

**ВЫЯВЛЕНИЕ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ
ОБРАЗОВАНИИ И ВОСПИТАНИИ**
**THE IDENTIFICATION OF GIFTED CHILDREN AND ADOLESCENTS IN ART
EDUCATION AND UPBRINGING**

Н.Н. ФОМИНА
N.N. FOMINA

*д.п.н., 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: художественное образование, воспитание, творчество, развитие, художественная одаренность, методы выявления одаренности, критерии, показатели художественного развития

Key words: art education, education, creativity, development, artistic talent, identifying talent's methods, criteria, indicators of artistic development

Аннотация: Статья посвящена проблеме выявления художественной одаренности детей и подростков в области изобразительного искусства. Проблема раскрывается на основе анализа истории художественного образования детей, подростков и юношества в процессе получения профессионального образования; общего и дополнительного образования – в дошкольных и средних учебных заведениях, воспитания в семье.

В результате исследования сформулированы исторически сложившиеся методы выявления художественной одаренности, сохраняющие значение и для современной педагогики искусства.

Abstract: The article is devoted to the problem of the children and adolescents artistic talents in the field of fine arts identifying. The problem is revealed by analyzing the children, adolescents and young adults' art education in the process of professional and supplementary education at pre-school and secondary schools, in family upbringing. Result of the research is presentation of artistic talent's historical identification, preserving the contemporary art pedagogy's value.

Руководствуясь историческим подходом и ограничивая себя областью изобразительного искусства, свое изложение я структурирую в соответствии со следующими формами выявления художественной одаренности:

- 1. В профессиональном художественном образовании (с.2).*
- 2. В общем образовании – в дошкольных и средних учебных учреждениях (с.11).*
- 3. В дополнительном (предпрофессиональном) образовании (с.14).*
- 4. В семье (с.16).*

Проблема выявления одаренности детей стала интересовать художников-педагогов, так же, как музыкантов и представителей других искусств, в процессе становления специального художественного образования, целью которого является подготовка профессиональных художников. Даже поверхностное знакомство с историей Императорской академии художеств в России показывает, как сложно было определить, выражаясь современным языком, содержание и методы художественного образования будущих архитекторов, живописцев, граверов, художников декоративно-прикладного искусства. Первыми были вопросы, с какого возраста следует начинать обучение и воспитание, как определить талант. Ответы на них зависели в первую очередь от мировоззрения, художественного стиля эпохи, в которую проходило образование, от уровня психолого-педагогических знаний о ребенке, от реальных обстоятельств.

Петр I в 1718 г. на одном из проектов по созданию русской художественной школы написал «Сделать Академия, а ныне приискать из русских, кто учен и к тому склонность имеет» (В.Г. Лисовский. Академия художеств. – Л.: Лениздат, 1982, с. 11). Переводя слова Петра I на современную психолого-педагогическую терминологию, следует понимать, что, по его мнению, художник должен быть человеком образованным и мотивированным к художественной деятельности.

Официальное образование Академии художеств состоялось в 1757 году по инициативе И.И. Шувалова – попечителя Московского университета, основанного им при содействии М.В. Ломоносова в 1755 году. Первыми учениками Академии стали Антон Лосенко, Федот Шубин, Иван Еремеев, Федор Рокотов, Василий Баженов, Иван Старов и другие, определившие становление исторической и портретной живописи, скульптуры, архитектуры второй половины XVIII века в России. Для того чтобы понять, какими критериями руководствовались создатели Академии при наборе первых учеников, следует вчитаться в правительственный указ, последовавший 6 ноября 1757 года: «Означенную Академию художеств здесь в Санкт-Петербурге, учредить, а на каком основании она быть может, имеет о том генерал-поручик и Московского университета куратор и кавалер Шувалов подать в Правительственный Сенат проект и штат». То есть правительство целиком возложило ответственность на И.И. Шувалова.

Первыми учителями в штате были иностранцы, а первыми учениками – 16 юношей, «отмеченных печатью таланта» из учащихся гимназии при Московском университете, то есть юноши не только образованные, но и талантливые. Для полноценного набора пришлось принять еще двадцать академических «рекрутов» преимущественно из солдатских детей (В.Г. Лисовский, с. 18). Смысл слов «отмеченные печатью таланта» не раскрывается. Но дальнейшее развитие событий показало, что прием в Академию названных выше учеников был правильным.

Уже в 1762 г., с приходом к власти Екатерины II, ситуация в Академии художеств резко изменилась: сюда стали принимать маленьких детей. И причина тому – ориентация императрицы на идеи Просвещения, господствовавшие в Европе. И.И.Шувалов был «уволен за границу без срока», а на его место назначен «господин генерал-поручик и кавалер» И.И. Бецкой. При Императорской академии художеств в Санкт-Петербурге было создано Воспитательное училище, куда принимались дети с пяти лет. Проблемы естественного развития и открытия таланта являлись для воспитателей и художников-педагогов первостепенными. И.И.Бецкой писал: «о *воспитании* юношества пецися должно неусыпными трудами, начиная ... от пятого и шестого до восемнадцати и двадцати лет безвыходного в училищах пребывания... и сколько во оном есть полезного; особливо же вкоренять в них собственную склонность к опрятности и чистоте как на самих себе, так и на принадлежащих к ним, одним словом, ко всем тем добродетелям и качествам, кои принадлежат к доброму воспитанию и которыми в свое время могут они быть прямыми гражданами, полезными общества членами и служить оному украшением» (Хрестоматия по истории школы и педагогики в России/ Сост. С.Ф. Егоров. – М.: Просвещение, 1974, с.67).

Понимание задач воспитания полностью соответствовало представлениям великих французских мыслителей эпохи Просвещения – Руссо, Дидро, Вольтера. Закономерно, что в процессе воспитания участие искусств должно было стать определяющим. При этом было намерение учитывать индивидуальные склонности, что являлось новым и прогрессивным: «...Просвещая притом их разум науками и художествами, по природе, полу и склонности каждого, обучаемы быть должны с примечанием таким, что прежде нежели отрока обучать какому художеству, ремеслу или науке, подлежит рассмотреть его склонности и охоту и выбор оных оставить ему самому. Душевные его склонности всемерно должны в том над всеми прочими уважениями преимуществовать; ибо давно доказано, что не предуспееет он ни в чем том, чему будет прилежать по неволе, а не по своему желанию» (Хрестоматия, с.68).

Главная проблема состояла в том, что воспитательные задачи, стремление учитывать «индивидуальные склонности» противоречило системе обучения. Малые дети должны были, прежде всего, в совершенстве овладеть искусством рисунка. Даже трудно представить, каким образом пятилетним – шестилетним детям удавалось справляться со следующими заданиями. На первых занятиях ученики рисовали простейшие геометрические фигуры и тела; затем переходили к копированию оригиналов, т. е.

рисунков и гравюр мастеров искусства прошлого. Далее – класс гипсов, где моделями служили антики – гипсовые слепки, точно воспроизводящие знаменитые античные скульптуры. Высшей ступенью в обучении мастерству рисования являлся натурный класс, в котором позировали натурщики.

По уставу 1764 года Воспитательное училище делилось на три «возраста» (от 6 до 9, от 9 до 12 и от 12 до 15 лет), в учебную программу которых входили общеобразовательные предметы, «все части первого детского воспитания» и рисование. Здесь же преподавали и различные ремесла – в основном для того, чтобы занять тех, кто не обнаруживал способностей к рисованию. То есть склонности обнаруживались и способности оценивались в процессе обучения. В третьем возрасте воспитанников учили также «правилам архитектуры и деланию чертежей». Наиболее успевающим учащимся третьего возраста разрешали посещать специальные художественные классы. Эти классы соответствовали четвертому и пятому возрастам, и составляли собственно Академию.

Деление Академии на классы – живописный, скульптурный, архитектурный и гравировальный – соответствовало видам преподававшихся «художеств». Классы живописи и скульптуры подразделялись на «подклассы» – соответственно жанрам или разновидностям технологии. Так, по уставу 1764 года, живописное отделение Академии состояло из классов исторической, батальной, портретной живописи, «разных видов и архитектуры» (иначе пейзажной и перспективной живописи), «домашних упражнений» (то есть бытовой или жанровой живописи), «всяких животных», «фруктов и цветов», мозаики, «сухими красками» и т.д.

Среди скульптурных классов были фигурный, орнаментальный, «медного, литейного и чеканного мастерства», Положение промежуточное между скульптурным и гравировальным занимал медальерный класс.

Таким образом, в процессе обучения ребенок имел возможность проявить себя в одном из видов или жанров искусства. Широкое разнообразие предоставляемых возможностей объяснялось художественным стилем эпохи. Классицизм объединял всё многообразие видов искусства под эгидой общей концепции, в которой была заложена и негативная сторона: иерархия жанров (главным являлся исторический) и видов искусства, а также нормативность классицистической эстетики. Художники декоративно-прикладного искусства сохраняли статус ремесленников.

Выжить и творчески проявить себя в тяжелых условиях изоляции от мира («от пятого и шестого до восемнадцати и двадцати лет безвыходного в училищах пребывания»), ежедневных занятий, начинавшихся в шесть часов утра, было трудно, даже стремящимся к искусству детям. Важным стимулом обучения являлась творческая конкуренция учеников, которая происходила в результате подведения итогов работы по каждому заданию. В классе находилось, к примеру, 15 учеников, в конце занятия работа каждого получала свою оценку (от 1-ого номера до 15-го). Слабые ученики проходили один возраст по несколько раз. Так случилось с будущим выдающимся гравером Ф. Иорданом, принятым в Воспитательное училище Академии одновременно с К. Брюлловым. Однажды, при утренней службе в академической церкви, Федор Иордан заметил на аналое образ Богородицы, выполненный его ровесником Карлом Брюлловым. Это больно ранило его самолюбие. С этого отроческого восторга перед картиной своего товарища началось профессиональное целенаправленное самоопределение Ф. Иордана в гравюре, потребовавшее от него воли, творческих усилий, планомерной и кропотливой ежедневной работы. Многие шедевры мирового искусства стали известны в России благодаря его репродуктивным воспроизведениям в гравюре.

Из этого следует вывод, не единожды подтвержденный историей художественного образования, что соревновательный момент в организации процесса и волевые качества личности имеют существенное значение для проявления способностей, заложенных в человеке.

Существование Воспитательного училища было тяжелым бременем для Академии:

приходилось совмещать общее и художественное образование, насильно приобщать детей к искусству. Первый обратил внимание на это известный архитектор В.И. Баженов, 26 февраля 1799 г. ставший вице-президентом Академии. В апреле того же года он подал императору доклад, содержащий анализ причин, из-за которых «от Академии художеств желаемого успеха не видать». Баженов предлагал упразднить Воспитательное училище и впредь принимать в Академию не малолетних детей, в которых еще трудно разглядеть художественные способности, а подростков, уже обученных грамоте и непременно таких, которые «успехами своими, соединенными с добронравием, откроют явную охоту и склонность» к искусству. Вскоре последовавшая смерть В.И. Баженова воспрепятствовала быстрому исполнению его планов (В.Г. Лисовский, с. 50).

Воспитательное училище в Академии просуществовало до 1840 года.

Подводя итог краткому рассмотрению занятий с детьми от 5-ти до 15-ти лет, можно с уверенностью сказать, что правил выявления одаренности детей в раннем возрасте сформулировано не было. Способности обнаруживались в процессе длительного обучения, с позиций современных педагогических представлений, абсолютно не учитывавшего возрастных особенностей мировосприятия и возможностей детей и подростков.

Выявление одаренности воспитанников Академии в конце XVIII – первой половине XIX века происходило также в процессе подключения учеников к сложным заказным работам своих учителей. Таким образом, их ученические произведения приобретали обусловленный заказом смысл, функцию, которая должна была воплотиться в формах художественного стиля эпохи. Приобщение ученика к культуре своего времени происходило органично для его обучения. Вместе с тем академическая система подчиняла ученическое творчество будущего художника эстетическим идеалам и нормам своего времени, нивелируя индивидуальные способности.

Ликвидация Воспитательного училища поставила задачу создания в России художественных школ, готовящих к поступлению в Академию.

Среди первых художественных школ следует назвать Арзамасскую **школу живописи А.В. Ступина**, просуществовавшую 60 лет (с 1802 по 1862) и **школу А.Г. Венецианова** в селе Сафонково Тверской губернии (вторая четверть XIX в.). Обе школы сыграли выдающуюся роль в заложении традиций художественного образования в русской провинции. В обеих школах обучались дети крепостных крестьян. А.В. Ступин в своей системе обучения руководствовался программами, принятыми в Академии.

А.Г. Венецианов попытался сформулировать суть художественного таланта. Он считал, что художник должен обладать «чувством духовным, на которое природа так не щедра бывает». Педагогический метод Венецианова состоял в том, что он создавал условия для раскрытия этого чувства в юношах. Приоритет индивидуального творческого развития господствовал в школе Венецианова, что подтверждают не только мемуары учеников и высказывания самого педагога, но и произведения его учеников, изображающие мастерскую учителя, комнаты его усадьбы, пейзажи. На них нередко изображались юные художники, свободно расположившиеся за мольбертом или с блокнотом в комнатах или на природе. Рассмотрение пейзажей и интерьеров, выполненных Г.В. Сорокой, А.А. Алексеевым, К.А. Зеленцовым и другими учениками А.Г. Венецианова, ставшими родоначальниками жанра «в комнатах», показывает, как свободно и явно самостоятельно выбиралась каждым учеником точка зрения на гипсовые слепки антиков, являвшиеся частью интерьера мастерской, или произведения классицизма, на вид из окна или пейзаж. Очевидно, что учитель с самого начала ориентировал их на создание творческих работ, отражающих самостоятельное видение действительности, целостную «картину мира».

Наиболее авторитетной школой, имеющей статус среднего учебного заведения, было **Училище живописи, ваяния и зодчества в Москве (1833–1918)**. (В течение первых десяти лет Училище существовало на правах Художественного класса.) Многие

его выпускники продолжали образование в Академии. С первых лет существования в Училище принимались люди разного возраста, имевшие желание получить художественное образование в области искусств, заявленных в названии. Выяснить методы определения степени способностей можно, обратившись к уставу и правилам приема в Училище, а также к воспоминаниям выпускников, среди которых В. Перов, В. Саврасов, И. Шишкин, К. Коровин, И. Левитан, И. Машков, П. Кончаловский и многие другие известные художники. Многие ученики возвращались в Училище в качестве преподавателей.

В Уставе Московского Художественного Общества и состоящего при нем Училища Живописи, Ваяния и Зодчества (М., 1896) записаны положения, свидетельствующие о том, что желание стать художником являлось главным требованием при поступлении в это демократическое по своему характеру учреждение. (Известно, что И. Шишкин поступил в Училище в 20 лет, а годы спустя Исаак Левитан и Константин Коровин поступили в Училище в подростковом возрасте, многие их однокашники были взрослыми людьми.) «Училище Живописи, Ваяния и Зодчества есть открытое и всесловное учебное заведение» (Устав Московского Художественного Общества и состоящего при нем Училища Живописи, Ваяния и Зодчества. – М., 1896, с. 34). При поступлении абитуриенты должны были «выдержать приемный экзамен по наукам и искусствам на основании утвержденных для Училища программ» (Устав, с.34). Способности в области «художеств» определялись после прохождения общих для всех искусств курсов. Читаем: «Училище состоит из отделений: а. живописи, б. ваяния и в.зодчества, учебные занятия в которых, двоякого рода: художественные и научные и делятся на общие для всех отделений и на специальные для каждого из них. Сообразно с этим, избрание учеником специальности в области художеств допускается не иначе как по успешном изучении им общего курса последних» (Устав, с.37).

Успехи, свидетельствующие о способностях ученика, давали ему возможность для ускоренного освоения курса. Таким образом, обучение приобретало индивидуальный характер, учитывающий способности и склонности ученика. Об этом свидетельствуют следующие параграфы Устава: «Перевода из класса в класс удостоиваются ученики, оказавшие успехи в искусствах и выдержавшие удовлетворительно экзамены по научным дисциплинам» (Устав, с. 37–38). «Для учеников, обнаруживших особенно замечательный художественный талант, Советом преподавателей, с разрешения Попечителя училища, могут быть допущены соответствующие обстоятельствам отступления от существующих по учебной части правил» (Устав, с. 38).

Индивидуальные склонности учеников проявлялись нередко в процессе освоения обязательных курсов, не вызывавших у учеников большого энтузиазма. Приведу конкретный пример. Тяготение И. Шишкина к пейзажу возникло у него с первых же месяцев учебы. Его вдохновили пейзажи Айвазовского и Лагорио, выставленные в Училище. Обратные стороны ученических рисунков с гипсов были покрыты пейзажными зарисовками. «Это обратило на себя внимание товарищей Шишкина, вызвало подражания, стремление к работе в этом направлении, тем более, что в Училище такие прецеденты уже были: ... в 1850 году, за два года до поступления Шишкина, звание художника получил Саврасов» (Н.А. Дмитриева. Московское училище живописи, ваяния и зодчества. – М.: Искусство, 1951, с.53).

Интересные рассказы об оценке индивидуальных способностей ученика педагогами Училища содержатся в воспоминаниях Константина Коровина.

Спустя много лет он с благодарностью вспоминал, как в 15 лет поступал в Училище. «Окружение, *природа*, созерцание ее было самым существенным в моем детстве. Природа захватывала всего меня, давая настроение, как бы ее изменения вместе слиты с моей душой... Мне моя жизнь, жизнь мальчика, охотника, и уже *мои краски и рисование* казались самым важным и самым серьезным в жизни... Нравилось читать» (Константин Коровин «То было давно... там... в России». Книга первая. – М.: «Русский

путь», 2010, с. 48). И ниже. «У меня появилось новое увлечение. На больших картонах красками, которые я купил в москательной лавке в Вышнем Волочке, с гуммиарабиком и водой, писать картины мест и настроений, которые я встречал в бесконечных хождениях... по лесам, трущобам, рекам, кругом озера. Костры, стога, сарай – писать от себя, не с натуры...» (К. Коровин, с. 49). Брат Константина – Сергей Коровин, уже учившийся в Училище, помог подготовиться к экзаменам. Но главное – оценка, которую дали первым пейзажам К. Коровина будущий товарищ по учебе И. Левитан и будущий учитель А.К. Саврасов. «Твои этюды видел Алексей Кондратьевич Саврасов и очень тебя похвалил, – рассказывал брат. – А Левитан сказал, что ты особенный и ни на кого не похож на нас. Но боится – ты ведь никогда не рисовал с гипса, а это экзамен» (К. Коровин, с. 53).

«Экзамены прошли хорошо. По другим предметам (Закон Божий был сдан на тройку) я получил хорошие отметки, особенно по истории искусств. Рисуя с гипсовой головы, выходило плохо, и, вероятно, мне помогли выставленные мной летние работы пейзажей. Я был принят в Школу» (Константин Коровин, с. 54).

Уже в первые годы обучения талант Коровина-пейзажиста ценился настолько, что профессор Е.С. Сорокин обратился к нему с просьбой исправить его пейзаж. Ошибка профессора, по мнению К. Коровина состояла в том, что он сначала рисовал пейзаж, а потом его раскрашивал. Еще будучи учеником, он считал (и это высказал академику живописи): «Рисунка нет... Есть только цвет в форме» (К. Коровин, с. 58).

В 1900 г. К. Коровин был приглашен профессором в Училище, в отдельный класс, для преподавания живописи. В тот же год и класс был приглашен и В.А. Серов. Среди лучших учеников он называет художников, определивших ведущие направления живописи первых десятилетий XX века в России: Сапунов, Судейкин, Туржанский, Крымов, Кузнецов, Машков, Фальк... (К. Коровин, с. 61).

На протяжении всей истории в Московском Училище живописи, ваяния и зодчества сложилась традиция давать возможность учащимся раскрывать мировосприятие художника следующего поколения, а значит, педагоги (Саврасов, Поленов, Серов, Коровин и другие) умели угадывать особые грани таланта своих учеников. Известны случаи столкновений учеников с учителями (например, Ильи Машкова со своим учителем В.А. Серовым), но в результате учителя порой пересматривали свои позиции в искусстве.

Московскому Училищу весьма близко по содержанию обучения и методам выявления способностей учащихся одно из известных учебных заведений дореволюционной Российской Империи – **Харьковское художественное училище**. В нем также предоставлялась возможность выбора трех путей: в живопись, скульптуру и архитектуру.

«Общие художественные занятия, обязательные для всех учащихся, разделяются на четыре курса:

- а) элементарное рисование,
- б) рисование гипсовых голов,
- г) рисование гипсовых фигур,
- д) рисование человеческих фигур с натуры.

Прохождение художественных занятий и научных предметов ведется параллельно, но ученики, выдающиеся своими способностями, могут проходить художественные классы соответственно их успехам и независимо от нахождения их в том или другом научном классе.

Специальные художественные занятия распределяются между тремя отделениями: живописи, скульптуры и архитектуры. Каждый из учащихся записывается по желанию в одно из этих отделений, но не прежде чем он прошел курс элементарного рисования...».

Важно отметить, что в Харьковское училище «в младший научный класс принимаются лица обоего пола, имеющие не менее 12 лет от роду, с познаниями, соответствующими курсу двухклассного сельского училища или курсу городских

приходских училищ. Эти лица не зачисляются окончательно учениками училища до тех пор, пока не пройдут, в виде испытаний ... элементарного рисования с целью выяснения степени их способностей к художественному образованию. Испытание это не может продолжаться более 2 лет» (Устав Харьковского художественного училища. – Харьков, Типография Петрова, 1908, с.11–13).

Показательно серьезное отношение руководителей Училища к задаче определения степени художественных способностей – они выяснялись в течение 2-х лет в процессе освоения элементарного рисования, предполагавшего, главным образом, рисование геометрических фигур и копирование гравюр.

На протяжении XIX века во многих городах создаются художественные школы, находящиеся в зависимости от Академии художеств. Отчеты об их работе, текущих проблемах опубликованы в материалах Всероссийских съездов художников. Публикации не содержат новых сведений о формах и методах выявления художественных способностей учащихся.

В начале XX века создаются частные школы, возрождающие «школы ученичества»: Рербергов, К. Юона, И. Машкова, художественные студии, открывающие перед учениками возможность приобщения к современным поискам в искусстве. Соответственно меняются и методы оценки одаренности.

В течение 1920-х гг. методы выявления художественных способностей определялись в опыте Высших художественно-технических мастерских, а затем Высшем художественно-техническом институте (ВХУТЕМАС-ВХУТЕИН).

Ясные требования сформулированы в Справочнике для поступающих в Московские высшие художественно-технические мастерские на 1927/1928 год. (Москва, 1927, с. 35–37), куда принимались лица с 17 лет. Эти требования интересны тем, что в них обобщен опыт по изучению природы искусств в Государственной академии художественных наук и семилетний опыт работы ВХУТЕМАСа. Каждое требование я рассматриваю как качественный показатель характера художественных способностей, соответствующих тому виду искусства, который желает освоить абитуриент.

«Все поступающие в мастерские подвергаются приемным испытаниям.

По искусству. По рисунку – задание: живая натура (мужская или женская) обнаженная, стоячая; требуется выявить отчетливое представление о конструкции, пропорции и умении вписать фигуру в лист бумаги.

Срок работы – 3 дня по 3 часа.

По живописи – задание – натюрморт; требуется найти соотношение между цветами близкими (однородными и контрастными, при обязательном сохранении основных характеристик форм в их пропорциях и масштабах). Материал: масло для живописцев, для остальных – акварель. Размер не менее 16x16, 16x14, 16x12. Срок работы – 3 дня – по 3 часа. (Экзаменуются все, кроме скульпторов).

По лепке для скульпторов задание: живая натура; требуется построить обнаженную фигуру, найдя основные объемные отношения и пропорции, при условии сохранения равновесия и характера натуры.

Срок – 3 дня – по 4 часа.

Композиция: Для всех факультетов в специальном разрезе: для поступающих на живописный факультет – цветовой плакат; на Полиграфический факультет – плакат в белом и черных цветах (тушь, карандаш), на Текстильный факультет – композиция ткани, найти цвет, поля и кайму.

Формальной задачей для указанных факультетов является – композиция цветовых масс выделением главного цветового пятна (композиционный центр).

Примечание:

Темы и элементы (форма и цвет). Материал – акварель.

На Архитектурный факультет и факультет обработки дерева и металла требуется: 1) уметь правильно определять на рисунке пропорции частей в простых формах

больших размеров и соотношения между собой нескольких форм; 2) уметь в сложной форме выделить основные признаки, характеризующие данную форму, допуская второстепенные детали; 3) уметь изображать видимую в данном положении форму, в различных положениях, сохраняя основной характер и пропорции формы; 4) уметь увязывать данные формы с окружающей их обстановкой (элементы комнаты, окружающие данную форму большие формы и проч.); 5) уметь владеть размерами рисунка, вписывая его в заданный формат бумаги и в конечном результате уметь данные формы увязывать в целую композицию путем изменения на рисунке взаимного расположения форм.

Материалом для экзаменационного испытания по композиции служат: несколько (3–4 простых больших и малых форм (предметов), односложная форма (гипс) и элементы комнаты, в которой находятся данные предметы.

Формы даются в случайном по отношению друг к другу положении. Не допускается введение в композицию новых предметов и изменения пропорций данных предметов.

Работа выполняется на бумаге размером 40x60 с. углем или карандашом, контурным рисунком или с тушевкой.

Срок работы – 1 день – 6 часов.

На Скульптурный и Керамический факультеты – из данных форм (геометрических-бытовых, растительных, различного размера) скомпоновать рельеф на плоскости определенного размера.

Срок работы – 2 дня – 6 час».

Подробнейшая градация требований, изложенных в условиях и правилах приема, отражает понимание педагогическим коллективом ВХУТЕМАСа-ВХУТЕИНа структуры способностей в каждом виде искусства, соответствующих художественному стилю эпохи – конструктивизму.

Выявление одаренности учащихся в дошкольных и средних учебных учреждениях

Проблема выявления одаренности не являлась и не является центральной для дошкольных и средних учебных учреждений. Но исторически сложилось так, что именно школьный учитель по искусству, наблюдая в сравнении развитие детей одного возраста по творчески развивающим программам, определяет учащихся, мотивированных к конкретному виду художественной деятельности, опережающих в своем развитии сверстников.

Основы были заложены в период становления психолого-педагогической науки, когда была показана и доказана необходимость «изживания до конца каждой фазы и каждой формы (развития ребенка – Н.Ф.) в предельной полноте ее жизненного содержания. Это изживание должно быть нормальным, без замедлений и ускорений, без дисгармонических сдвигов в сторону той или иной слишком ранней специализации и изоляции одних способностей и функций за счет других» (А.В. Бакушинский. Художественное творчество и воспитание. Опыт исследования на материале пространственных искусств. – М.: Издательский дом «КАРАПУЗ», 2009, с.202). Еще один важный момент: педагоги и психологи поверили в «крылья фантазии ребенка» (Г. Кершенштейнер), которые освобождаются только тогда, когда создана творческая атмосфера на занятии.

Остановлюсь на одной важной проблеме, которую поставила еще в 1920-е – 1930-е годы Г.В. Лабунская, работая в школе в Сокольниках по программам, согласованным с А.В. Бакушинским. Ее наблюдения, полностью соответствующие результатам исследований Г. Кершенштейнера начала XX века, казалось бы, должны были разрушить систему академического образования и оценки художественных способностей детей и подростков. Как было показано выше, в академической системе оценка способностей детей происходила по результатам усвоения ими элементарного рисования как наиболее

простого.

В 1960-е гг. Г.В. Лабунская, вспоминая опыт 1920-1930-х годов, настаивала на продуктивности «затейного» рисования, как метода, дающего возможность выявить способных детей.

«Я помню, как сын Герберта Уэллса, молодой веселый Джордж Уэллс, ныне крупный ученый Англии, посетивший в то время Центральный дом художественного воспитания детей, особенно заинтересовался массово-затейным сектором этого учреждения. Он был в восхищении от многих аттракционов и игр, разработанных в этом секторе. Он восторгался и потешался над многими, правда очень остроумными и озорными выдумками и затеями, созданными работниками отдела, руководимого тогда Борисом Владимировичем Бурлюковым, впоследствии директором образцового кукольного театра. "Вот чего не хватает нашим английским детям", – сказал тогда Джордж Уэллс, – "Может быть тогда они не были бы такими ужасно, невыносимо серьезными, наши маленькие англичане"».

В «затейном» рисовании были и элементы соревнования, были в нем и определенные признаки пресловутых тестов, появляющихся тогда впервые в нашей педагогике, в связи с зарождением педологии, впоследствии объявленной «лженаукой», и как дань влияния зарубежной педагогической теории. О том, насколько было справедливо такое решительное осуждение педологии, решит, по-видимому, время. Нельзя забывать, что педология, несмотря на многочисленные допущенные ошибки, всё же имела далеко не вздорную задачу – изучение детей, их психических особенностей, возрастных возможностей, их норм и отхождения от этих норм.

Это изучение после осуждения педологии (постановление о педологических извращениях 1936 г.) было потом начисто приостановлено на очень большой срок и вновь возникло лишь уже в связи с созданием Академии педагогических наук с ее исследовательскими работами.

«Затейное» рисование было, по существу, тестом на зрительную память детей, на большее или меньшее сильное ими понимание конструкции предмета с его назначением к действиям. Но проходили эти тесты весело и задорно. И они не только давали возможность что-то изучать в ребенке, вскрывая определенные его способности и возможности (выделено мною – Н.Ф.), но и кое-чему учили их, воспитывая в них наблюдательность, способность к элементарному различению формы и цвета предметов, что имело в общем их развитии далеко не мало важное значение.

Как же проводились такие «затейные» рисования?

Дети получали по одинаковому листику бумаги, им давался определенный отрезок времени – 15–20 минут, реже полчаса (в более старших классах). По истечении этого времени рисование заканчивалось и класс приступал к оценке выполнения задания. Обычно рисунки выполнялись черным и цветными карандашами. Давались, например, такие задания: нарисовать листья различных деревьев, кто сколько успеет в назначенный срок: цветы, ягоды, насекомых, инструменты и т. д. Оценка шла не только по количеству – кто успел больше нарисовать листьев, ягод, насекомых, – но и по узнаваемости. Те изображения, которые детьми не узнавались, не могли быть верно названы, в счет не шли... А дети в увлечении сами придумывали темы для затейного рисования и хитрили, стараясь заранее к нему подготовиться по готовым изображениям, найденным в книгах, что, может быть, не всегда было вредным. Так возникали во множестве божьи коровки, навозные жуки, стрекозы, ягода земляника, черника, то чудовищно фантастические, то почти реалистические.

Рисование с натуры было скорее рисованием по наблюдению, особенно в младших классах. Хотя все модели находились перед детьми, чаще прямо на их партах. Рисуя их, они не очень часто на них взглядывали, хотя все модели – растительные формы, листья, цветы, травы, шишки и нарядные игрушки, птички разного рода, барашки и т. д. – им очень нравились и всегда возбуждали в них горячие ответные чувства. Они охотно

пририсовывали к ним от себя. К шишке пририсовывалась ветка елки, а к игрушечной утке, маленькое озеро с камышами на берегу.

Что же касается росписи глиняных горшков, кринок и деревянных изделий – этому делу мои ученики предавались с азартом. Яркое, почти всегда разумно композиционно ритмически построенное орнаментально-декоративное творчество детей, прихотливое и необычайно многообразное, украсившее глиняные горшки, банки и кувшины с цветами или ветками, поставленные на окнах или на учительском столе очень красиво выглядели в классе с выбеленными стенами и белыми ставнями (...).

Где же здесь планомерное накопление знаний и навыков в изображении предметов, где же здесь рациональный ход от легкого к трудному? (Задавали вопросы методисты – Н.Ф.)

Но дело-то в том, что *вопрос о последовательности от легкого к трудному, от более простого к более сложному - это роковой вопрос в педагогике* (выделено мною – Н.Ф.) вообще, а в занятиях рисованием, в художественном воспитании, в руководстве изобразительным творчеством детей в особенности. (...) В решении вопроса о последовательности можно и, по-видимому, должно опираться с одной стороны на логику самого предмета, на формальную сторону его развития, с другой стороны, если дело идет об обучении детей, то на развитие и, следовательно, возможности и запросы мышления, представлений, восприятия, воображения ребенка на различных этапах его возрастного развития. И обе эти стороны могут быть использованы и поняты по-разному в зависимости от того, какие задачи ставятся школой по отношению к рисованию, как учебно-воспитательному предмету в общей системе школьного просвещения.

(...) Последовательность глубоко традиционная, ведущая свое начало еще от 18-го века (книги Преислера). Механически перенесенная затем и в школьную практику (Программа дореволюционного реального училища, например). Линии, геометрические фигуры, плоские предметы и геометрические провололочные и гипсовые тела, объемные предметы. Такая формальная логика развития изображения, обуславливающая и подбор моделей, чьи отголоски звучали еще в 30-х, 40-х и даже в 50-х годах, как это ни кажется странным, в борьбе за новую программу по рисованию, за новую систему его преподавания, как только вновь возникал вопрос о систематическом курсе обучения графической грамоте, его последовательности от простого к сложному. Совершенно ясно, что такая последовательность вступала в полное противоречие с особенностями восприятия, интересов, представлений, логикой мышления, запросов ребенка, для которого предмет более сложной формы, имеющий характерные детали, народная игрушка или весенняя веточка с несколькими маленькими, еще клейкими листочками оказывались куда более доступными для восприятия, а потому и для воспроизведения» (Воспоминания Г.В. Лабунской // История художественного образования в России. – М.: «Педагогика», 2002, с. 345-346).

Значительный опыт по выявлению мотивированных к изобразительной деятельности детей накоплен Т.А. Копцевой в процессе апробации авторской программы «Природа и художник» и проведения передвижных выставок изобразительного творчества детей, начиная с дошкольного возраста и до 17-ти лет, на протяжении 1990–2010-х гг. Важно, что ею исследуются общеобразовательные учреждения. (См. публикации Т.А. Копцевой).

Выявление одаренности учащихся в области дополнительного (предпрофессионального) образования

Знакомство с правилами и условиями поступления детей, окончивших начальную школу, в художественные школы, которое производится по предметам «рисунок», «живопись», «композиция», показывает неопределенность предъявляемых требований. К сдаче экзаменов можно подготовить, как показывает практика, и недостаточно мотивированных к художественной деятельности детей.

Среди художественных школ особый интерес представляет Краснопресненская художественная школа (Москва), образованная в 1935 г. Сюда принимаются дети с шести лет без отбора. Обучение продолжается 11 лет. Определение мотивации и способностей происходит в процессе получения образования. Школа работает в рамках дополнительного образования, в отличие от Художественного лицея РАХ она не дает общего образования.

Исторический опыт художественного профессионального и дополнительного образования показывает, что одаренность проявляется в процессе художественного развития.

Во второй половине 1960-х годов были опубликованы работы Г.В. Лабунской и В.С. Щербакова, обобщавшие опыт в этой области. Свои выводы они дифференцировали в соответствии с возрастом учащихся. Оба исследователя избегали понятия «одаренность», редко употребляли и понятие «художественные способности». Они раскрывали изобразительные возможности детей и подростков в процессе обучения и творчества.

«Говоря о талантливости (маленьких детей – Н.Ф.), мы имеем в виду не столько специальные способности детей к рисованию, сколько их темперамент и энергию, горячее любопытство по отношению к миру действительности, ничем не ограниченную фантазию и творческую игровую активность в изобразительной деятельности. К этому надо еще прибавить эстетическое отношение ребенка к цвету – яркому, открытому, декоративному цвету, потому что проблемы передачи в рисунке объема и пространства, неведомые и пока еще ненужные ему, не осложняют цветового решения рисунка, не гасят его яркости.

Характерна и любовь ребенка к ритму как наиболее доступному ему, упорядоченному, а потому и эстетически им понимаемому, организованному началу в движении, в расстановке предметов, в композиции рисунка...

Рисунок ребенка на этом этапе развития всегда рассказ... Но все же функциональная и сюжетная связи (иногда чрезвычайно сложные) в представлении маленького рисовальщика – внутри рисунка» (Г.В. Лабунская. Изобразительное творчество детей. – М.: Просвещение, 1965, с. 186).

Оценка способностей подростка обусловлена теми задачами, которые он ставит перед собой в процессе изобразительной деятельности.

«В центре его внимания ... предмет, как таковой, правдоподобность, точность и полнота его изображения» (Г.В. Лабунская, с. 187).

«Переход на объемно-пространственное изображение связан... с перестройкой логики мышления, восприятия и воображения рисующего. Меняется его точка зрения на изображаемое: из участника, находящегося «внутри» рисунка, он должен стать зрителем, находящимся вне его...

Большая систематическая работа должна проводиться по организации восприятия детей» (Г.В. Лабунская, с. 190).

В.С. Щербаков предостерегал от поспешного решения вопроса о способностях ребенка.

«Характерная особенность подростков – неравномерность основных процессов роста.

Поэтому соотношение развития детей и их индивидуальных данных будет представлять в группе картину сложную и неоднородную...

Нельзя на основании этих наблюдений поспешно заключать о способностях. Неравномерность развития процессов роста требует от педагога индивидуального подхода. Эти процессы нельзя рассматривать вне конкретных связей со всеми факторами развития ученика, средой, умственным развитием и т. д.» (В.С. Щербаков. Изобразительное искусство. Обучение и творчество. – М.: Просвещение, 1969, с.101).

Важным показателем мотивированности детей и подростков к изобразительной деятельности считали Г.В. Лабунская и В.С. Щербаков активное выполнение домашних

заданий – самостоятельных работ.

Сторонником изложенных позиций является С.Д. Левин – создатель в начале 1930-х г. изостудии во Дворце пионеров Ленинграда (см. С.Д. Левин. Ваш ребенок рисует. – М.: Советский художник, 1979).

На протяжении десятилетий одной из наиболее популярных форм определения одаренности являлись конкурсы изобразительного творчества детей. Против их проведения В.С. Щербаков рьяно протестовал. Дав однажды работы, выполненные маслом, на какой-то международный конкурс, он не получил их обратно. Мало того, организаторы конкурса решили, что так не может рисовать подросток. Считая главным поступательное, неспешное продвижение подростка на пути развития восприятия («умения смотреть во всю мочь»), В.С. Щербаков отказался от участия в выставках, подготовка к участию в которых требует от подростка переориентации в занятиях искусством.

При этом он одобрял критерии, по которым оценивались работы, поступающие на конкурсы, организовывавшиеся в 1930-1940-е гг. Центральным домом художественного воспитания детей, а затем НИИ художественного воспитания АПН СССР (см. Приложение).

В ГМИИ им. А.С. Пушкина я познакомилась с еще одним методом определения художественной одаренности. При поступлении в изостудию музея родителям предлагается показать подборку рисунков ребенка. Своеобразный конкурс должен выявить «рисующих детей». Желание ребенка рисовать в любых ситуациях здесь также рассматривается как показатель увлеченного отношения к художественной деятельности. Термин «одаренность» применять в музее не принято. Замечу, что в студию принимаются дети с 5-ти лет.

Выявление одаренности ребенка в семье

Существует обширная мемуарная литература, коллекции детского рисунка, дающие возможность представить, как дети дают знать своим близким о своих увлечениях.

В Институте художественного образования хранятся подборки рисунков Никиты и Ивана Фаворских 1920–1930-х гг., на которых рукой, наверное, матери, записаны имена и возраст авторов, темы рисунков. Рисунки детей не выбрасывались. Художественное развитие братьев мы можем проследить с 3,5 лет. Это были, как говорят в ГМИИ, рисующие дети. Они рисовали героев любимых произведений и сюжеты собственного сочинения. Родители давали им обрывки бумаги, и они вписывали в любой формат лихо закрученные композиции. Им была свойственна смелость, активность, композиционность мышления (не по возрасту), любознательность, насмотренность, начитанность, наблюдательность.

Те же качества обнаруживаются в подборке рисунков Агды Шор, также ставшей художницей.

Наверное, можно говорить о творческих проявлениях маленьких детей, свидетельствующих о художественной одаренности. Но оставлять без педагогического руководства даже ярко талантливых детей опасно. Как трудно осуществляется переход ребенка от одной системы восприятия мира к другой, свидетельствует коллекция Краснопресненской студии (В.С. Щербаков). Большинство воспитанников студии 1958–1963 гг. стали художниками (членами СХ СССР), не пройдя академической школы, но индивидуальные подборки И. Болотиной, Т. Соломатиной, Г. Плигиной, Я. Сергеевой и других отражают упорную, увлеченную работу по утверждению в живописи своего взгляда на мир при участии педагога, постоянно усложнявшего задачи.

Возвращаясь к историческому опыту, хочу обратиться к замечательной книге В.С. Серовой «Как рос мой сын» (Л.: «Художник РСФСР», 1968).

Отец В.А. Серова – известный композитор А.Н. Серов умер, когда сыну не было пяти лет. Но увлечение рисованием началось значительно раньше. В.С. Серова

вспоминает, что «Тоша всегда был вооружен карандашом, всегда вырисовывает «лосадки» (сначала с тринадцатью и более ногами) (В.С. Серова, с. 56). Судьба по рождению свела его с художественным миром, уже в 7 лет он был объявлен М. Антокольским «вундеркиндом», чего мать страшилась больше всего, и начал рано учиться. Сначала в Мюнхене, затем – в Париже, у бывшего то время во Франции И.Репина. До 10 лет он познакомился с музеями Германии и Франции, сохранив первые впечатления на всю жизнь. Яркие музыкальные впечатления связаны с встречей с Вагнером.

В 10 лет он оказался в Абрамцеве. И здесь, окруженный художниками, постоянно рисующий мальчик, с младенчества не расстававшийся с карандашом и блокнотом, вдруг перестал рисовать.

«При поверхностном наблюдении казалось, что Тоша «потерял себя»... В Абрамцеве он ступал по разным причинам. Во-первых, он увлекся окружающей средой: прекрасные произведения искусства не в музеях, а всегда на глазах, у всех на виду, обилие развлечений, беззаботное существование среди детской компании. Как это ни странно, но Тоша забросил свои альбомчики, проявлению детской его жизни в картинках, в рисунках положен был предел. У него не было достаточно опыта, чтобы понять этот временный застой; отсюда появилась неудовлетворенность и подчас раздражение...» (В.С. Серова, с. 85).

Серьезные занятия в Петербурге, посещение мастерской Н. Ге, вернули прежний энтузиазм и надежду на собственные силы.

Смысл моих рассуждений в том, что определение «одаренный ребенок» ко многому обязывает родителей и педагогов, не предвещая успеха в дальнейшем, а лишь суля сложную, полную испытаний жизнь.

Знакомство с разными формами выявления одаренности позволяет сформулировать методы выявления одаренности, имеющие место и в семейном воспитании, и в общем образовании, и в специальном.

Методы выявления одаренности:

- Наблюдение за повседневной жизнью ребенка,
- Включение в конкретную художественную деятельность (степень включенности является одним из показателей мотивации к деятельности),
- Наблюдение за художественным развитием в процессе систематических занятий с целью выявления уровня мотивации к конкретному виду искусства; характера мотивации (когнитивный, креативный, когнитивно-креативный), наличие волевых качеств, необходимых для достижения результата,
- Анализ результатов художественной деятельности по показателям художественного развития конкретного ребенка (устойчивость мотивации, траектория развития, степень проявления индивидуальных качеств – самостоятельность художественно-образного замысла и воплощения, способность воплотить замысел),
- Анализ систематических результатов художественной деятельности (подборки детских рисунков, сочинений и т.д.) в соответствии с возрастными критериями (выявление степени опережения сверстников в достижении художественного результата)

Приложение

Одним из существенных результатов проведения конкурсов в 1930-е гг. явились опубликованные в 1939 г. сотрудниками изо-сектора ЦДХВД Г.В.Лабунской и А.В.Щекин-Кротовой критерии качественного отбора произведений детского творчества.

«1. Оригинальность, самостоятельность работ(...)

2. (...) серьезность подхода юных художников к передаче темы в целом, продуманность ее отдельных частей, характерных особенностей изображаемого лица,

предметов обстановки, отсутствие случайностей и безразличия в этом направлении (...)

3. (...) определенная грамотность рисунка, элементарные и доступные данному возрасту умения (...) Нельзя требовать от ребят различного возраста одинаковой грамотности (...)

4. (...) художественные достоинства детского рисунка, являющиеся выражением индивидуальной способности отдельных детей, – присущие им чувства цвета и композиции.

(...) Необходимо обратить внимание на умение выражать в цвете содержание, настроение изображаемого события, сюжета, т. е. понимание цвета как одного из способов раскрытия образа и содержания темы. То же надо сказать и относительно композиции: умение учитывать размер и формат листа, умение заполнить его без лишней загрузки и пустот (...), необходимо учитывать также умение ритмически построить композицию (...), а также расположить фигуры, предметы с учетом выделения главного и второстепенного, т.е. умения подчинить композицию требованиям наиболее полного раскрытия сюжета (...).

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева Т.В. Художники школы Венецианова. – М.: Искусство, 1982
2. Бакушинский А.В. Художественное творчество и воспитание. Опыт исследования на материале пространственных искусств. – М.: Издательский дом «КАРАПУЗ», 2009
3. Воспоминания Г.В. Лабунской // История художественного образования в России. – М.: «Педагогика», 2002
4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском творчестве: психологический очерк. – М.: Просвещение, 1967
5. Кершенштейнер Г. Развитие художественного творчества ребенка. – М.: Тип. товарищества И.Д.Сытина, 1914.
6. Лабунская Г.В. Изобразительное творчество детей. – М.: Просвещение, 1965
7. Левин С.Д. Ваш ребенок рисует. – М.: Советский художник, 1979
8. Лисовский В.Г. Академия художеств. – Л.: Лениздат, 1982.
9. Мелик-Пашаев А.А. и др. Художественная одаренность детей, ее выявление и развитие. Методическое пособие. – Дубна: Феникс, 2006.
10. Молева Н.М., Белютин Э.М. Русская художественная школа второй половины XIX – начала XX века. – М.: Искусство, 1967.
11. Молева Н.М., Белютин Э.М. Русская художественная школа первой половины XIX века. – М.: Искусство, 1963.
12. Полуянов Ю.А. Воображение и способности. – М.: Знание, 1982.
13. Полуянов Ю.А. Дети рисуют. – М.: Педагогика, 1988.
14. Серова В.С. Как рос мой сын – Л.: «Художник РСФСР», 1968.
15. Справочник для поступающих в Московские высшие художественно-технические мастерские на 1927/1928 год. – Москва, 1927.
16. Устав Московского Художественного Общества и состоящего при нем Училища Живописи, Ваяния и Зодчества. – М., 1896.
17. Устав Харьковского художественного училища. – Харьков, Типография Петрова, 1908
18. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России/ Сост. С.Ф. Егоров. – М.: Просвещение, 1974.
19. Щербаков В.С. Изобразительное искусство. Обучение и творчество. – М.: Просвещение, 1969.