Выставки 1930-х гг. к юбилеям Красной Армии, Комсомола, Сталина – «Наша родина», Пушкина, Горького, Лермонтова и др.

Всесоюзные выставки 1946, 1947 гг.

«Мир детей, мир для детей» – международная ретро-современная выставка детского рисунка, посвященная 50-летию Победы. 1995 год (Москва, Берлин, Дрезден, Мюнхен)

«Москва в рисунках детей XX века» – международная ретро-современная выставка детского рисунка, посвященная 850-летию Москвы. 1997 г. Москва, ГМИИ им. А.С. Пушкина.

«Читая Пушкина...» – рисунки, поступившие на международный конкурс детского рисунка, посвященный 200-летию А. С. Пушкина. 1999 г.

«Детства милые виденья» – международная ретроспективная выставка детского рисунка, посвященная 200-летию А. С. Пушкина. 2000 г. Москва, ГТГ.

«Да будет свет!» – международная ретро-современная выставка детского рисунка, посвященная 2000-летию христианства. 2001 г., Москва, ЦДДЖ

«XX век в рисунках детей» – международная ретро-современная выставка детского рисунка. 2003 г., Москва, ГТГ

«Московское детство: память поколений» – ретро-современная выставка детского рисунка. 2008 г., Москва, РГГУ, ГМИИ им. А. С. Пушкина.

«Наш современник в рисунках детей» – экспонаты ретро-современной выставки детского рисунка и рисунки, поступившие на Всероссийские конкурсы «Наш современник» и «Москва любимая». 2008 г., Москва, Государственный центральный музей современной истории России.

«Герой нашего времени» – рисунки, поступившие на международный конкурс 2009 года, экспонаты ретро-современной выставки детского рисунка. Москва, ГМИИ им. А. С. Пушкина

«Я и моя Родина. Советское и постсоветское детство» – экспонаты ретро-современной выставки детского рисунка. 2010 г. Москва, РГГУ и ГМИИ им. А. С. Пушкина

«На вершине Олимпа» – рисунки, поступившие на международный конкурс 2013 года, посвященный Олимпийским играм в Сочи 2014.

Экспонаты передвижных выставок художественного творчества детей Москвы и Московской области 1994–2013 гг.

В коллекции хранятся рисунки, известные по этапным в нашей области **публикациям:** Бакушинский А.В. Художественное творчество и воспитание. – М.: «Новая Москва», 1925; Искусство в трудовой школе // Сб. статей. Ред. и вст. ст. Бакушинский А.В. – М., 1926; Международная выставка детского рисунка. Каталог. – М., 1934; Искусство детей // Сб. статей. – Л., 1935; Смерть С.М.Кирова в рисунках детей. – М., 1935; Всесоюзная выставка детского рисунка. Каталог. – М., 1946; Вторая Всесоюзная выставка детского рисунка. Каталог. – М., 1947; Лабунская Г.В. Изобразительное творчество детей. – М.: Просвещение, 1965. Детские рисунки из коллекции ИХО РАО публиковались в журналах «Искусство», «Искусство в школе», «Колхозные ребята», «Юный художник», в газетах «Правда», «Известия», «Советское искусство», «Комсомольская правда», «Пионерская правда», в местной печати на протяжении 1920-40-х гг. Каждая ретро-современная выставка, начиная 1994 года имеет каталог, получила отражение в СМИ и журналах «Искусство в школе», «Юный художник», «Художественная школа» и др.

В результате фронтального изучения были выявлены основные **цели коллекционирования:**

- история художественного образования,
- исследование зарубежного опыта,
- свободное детское творчество и проблема возрастных фаз художественного развития,
- особенности художественно-творческого развития учащихся в различных воспитательных и учебных заведениях,
- создание научно обоснованных программ и методик для детских садов, общеобразовательных и художественных школ, студий и кружков по разным видам художественной деятельности,
- проблемы восприятия искусства,
- индивидуальное художественное развитие одаренных детей.

Коллекция сформирована из собраний, созданных на протяжении XX века усилиями следующих ученых и педагогов: А.В.Бакушинского, Г.В.Лабунской, Т.Б.Донцовой, В.С.Щербакова, Б.П.Юсова, сотрудников лаборатории изобразительного

искусства и истории художественного образования Института художественного образования РАО. Она отражает основные периоды истории художественного воспитания: конец XIX века – 1920-е годы; 1930-е – 1940-е; 1950-е – 1960-е; 1970–1980-е; 1990-е – 2010-е годы.

Оценивая собрание с позиций основной задачи – изучения художественно-творческого развития детей разных поколений на основе продуктов изобразительной деятельности, – можно с достаточной степенью вероятности предполагать, что наиболее достоверную информацию можно получить, изучая творчество детей следующих поколений:

1920-е годы; 1930-е – 1940-е; 1990-е – 2010-е годы.

Именно довоенная часть коллекции обладает полнотой, системностью, информативностью с позиций социокультурного подхода.

Коллекция 1990-х – 2010-х годов формировалась нами по аналогии с системой коллекционирования, принятой в 1920-е годы А. В. Бакушинским и его учениками.

Коллекция 1920-40-х годов содержит информацию о художественном воспитании как области науки, образования, отражает участие детей в культурной жизни страны и мира, процесс социализации.

Коллекция 1920–1940-х гг.

- равномерно отражает возрастные границы «детского рисунка»;
- представляет разнообразные, характерные для своего времени, методы художественного образования (в культуре конкретного народа, в семье, в учебном заведении);
- содержит информацию о научных методах изучения художественного воспитания, развития и обучения детей и подростков разной степени одаренности;
- раскрывает способы участия юных художников в культурной жизни страны и мира;
- дает основание для сопоставительного анализа места ребенка в культуре и образовании разных стран.

Охарактеризуем коротко качественный и количественный состав коллекции зарубежного рисунка, основная часть которой относится к 1920-1930-м годам.

Наименее репрезентативной является подборка рисунков из Австралии (2 рисунка), незначительное количество рисунков содержится в подборке рисунков из Китая – менее 50-ти, 49 рисунков из Австрии. Остальные подборки превышают 50 единиц хранения.

Наиболее репрезентативными являются подборки рисунков из Великобритании (Англия и Шотландия) – 1551 ед.хр.; Японии – не менее 1117 ед.хр.; Франции – не менее 937 ед.хр.; Голландии – не менее 800 ед.хр.; Чехословакии – не менее 640 ед.хр., Испании – более 400 ед.хр. Большинство зарубежных подборок содержит 100–150 ед. хр.

Несмотря на разный количественный состав коллекций каждая (даже самая маленькая) имеет огромную историческую ценность: так, рисунки из Китая 1930-х гг. раскрывают психическое состояние, мир ребенка, вся жизнь которого проходит в условиях войны. В них трудно выявить индивидуальное начало: оно перекрывается психологически-социальным фактором – ужасами мира, в котором живут дети. В небольшой подборке из Китая – два рисунка из художественной школы, хранившей древние традиции гармонического пантеистического восприятия мира, представляющие резкий контраст первой подборке.

Два рисунка из Австралии приоткрывают круг контрастных интересов подростков, изображающих туземцев и аэропланы.

Ценность больших коллекций трудно переоценить. Каждая из них заслуживает самостоятельного исследования; первым стала кандидатская диссертация Ю.В.Голобокова, посвященная художественному образованию в Англии 1920–30-х гг., выполненная под нашим руководством [6, 7]. Но и диссертация не исчерпала проблему ее изучения: в стороне остались, например, дошкольное воспитание и специальное художественно-педагогическое.

Коллекции из Англии, Голландии, Испании, Франции, Чехословакии, Японии представляют все ступени художественного воспитания, главным образом, в государственных и частных общеобразовательных учреждениях конкретного исторического периода. Их изучение дает возможность выявить как национальные особенности систем и методов, имевших распространение в 1920-е – 30-е гг., так и роль общемировых тенденций – свободного воспитания, метода проектов, метода Монтессори, а также влияние ведущих художественных стилей, например, модерна и конструктивизма. Воздействие стиля эпохи проявляется в содержании и методах образования, а также в индивидуальных особенностях эстетического видения и художественного выражения, начиная с подросткового возраста, в Чехословакии, Советском Союзе, США, большинства европейских стран.

Большие коллекции. История их поступления и создания отражает содержание культурных контактов Советского Союза с зарубежными странами. Изучение сопутствующих документов показывает, что контакты носили профессионально-педагогический характер – пример поступления коллекций из Англии, Франции,

Голландии, Японии; политический – пример получения рисунков из Китая; культурно-политический – так сформировалась коллекция из Испании. В больших коллекциях, как правило, содержится обширная информация, дающая возможность составить представление как о сильных сторонах национальных систем и методов, так и о слабых.

В коллекциях небольших (до 200 ед. хр.) на примере наиболее художественных работ представлено то главное и особенное, что характеризует состояние художественного образования и воспитания в общеобразовательных школах 1920–30-х гг. в Германии, Норвегии, Польши и других вышеназванных странах. Этот предварительный вывод, к настоящему времени апробированный на выставках и при личных контактах с представителями Германии, Польши, например, основывается на явном национальном колорите рисунков, который проявляется в изображенной атмосфере жизни в городе и деревни, в характере быта, в художественной манере.

Особый интерес представляют с этой точки зрения подборки рисунков из Турции и Ирана, хранящие традиции исламской культуры. В силу малочисленности этих подборок трудно составить достаточно достоверное представление о системе и методе, но цель и задачи воспитания очевидны.

Наиболее полно и разносторонне представлено творчество детей и подростков из России и республик Советского Союза 1920–40-х годов. В то же время малочисленная дореволюционная подборка составлена таким образом, что дает возможность представить основные методы преподавания рисования – «геометриальный» и «натуральный», проблемы в области приобщения к изобразительному искусству частной, государственной и духовной школ.

Сопоставление коллекции детского рисунка Института художественного образования с литературными источниками (опубликованными и неопубликованными) и их соотнесение с фактами культурной жизни России и Советского Союза в целом показывает, что наше собрание дает возможность представить этапные события в воспитании первой половины XX века, оставившие заметный след в отечественной культуре. Событиями и факторами в области художественного воспитания и образования, объединявшими художников-педагогов с наукой и искусством в связи с ведущими культурными проблемами конкретного времени, являлись:

форумы художественной и педагогической общественности конца XIX – начала XX вв.,

практическая деятельность художественно-педагогической общественности в Наркомпросе РСФСР на поприще эстетического воспитания подрастающего поколения в 1917-20-е гг.,

деятельность А.В.Бакушинского в Государственной Академии художественных наук в 1920-е годы,

экспериментальная работа в 7-ой Опытной станции художественного воспитания Наркомпроса и ГАХН в 1920-е гг. и создание на ее базе первого в России Музея детского художественного творчества в школе села Успенское,

концепция, содержание, результаты проверки программы «Изобразительное искусство и художественный труд» в Единой трудовой школе,

создание и деятельность в 1930–40-е годы Центрального Дома художественного воспитания детей Наркомпроса РСФСР,

международная выставка детского рисунка 1934 года в Государственном музее изобразительных искусств и создание Музея детского рисунка в ЦДХВД,

сложение системы художественного воспитания в Советском Союзе,

конкурсы и выставки детского рисунка 1920–40-х гг.,

основные направления в области изучения художественного творчества детей и подростков в СССР и за рубежом,

роль идеологии в художественном воспитании детей и подростков в Советском Союзе в 1920–40-е гг.

Коллекция рисунков свидетельствует не только о научных, но и об эстетических предпочтениях коллекционеров. Этот фактор тоже необходимо учитывать. Поэтому количественный показатель имеет также существенное значение: он помогает составить более полное и многогранное представление о реальном процессе. Исследователь старается оптимизировать свои научные и художественные предпочтения, осмыслить и обосновать их в публикациях. Поэтому статьи, книги, отчеты ученых, составивших коллекцию, рассматриваются нами в качестве основного ориентира, позволяющего понять концептуальную идею каждой подборки детских рисунков и реальную практику в области художественного воспитания.

В результате «фронтального» описания был сделан вывод о достоверности и достаточности источниковой базы для изучения художественно-творческого развития детей 1920-40-х гг. на основе продуктов изобразительной деятельности.

Коллекция, сформированная в 1990-е – 2010-е гг. также системно отражает процессы, происходившие в последние десятилетия в художественном воспитании и образовании как области науки, отражает процесс социализации детей, погруженных своим творчеством в культурную жизнь страны и мира.

Второе принципиальное положение: база исследования является достаточно репрезентативной для сравнительного изучения художественно-творческого развития

детей довоенных поколений (1920–1940-х гг.) и поколений 1990–2010-х годов на основе продуктов изобразительной деятельности.

Для определения перспектив развития художественного образования в России нами будет применяться *сопоставительный социокультурный метод анализа рисунков разных поколений*, в основе которого – художественно-педагогический метод рассмотрения каждого рисунка.

Истоки для обоснования социокультурного анализа, под которым нами понимается задача раскрытия художественного потенциала, индивидуальных творческих начал, заложенных в конкретном рисунке, а также всей его истории (от замысла до последнего исследователя), мы находим в науке, методология которой соответствует данному исследованию, – в текстологии. Близость эта определяется предметом исследования. Рассмотрение теории и истории проблемы показало, что детский рисунок является феноменом культуры, знаком, обладающим художественной, коммуникационной и символической природой, заключающим в себе обширную информацию о содержании и методах образования и воспитания, о месте ребенка в семье и обществе. Данная информация хранится не только в образном строе изображения, но и в основе, на которой он выполнен, многочисленных пометах на нём, оставленных в разное время, в его оформлении, наконец, в среде, в которой он сохраняется. Этой средой может быть семья или учебное заведение (детский сад, общеобразовательная или художественная школа, школа искусств, лицей и т.д.); музей (исторический, художественный или мемориальный); частное собрание, где он сохраняется среди предметов быта, произведений искусства или в домашнем альбоме; научно-исследовательский институт и т.д. Среда меняется на протяжении его жизни в пространстве исторического времени: созданный ребенком в условиях семьи, он может оказаться затем в собрании ученого, музея или исследовательского института.

Детский рисунок, подобно любому произведению искусства, документу или предмету быта, живет во времени. **«Бытование» детского рисунка в значительной степени и отражает его место в культуре.**

Текстология – наука, изучающая историю текста, под которой ученые понимают длительный процесс создания рукописи и ее жизнь во времени. М.О.Чудакова на большом историческом материале показывает, что «каждый письменный текст – рукописный или печатный – имеет ... две истории: историю прямого бытования и историю научного использования в качестве источника (памятника)» [27, с. 131]. При изучении художественного творчества детей и подростков в контексте культуры так же, как и истории художественного воспитания в целом, «обе истории» имеют существенное

значение. Поэтому принципы и методы текстологии имеют определяющее значение для методики нашего исследования.

Д.С.Лихачев при создании своей «Текстологии» базировался на убеждении основоположника этой области литературоведения Б.М.Томашевского: «...историк литературы должен видеть в отдельном произведении не только его статическую форму (понимая это слово в широком значении), не только замкнутую в себе законченную систему – он должен примышлять и угадывать в произведении следы движения» [17, с. 34].

В соответствии с этим целью текстологии, по мнению Д.С.Лихачева, является изучение истории текста памятника «на всех этапах его существования, пока изменялся текст памятника» [17, с. 27]. В нашем случае: всякая новая помета на рисунке – есть изменение «текста памятника», новая информация об его истории, о его хранителях, зрителях и исследователях. Проблему объективного описания, анализа, оценки рисунка как текста можно решить, «изучив текст в его движении (самостоятельном, соотнесенном с развитием автора,... с движением истории...)» [17, с. 33].

Д.С.Лихачев сформулировал принципы текстологии, которыми мы руководствуемся при работе с произведениями детского творчества. «Реальная история текстов – история, понимаемая как история людей... ни один текстологический факт не может быть использован, пока ему не дано объяснение. Нет текстологических фактов вне их истолкования. С этим связывается и другой принцип: все факты индивидуальны, каждый имеет свое объяснение. Наконец, еще один принцип: принцип комплексности изучения текстологических фактов. Важны не столько отдельные факты, сколько их сочетания, их система» [17, с. 56].

Изучение детских рисунков так же, как текстов, «требует хорошей постановки архивоведения, она требует хорошей организации научного описания рукописей в наших основных рукописных хранилищах и всемерной координации усилий ученых всех стран» [17, с. 29]. Продолжая идеи Д.С.Лихачева и репродуцируя их на нашу проблему, можно утверждать также, что подобно тому как **«текстология – основа истории литературы» изучение произведения художественного творчества ребенка – основа истории художественного воспитания.** «История текста отдельного памятника, в конечном счете, дает огромный первичный материал для истории» [17, с. 33].

Остановимся специально на каждом из названных принципов. «Реальная история текстов – история, понимаемая как история людей...», – считает Д.С.Лихачев. В нашем случае история каждого рисунка – это история людей – детей и их воспитателей, а также исследователей.

Следующий жестко сформулированный принцип – *«Нет текстологических фактов вне их истолкования»* – имеет значение и для педагогической науки, так как преждевременно опубликованный факт становится порой предметом поверхностных толкователей, видящих лишь одну сторону детского рисунка: его социальную ценность, например, или наивность видения мира и формы выражения.

«Принцип комплексности изучения текстологических фактов. Важны не столько отдельные факты, сколько их сочетания, их система». Для понимания истории художественного воспитания важно изучение результата творчества не только с позиций разных наук (педагогика, психологии, искусствоведения), но и в сочетании с другими рисунками, хранящимися в коллекции, с источниками другого рода – мемуарами, художественной литературой, программно-методическими и научными публикациями. Данный принцип корреспондирует с исследовательской методикой, применяющейся исторической антропологией при изучении истории детства.

Принципы текстологии имеют значение при изучении детских рисунков, не только уже являющихся достоянием истории, но и современных, так как изменения в обществе, в образовании, в семейном воспитании происходят стремительно и все они находят отражение в творчестве детей и в отношении к ребенку, которое зафиксировано в многочисленных пометах на нем. Из надписей на рисунке, присланном на конкурс, например, узнаем: кто прислал рисунок (родители, учитель или сам автор), является ли он самостоятельной творческой работой или выполнен по заданию и т. д.

Смысл нашего обращения к этой науке в том, что она раскрывает путь для целостного изучения всего банка данных о произведении на протяжении всей истории его бытования в культуре. Сопоставление существенных достижений в области изучения исторических детских произведений с принципами текстологии позволяет выработать оптимальный метод (плодотворный для педагогической науки) изучения отдельных произведений детского творчества и систематизированных коллекций в контексте истории культуры и социологии.

Для выявления основных особенностей описания, анализа и публикаций произведений художественного творчества детей и подростков, ставших достоянием истории, обращусь к некоторым изданиям и выставкам, имеющим научный статус. Авторы этих изданий, концепций выставок, следуя нормам музейной инвентаризации при описании произведений художественного творчества детей и подростков (рисунков и сочинений), в определенной мере поступали в согласии с принципами текстологии.

Интерес к историческим детским рисункам в нашей стране возник сравнительно недавно, на рубеже 1980–90-х гг., что было связано с общим в то время интересом к

истории социальных изменений как у нас в стране, так и в Европе. В формировании общественного интереса к художественному творчеству детей и подростков предшествующих поколений принимала посильное участие лаборатория изобразительного искусства Института художественного образования, в то время НИИ художественного воспитания АПН СССР, начавшая в 1989–1990-е гг. систематическое изучение уникальной коллекции детского рисунка Института.

Впервые детские рисунки как исторические документы были рассмотрены в публикациях историков [8]. Государственный Исторический музей опубликовал коллекцию известного искусствоведа, исследователя крестьянского искусства В.С.Воронова, который в 1914 году работал учителем рисования в одной из московских школ. Особенностью музейного подхода является метод описания каждого рисунка, принятый при инвентаризации произведений, поступающих на хранение в отдел изобразительного искусства. Коллекция рассматривается целостно, как единый «текст». Сведения о детских произведениях – рисунках и сочинениях – раскрывают задачу, которую ставил В.С.Воронов при их собирании: понять внутренний мир детей, переживших революцию в России. В.С.Воронов явился первым в России собирателем и пропагандистом детских рисунков как достоверных исторических документов.

Первая коллекция создавалась В.С.Вороновым в начале мировой войны. В 1915 году он организовал в России выставку детских рисунков, о которой писали тогда «Русские ведомости», «Новое время», «Русское слово», «Утро России». Экспонаты этой выставки не сохранились в целостной коллекции, так как были распроданы, а все средства переданы в фонд попечения о раненых. Во время революции Воронов собирает следующую уникальную коллекцию детских рисунков, позже переданную в Государственный Исторический музей. В ноябре-декабре 1917 года Василий Сергеевич и несколько его коллег-учителей предложили детям четырех московских средних учебных заведений подготовительного и первых трех классов (в возрасте от 8 до 13 лет) написать сочинение на тему «Что я знаю о русской революции». К январю 1918 года было собрано 317 детских сочинений, авторы которых – только мальчики. По записям Воронова известно, что «сочинения написаны детьми дома, без всяких предварительных бесед и классной разборки темы. Детям было указано, что им следует просто и искренне, без помощи и советов взрослых написать лишь то, что они сами видели, помнят, знают и думают о русской революции» [30].

В то время ученого интересовала психология детского восприятия революции, а не особенности художественного воспитания или сами факты и оценки. Но, в силу наивно-реалистической природы творчества детей и подростков, раскрывшейся в этих

произведениях, стало ясно, что они являются разоблачающими историческими документами. Уже в 1920-х годах, понимая опасность подобного материала, а особенно после ареста его брата Владимира в конце 1930-х, Воронов тщательно прятал свой архив и никогда не публиковал его. Спустя семь десятилетий он, по справедливому утверждению журналиста «Огонька», стал представлять «исключительный исторический интерес как собрание непосредственных и абсолютно непредвзятых описаний того, что происходило в феврале-октябре 1917 года в Москве». В.С.Воронову не удалось проанализировать собранный материал. Знакомство с коллекцией свидетельствует о ее исторической, социокультурной, педагогической ценности.

Слабой стороной описания коллекции является неполнота информации, в ней содержащейся. Наше знание о каждом рисунке и сочинении ограничено: в большинстве случаев отсутствуют сведения об авторе и его возрасте, учебном заведении, социальном положении, и дальнейшее его изучение затруднено и может исходить лишь из стилистического анализа.

Изучение детского творчества как факта социальной истории, революционных потрясений первых десятилетий XX века в последние десятилетия привлекает отечественных ученых разных специальностей: и историков, и социологов, и психологов, и педагогов. Ими возрождается отношение к художественному творчеству детей и подростков как к документально-историческому, заявленное в первые десятилетия XX века. Подтверждением этому является не только интерес к коллекции В.С.Воронова, но и переиздание трудов русских ученых (философов, психологов, педагогов), эмигрировавших после революции.

История недавно изданной книги «Дети эмиграции: Воспоминания» под редакцией В.В.Зеньковского восходит к началу 1920-х годов [11]. Впервые она была издана в 1925 г. в Праге. В отличие от Воронова ученым в эмиграции удалось не только собрать, но проанализировать и издать фрагменты сочинений детей из эмигрантских гимназий на тему «Что я помню о России». Исследование было проведено деятелями зарубежного Педагогического Бюро по Делах Молодежи, которое возглавлял знаменитый психолог и философ В.В.Зеньковский. Анализ сочинений, выполненных более 500 детьми-беженцами из разных социальных слоев русского общества, был проведен с психолого-социологических позиций. Историко-научная ценность данного исследования получила справедливую оценку в статье В.С.Собкина, в которой он отмечает, прежде всего, историко-культурную ориентацию при анализе проблематики детства. «Эта установка, – по мнению исследователя, – принципиально отличает авторов сборника от педагогических ориентаций их коллег, работающих в это время в России... Живая

детская речь, часто неподконтрольная идеологической цензуре, просто опасна для самого исследователя. В силу этого в работах 20-х годов мы за редким исключением практически не услышим реальный голос ребенка, его размышлений о жизни» [11, с.240]. Как положительный фактор им также вполне аргументированно отмечается «традиция субъектного подхода» к ребенку и его творчеству. И, наконец, он подчеркивает: «Уже сам по себе тематический анализ подобного объема детских сочинений, совмещающий социологический и психологический ракурс рассмотрения (Н.Цуриков), является в профессиональном отношении уникальным для того времени» [11, с. 240]. В.С.Собкин считает также, что «авторы сборника выполнили свою задачу, они сохранили материал для будущего». Теперь уже задача стоит перед нами: «понять послание» [11, с. 242]. Проблема понимания посланий осложняется именно тем, что публикации сочинений носят фрагментарный характер, обусловленный особенностями анализа, проведенного с позиций социологии и психологии. В результате так же, как в коллекции рисунков и сочинений В.С.Воронова, утрачена информация об авторах, трудно составить представление о целостности каждого сочинения. Применение текстологического подхода к каждому детскому произведению в свое время позволило бы сохранить для истории огромный банк данных, бесценных при изучении истории художественного воспитания в контексте культуры.

Общая особенность собраний детского творчества В.С.Воронова и русских ученых за рубежом – это коллекции самостоятельных произведений. Вместе с тем, даже при ограниченности сведений о каждом «тексте», обе коллекции могут рассматриваться и как источники для изучения художественного воспитания в России в первые десятилетия XX века. Такие нравственные качества детей и подростков, выраженные в слове и изображении, как искренность, любовь к ближнему, сочувствие к страдающему, благодарная память о недавнем прошлом, яркость и эмоциональность образов, бескорыстие – и есть свидетельства воспитания в процессе социализации.

Первой экспозицией периода «перестройки» в СССР, на которой было показано значение детского рисунка как исторического документа, свидетельства обвинения, эффективного терапевтического средства и примера прогрессивной и оригинальной педагогической системы, явилась выставка рисунков детей концлагеря Терезин памяти художницы и педагога Фриды Диккер-Брандейсовой. Выставка была организована Советским комитетом защиты мира и Союзом художников СССР в Москве в Центральном доме художников в 1989 году [24].

Методика изучения произведений, представленных на выставке, получила отражение в публикациях её инициатора – известного художника-педагога Елены

Макаровой. Ею была проведена колоссальная предварительная работа по изучению наследия Фридл Диккер-Брандейсовой, хранящегося в архиве Государственного Еврейского Музея в Праге. Оно включает 4500 детских рисунков, в фонд художницы входят также журнал «Ведем» (750 страниц), шесть номеров журнала «Бонако», несколько номеров журнала «Рим, Рим, Рим!», журнал «Новины»; дневники и тетрадки девочек с пожеланиями друг другу; пригласительные билеты на вечера поэзии и на спектакли; куклы. Рисунки детей, лекция Фридл для учителей и воспитателей были найдены в бараках и домах Терезина после войны.

Как следует из публикаций Е.Макаровой [24, 19], она тщательно изучала каждый рисунок и другие архивные документы, оставленные на нем заметки автора и педагога, сопоставляла полученные факты, дополняя их сведениями о жизни и творчестве Фридл, и только затем делала выводы. Результаты ее изысканий значительны. Она восстановила и историю творчества короткой (в течение двух лет) работы известной художницы-дизайнера, ученицы Й.Иттена по Баухаузу, с детьми (главным образом, девочками). Художница Фридл Диккер-Брандейсова родилась в 1898 году в Вене. В 1934 году после фашистского путча эмигрировала в Чехословакию. В 1942 г. депортирована в Терезин, где работала преподавателем рисования и воспитателем в доме для девочек L-410, затем в доме L-414 и детской больнице. В своей педагогической работе она воплощала методику иттеневского Вводного курса Баухауза, адаптируя ее в соответствии с художественными интересами и возможностями подростков. В октябре 1944 г. депортирована в Освенцим. Погибла в Биркенау 6.10.44.

Сопоставив сохранившиеся источники, Е.Макарова выяснила психолого-педагогические принципы работы с детьми, находившимися в экстремальной ситуации, для которых искусство являлось способом сохранения свободы и человеческого достоинства. Об эффективности педагогической деятельности говорит такой факт, что в маленькую комнатку, предназначенную для девочек, стали приходить и мальчики. «Не хватает кистей, красок, планшетов. К девочкам присоединились мальчики, они пришли заниматься живописью. Слишком много народу, группу надо разбить. Практически три четверти детей остаются без кистей и красок», – записывает Фридл. Поэтому в ход шло все: нитки, обрывки бумаги и ткани, бланки, раздобытые в канцелярии. Рисовали на чердаке дома L-410, где муж Фридл смастерил стол и две лавки. Бумагу для рисования добывали, где могли. Большая ее часть – оборотная сторона чертежей. Они остались от учеников бывшей Терезинской школы. Урок начинался с разминки – ритмических упражнений. «Метод ритмических упражнений призван сделать самого художника и его

руку окрыленными и гибкими... Благодаря упражнениям дети вырываются из зрительной и мыслительной рутины... Ритм собирает детей, дает общий импульс» [19, 24].

Показанные на выставке рисунки детей 10–13 лет убедительно иллюстрировали педагогические принципы Фридл, сформулированные в ее записях: «Занятия рисованием не ставят целью сделать всех художниками. Они призваны освободить и полностью использовать такие источники энергии, как творчество, самостоятельность, пробуждать фантазию, укреплять природой данные способности к наблюдению и оценки действительности... Чего следует ждать от творческого рисования? Прежде всего – стремления ко всеобъемлющей свободе, именно в ней реализуется ребенок...» [24, с. 12].

Круг тем разнообразен: комнатка (почти камера), в которой дети жили; сценки на улице; домашние животные, птицы, сказочные образы. Свободные темы чередовались с натюрмортами и копированием по репродукциям в журналах картин Боттичелли, Кранаха, Джорджоне.

В каждом рисунке находит отражение выбор ребенком тем и средств изображения. Вот почему рисунки данного собрания сохраняют свое значение для изучения индивидуальных качеств учащегося в особых социальных условиях. Сравнение с коллекциями Воронова и русских ученых за рубежом показывает значение педагогического метода: многие рисунки учеников (главным образом младшего возраста) Фридл отличают гармония, душевное спокойствие, восхищение природой. «При самостоятельном выборе, нахождении и обработке формы ребенок становится мужественным, искренним, у него развивается фантазия и интеллект, дар наблюдателя, терпение и, позднее, вкус. Всем этим будет обеспечен путь к красоте» [24, с. 15].

В публикациях Е.Макаровой приводится ограниченное количество сведений о каждом конкретном рисунке (имя, фамилия и годы жизни автора).

Особо значимым для нашего исследования является целостный подход Макаровой к фонду художницы: она посмотрела на коллекцию рисунков, дневников, методических записок и ее собственное творчество как на единое целое, в котором увидела объяснение своеобразной педагогической системы приобщения к искусству, имеющей развивающее и терапевтическое значение.

Для определения нашего исследовательского метода существенное значение имеет выставка «Мир и образы детства. Россия. XVIII – начало XX века» в Государственной Третьяковской галерее в 1993–1994 гг. На ней было показано место ребенка в культуре России начиная от времени петровских реформ до октября 1917 года. Сделано это было через произведения изобразительного искусства – детский и семейный портрет, интимный и парадный; жизнь в комнатах, на лоне природы и т. д. Экспозиция представляла и жизнь

ребенка в «детской», раскрыть которую удалось благодаря показу коллекции игрушек из Музея игрушки РАО, детские книги – художественные и учебные. В экспозицию были включены и детские рисунки из собрания В.С.Воронова (ГИМ), из семьи Бенуа и др. К сожалению, выставка не имела каталога. Но, по существу, само содержание экспозиции как бы уравнило в правах перед лицом истории детский рисунок и произведение искусства, что чрезвычайно важно, так как тем самым признавалась его самостоятельная художественная ценность для понимания русской культуры.

Параллельно в Санкт-Петербурге оформляется интерес к творчеству художественных династий. Общественную поддержку находит идея создания Музея детского творчества, в котором экспонируются на периодических выставках произведения изобразительной и музыкальной деятельности детей и профессиональных художников и музыкантов одной династии. А.Шварц, рассказывая о короткой истории Музея [29], называет выставки, состоявшиеся в 1991–97 годы: «Дети России в поисках Бога», «Древние города России», «Экология», «Во славу оперы», «Пушкин в Петербурге», «Мои любимые сказки», «Отцы и дети». Главной он считает выставку «Отцы и дети», ставшую постоянной программой музея. Создатели пытаются раскрыть значение художественного развития ребенка и результатов его раннего творчества в становлении профессионального художника. Таким художественно-психологическим подходом определяется интерес художников, педагогов и психологов в Санкт-Петербурге к историческим детским рисункам и музыкальным произведениям. Социальный аспект также представляет интерес для этого музея: «Главный герой выставки – время глазами ребенка, эволюция детского восприятия и художественного мышления». За десять лет создателям удалось показать произведения многих художественных и музыкальных династий и современных семей: Бенуа, Лансере, Серебряковы, Савиновы, Бируля, Месмахеры-Кондиайны-Пфеиф, Николаевы-Лосевы-Алмаметовы-Кочаровы, Подляские-Следковы-Насибулины-Метик и др.

Методика изучения произведений детского творчества находит отражение в буклетах, издаваемых к выставкам этого общественного музея. Её можно охарактеризовать как не определившуюся. В разных изданиях приводятся разные сведения о рисунках. В буклете 1992 года указываются фамилия, имя, возраст автора, название рисунка, год создания. В буклете 1993 года указаны фамилия, имя, возраст, название, техника, год создания. В буклете 1997 года указаны имя, фамилия, название работы, год создания. В некоторых случаях находим указания на город и страну. Размер произведения, имя педагога, степень изученности рисунка, его местонахождение не указываются. Ограниченность информации, ее недостаточность не дает реальной

возможности для введения рисунков в научный обиход. Между тем рисунки, сохранявшиеся в семьях, а затем поступившие в музеи, могут содержать весьма обширный банк данных, позволяющий сделать их достоверным источником для изучения социокультурного портрета ребенка определенного поколения и социальной среды. Яркий пример тому – выставка «Детство в царском доме. ОТМА и Алексей», проходившая в Государственном Историческом музее 29 декабря 2000 года – 31 марта 2001 года. Автор концепции Е.Ф.Васютинская, чья идея нашла выражение в названии выставки, – «Детство в Царском доме. ОТМА (Ольга, Татьяна, Мария, Анастасия) и Алексей».

Объединяющая идея выставки, воплощенная в зрительном образе экспозиции, позволила в единстве экспонатов разного художественного достоинства, но равной культурной ценности раскрыть наиболее важные воспитательные принципы последней царствующей четы. На ней были представлены игры и игрушки, учебные книги, художественная литература на основных европейских языках, детские рисунки и сочинения, ученические тетради и альбомы, переписка детей с родителями и учителями, семейные фотографии за разнообразными общими занятиями: на прогулках, государственных и светских событиях, за чтением, играми, рукоделием и т. п. В статьях каталога через факты, воспоминания людей, близких к императорскому двору, записки учителей уточняется стиль общения с детьми, раскрывается содержание общих занятий, роль родителей в светском и гуманитарном образовании девочек и Алексея. Все виды искусства также являлись средством общения между родителями, детьми и любимыми воспитателями и учителями: театральные постановки, чтение литературных произведений и рисование. На выставке был показан рисунок, сделанный императрицей для своей дочери. Е.Ф.Васютинская отмечает: «В своих устремлениях к прямому родительскому участию в воспитании детей императорская чета следовала не только велению сердца, но и новейшим открытиям педагогики, переживавшей пору бурного развития. О глубоком знакомстве с этой наукой и горячей поддержке ее постулатов свидетельствуют дневниковые записи Александры Федоровны. «Мы еще не вполне понимаем, как много значит атмосфера в доме, где растут дети, для становления их характера. Самое первое место для нас, где мы учимся правде, честности, любви – это наш дом, самое родное место для нас в мире» [10, с.11].

Для развития индивидуальных задатков каждого ребенка оборудовалась специальная комната. Л.Д.Бордовская пишет: «Главным в детских комнатах являлась обстановка: учебные столы с индивидуальными учебниками, библиотечные шкафы с личными книгами, наглядные пособия, карты, глобусы, музыкальные инструменты, а

также гимнастические снаряды. У девочек туалетные столы были заполнены предметами личной гигиены» [10, с. 46].

Рисование отражало индивидуальные пристрастия детей. Они занимались им не только в классной комнате, но и на отдыхе. Применение новой техники (масляных красок, например) становилось событием, о чём записывалось в личном дневнике. По-видимому, некоторые рисунки-подарки или иллюстрации к переписанным стихотворениям выполнялись также по собственному желанию. Ранние, наиболее детские рисунки сохранились у Алексея. Он изобразил в профиль казака акварельными красками. Последние детские рисунки, выполненные в наивной схематической манере ребенка, также принадлежат Алексею: он изобразил последнее пристанище семьи за надежной оградой и охрану (рисунок был показан на выставке в ГМИИ в 1997 г.).

Мысленно выстраивая рисунки девочек в хронологической последовательности, нетрудно заметить следы целенаправленного педагогического руководства художника, который развивал в них внимание к природе, восприимчивость к красоте отдельных фрагментов парков, поведения животных, цветка в бокале или отдельной ветки. Девочки с видимым удовольствием изображали фигуры людей, иллюстрируя любимые стихотворения, природу не только с натуры, но и по художественному описанию, шуточные сценки из жизни. Живопись детям императора Николая II, как сообщают авторы каталога [10, с. 83], преподавал признанный художник Дмитрий Николаевич Кардовский (1866–1943), в советское время утвердивший основы академического образования в художественной школе (средней и высшей).

Разные формы эстетического воспитания согласовывались с работами в саду, с приобретением навыков ухода за растениями: в этом родители следовали английским традициям. Перед нами – образ социокультурного воспитания детей высшего социального статуса начала XX века.

Достоверный образ детства в семье последнего императора авторам экспозиции и каталога удалось создать благодаря художественно-педагогическому подходу к каждому экспонату, согласованному с пониманием выставки как единого целого: детство царских детей в культуре своего времени. Такой подход, который представляется фактически соответствующим нашему пониманию социокультурного подхода, нашел отражение и при описании каждого экспоната.

Описание детских рисунков в каталоге выполнено в соответствии с двумя формами, имеющими существенное различие. Хранители ГА РФ при описании рисунка называют номер по каталогу, автора, основу, технику, размер, приводят надписи на рисунке и на его обороте, а также инвентарный номер в хранении.

Хранители Государственного музея-заповедника «Петергоф» используют другую, более полную форму описания каждого рисунка, в соответствии с которой указываются его название, даты жизни автора, более подробно освещается история его «бытования», экспонирования и изучения.

Пример: 366. Цесаревич Алексей Николаевич (1904–1918)

Солдаты в карауле. Рисунок на ножке для разрезания бумаги

Россия. 1911

Дерево, акварель, перо, тушь (?), лак. 17x2,8

Внизу инициалы и дата: АН/1911

Инв. №: ПДМП-771 ак

Поступление из семьи воспитателя детей Николая II П.В.Петрова в 1999 году.

Надписи на обороте рисунков принадлежат П.В.Петрову (1858–1918), учителю детей Николая II.

Сопоставим информацию о детском рисунке, приведенную в предшествующих изданиях, с выполненной по нормам музейной инвентаризации. Объем информации о детских рисунках и сочинениях, опубликованных в коллекции В.С.Воронова и русских ученых за рубежом, ограничивается темой творческих работ и временем создания. Авторы указываются в редких случаях. Объем информации при публикации рисунков еврейских детей гетто в Терезине ограничен сведениями об авторе и педагогической системе, реконструированной благодаря наличию достоверных источников. Соотнося банк данных с принципами текстологии, можно сказать, что каждый рисунок и сочинение не изучены как тексты, в процессе своего «бытования», остается неясной и история их исследований. Еще меньше сведений об истории бытования и изучения детских рисунков заключают публикации о выставках «Отцы и дети», хотя можно предполагать, что на рисунках династий Бенуа, Лансере и Серебряковой есть пометы, на которые специалисты не обратили внимания.

Сопоставление двух примеров описания детских рисунков (из ГА РФ и ГМЗ «Петергоф») дает возможность оценить полноту информации по второй форме. Она дает возможность назвать тему изображения, выразительные средства – технику исполнения и размеры; автора – его возраст, даты жизни; учителя; цель создания – иллюстрация, подарок и т. п. Форма позволяет также раскрыть историю «бытования» рисунка, указав, где он создан, когда и от кого поступил в музей, в чьем собрании сохранялся; раскрыть историю исследования, указав публикации и выставки, на которых экспонировался. Так же подробно описываются дневниковые записи и литературные сочинения. Следование данной форме описания дает возможность вписать рисунок в историю культуры, выяснить

содержание и методы художественного воспитания, процесс социализации детей, особенности обучения рисованию, дальнейшие исследования; наконец, место в современной культуре.

Методы изучения, описания, экспонирования произведений творчества детей и подростков, примененные на рассматриваемой выставке, весьма перспективны для изучения места творящего развивающегося ребенка в культуре конкретного исторического пространства.

Подводя итог рассмотрению различных методов анализа исторических детских рисунков, можно сказать, что в рамках концепции данного исследования, основанной на понимании изобразительной деятельности ребенка как «культурного творчества», *направленного на совершенствование личности*; исторической эволюции художественного творчества детей; отношении к ребенку как *субъекту культуры*, адекватным является *целостный художественно-педагогический метод анализа*. Он разработан в соответствии с принципами текстологии и предполагает комплексное изучение всех достоверных источников и их сочетаний с целью понимания детского рисунка как индивидуального факта историко-культурного пространства, содержащего информацию о художественном воспитании конкретного периода, а также об «истории бытования». Его *педагогический смысл* – в выявлении художественно-творческого потенциала автора рисунка как действующего лица культурной жизни, в понимании процесса его социализации.

Социокультурный подход к изучению творчества детей разных поколений, в основе которого – **художественно-педагогический метод** анализа детского рисунка, будет применяться с целью выявления заложенной в рисунке информации:

- о процессе социализации, содержании и методах художественного воспитания и образования в семье, учебном заведении;
- об особенностях развития детей разных возрастных категорий в определенных социальных условиях;
- о влиянии искусства своего времени, национальных традиций;
- об эстетическом отношении автора к искусству и окружающей действительности, его нравственных, гражданских и художественных приоритетах;
- о месте рисунка (или коллекции) в истории педагогики искусства.

Сравнительное исследование художественного творчества детей разных поколений позволит вскрыть потенциальные возможности учащихся разных возрастных групп, что

необходимо для совершенствования системы художественного образования во всех ее направлениях.

Принципы изучения художественного творчества детей и подростков разных поколений:

- общие методологические основы изучения творчества детей разных поколений;
- опора на подлинные произведения детского творчества – гарантия достоверности исследования;
- объективность обеспечивается комплексностью исследования – программно-методических источников, сопутствующих материалов (фотографии, видеозаписи процесса), результатов детского творчества.

Равнозначность сопоставляемых подборок детских рисунков по следующим показателям:

количественные показатели – один возраст должен быть представлен равным количеством работ, аналогичной формой приобщения к искусству (общее художественное образование, дополнительное художественное образование);

Временные показатели – при сопоставлении детских работ разных поколений каждое поколение должно быть представлено одинаковым количеством работ.

Критерии изучения художественного творчества детей и подростков разных поколений:

- достаточность (репрезентативность) источниковой базы;
- научная достоверность привлекаемых для изучения материалов;
- научная достоверность методологии и методики исследования;
- доказательность результатов исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арьес Филипп. Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке. – Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 1999. – 416 с., ил.
2. Бермус А. Введение в гуманитарную методологию. — М.: Канон+, Реабилитация, 2007. — С. 92.
3. Блок Марк. Апология истории. – М.: Наука, 1973. – 232 с.
4. Гавров С.Н., Никандров Н.Д. Образование в процессе социализации личности // Вестник УРАО. — 2008. — № 5. — С. 21-29.
5. Глоссарий по социокультурному подходу к развитию системы образования и его социокультурной модернизации / Авторы и составители А.М.Цирульников, Н.Б.Крылова, И.М.Перель. <http://setilab.ru/modules/article/trackback.php/255>
6. Голобоков Ю.В. Художественное образование учащихся начальных и средних школ в Англии (1920-1930-е гг.). Автореферат диссертации кандидата пед. наук. – М., 1997. – 18 с.
7. Голобоков Ю.В. Художественное образование в английской школе в 20-30-х годах XX века // Искусство в школе, 1996, №3. - С. 68-71.
8. Гончарова Н.Н. Москва. 1917 год. Рисунки детей-очевидцев событий. - М.: Искусство, 1987. – 251 с., ил.

9. Гуревич А.Я. Марк Блок и «Апология истории» // Марк Блок. Апология истории, или Ремесло историка. – М.: Наука, 1973. – С. 170 – 208.
10. Детство в царском доме. ОТМА и Алексей. Каталог выставки. ГИМ. 29 декабря 2000 года – 31 марта 2001 года. – М.: Пинакотека, 2000. – 144 с. ил.
11. Дети эмиграции: Воспоминания. Сб. статей / Под ред. проф. В.В.Зеньковского. – М.: Аграф, 2001. – 256 с.
12. Жидков В.С., Соколов К.Б. Десять веков российской ментальности. – СПб.: Алетейя, 2001. – 640 с.
13. История ментальностей, историческая антропология. Зарубежные исследования в обзорах и рефератах. – М.: РГГУ, 1996. - 255 с.
14. Кей Элен. Век ребенка. – СПб, 1905. – 296 с.
15. Ковалева А.И. Социализация. № 1. Электронный журнал «Знание. Понимание. Умение» (2004). Архивировано из первоисточника 24 мая 2012.
16. Лапин Н.И. Социокультурный подход и социентально-функциональные структуры // Социологические исследования. №7, 2000. С. 7.
17. Лихачев Д.С. Текстология. – Л.: Наука, 1983. – 640 с.
18. Лотман Ю.М. Беседы о русской культуре: быт и традиции русского дворянства (XVIII – начала XIX века). – СПб: Искусство, 1994. – 399 с., ил.
19. Макарова Елена. Спасение душ// Огонек, 1989, №7. - С.24.
20. Мид Маргарет. Культура и мир детства. – М.: Наука, 1988. – 432 с.
21. Милюков П.Н. Очерки по истории русской культуры. В 3 т. Т.2, ч.2. – М.: Издательская группа «Прогресс-Культура», 1994. – 496 с.
22. Righter N.M.Jr. Evolution: Biological, Social, Cultural // Encyclopedia of sociology. — V.2. — New York: Macmillan Reference, USA, 2000. — P. 875—876.
23. Рассказы бабушки. Из воспоминаний пяти поколений, записанные и собранные ее внуком Д.Благово. – М.: Наука, 1989. – 472 с.
24. «Рисунки детей концлагеря Терезин». Памяти художницы и педагога Фридл Диккер-Брандейсовой. Каталог / Вст.ст. и сост. Е.Макаровой. Советский Комитет защиты мира, СХ СССР. – М., 1989. – 24 с., ил.
25. Фомина Н.Н. Подросткам о художниках. – М.: Изд. Дом «Юность», 1994. - 152 с.
26. Фохт-Бабушкин Ю.У. Искусство и духовный мир человека (об особенностях воздействия искусства на личность). – М.: Знание, 1982. – 110 с.
27. Чудакова М.О. Рукопись и книга: Рассказ об архивоведении, текстологии и хранилищах рукописей писателей: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1986. – 176 с., ил.
28. Чумаков Валерий. Теория поколений в России //Коммерческий директор. – 2007, №11
29. Шварц А. Только учить – это мало// Детское творчество, 1997, №1. - С.4-5.
30. «Я стал очень боятца всех людей...» Штрихи. Детские сочинения и рисунки, собранные В.С.Вороновым. Февраль-март, 1917 // Огонек, 1992, №44-46. - С.31-35.