

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ
ВЫЯВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ И
ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
(ПРОДОЛЖЕНИЕ. НАЧАЛО В СТАТЬЕ Е.М. ТОРШИЛОВОЙ – № 3, 2013)
PSYCHO-PEDAGOGICAL BASES
IDENTIFICATION AND DEVELOPMENT OF ARTISTICALLY GIFTED CHILDREN
AND ADOLESCENTS IN EDUCATION CONDITIONS
(CONTINUED IN ARTICLE EM TORSHILOVOY - № 3, 2013)**

**ФОМИНА НАТАЛЬЯ НИКОЛАЕВНА¹
FOMINA NATAL'YA NIKOLAEVNA
ГОЛОБОКОВ ЮРИЙ ВЯЧЕСЛАВОВИЧ²
GOLOBOKOV YURIY VYACHESLAVOVICH
ПРОТОПОПОВ ЮРИЙ НИКОЛАЕВИЧ³
PROTOROPOV YURIY NIKOLAEVICH
КОПЦЕВА ТАТЬЯНА АНАТОЛЬЕВНА⁴
KOPTSEVA TAT'YANA ANATOL'EVNA
БЕЛОВ ДАНИИЛ ИГОРЕВИЧ⁵
BELOV DANIIL IGOREVICH**

¹ доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, зав. лабораторией истории художественного образования Федерального государственного научного учреждения «Институт художественного образования» Российской академии образования. Москва

Fomina Natalia - PhD., professor, corresponding member of Russian Academy of Education. Head of art Department of Federal State Research Institution "Institute of Art Education" of the Russian Academy of Education (Moscow); fomina@yandex.ru

² кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Федерального государственного научного учреждения «Институт художественного образования» Российской академии образования. Москва
Golobokov Yuri – PhD., associate professor, senior researcher into Federal State Research Institution "Institute of Art Education" of the Russian Academy of Education. Moscow; glbkv@yandex.ru

³ кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Федерального государственного научного учреждения «Институт художественного образования» Российской академии образования. Москва

Protopopov Iouri – PhD (the pedagogical sciences), the associate professor; the leading research fellow of the Federal State Research Institution «Institute of art education» of the Russian academy of education. Moscow.

⁴ кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории изобразительного искусства Федеративного государственного научного учреждения «Институт художественного образования» Российской академии образования. Москва

Koptseva Tatiana – PhD., associate professor, senior researcher of art Department of Federal State Research Institution "Institute of Art Education" of the Russian Academy of Education. Moscow. koptseva@yandex.ru

⁵ аспирант, младший научный сотрудник ФГНУ ИХО РАО, член Творческого союза художников России. Москва

post-graduate student, junior research worker of the Federal State Research Institution «Institute of art education» of the Russian academy of education. Moscow. Member of International Federation of Artists & national Artist's Union of Russia. belov.daniil.igorevich@gmail.com

Ключевые слова: художественная одаренность, общее образование, художественное образование, художественно-творческое развитие, эстетическое воспитание, эстетическое отношение.

Key words: art endowments, middle school, students, painting, education, experimental work, outstanding development.

Аннотация. Изучение опыта общеобразовательной школы в области приобщения к изобразительному искусству позволило определить психолого-педагогические основания выявления и развития художественной одаренности детей и подростков в условиях общего образования; сформулировать ведущие психолого-педагогические направления раскрытия творческого потенциала современных учащихся в условиях общеобразовательной школы. Авторами статьи вычленены методы выявления и развития творческих задатков детей в процессе общего художественного образования в школах на занятиях изобразительным искусством в России (Н. Н. Фомина), в Великобритании (Ю. В. Голобоков), в США (Ю. Н. Протопопов), во Франции (Т. А. Копцева), в опыте современного художника-педагога (Д. И. Белов).

Abstract. The study of the secondary school experience in the field of Arts allowed to define Psychological and Pedagogical grounds for the showing up and development of the children and teenagers' artistic gifts in the conditions of the general education; to formulate the leading Psychological and Pedagogical lines of investigation of exposure of the school pupils' artistic potential in the conditions of the general school.

The authors of the article distinguished the methods of the showing up and development of the pupils' artistic gifts in the process of the general artistic education in schools at the Arts classes in Russia (Fomina N.N.), in Great Britain (Golobokov Y.V.), in the USA (Protopopov Y.N.), in France (Koptseva T.A.), and in the experience of the contemporary artist-school teacher (Belov D.I.)

Введение

Задача выявления и развития художественной одаренности детей и подростков в условиях общего образования становится приоритетной в условиях общего образования, как в России, так и за рубежом на протяжении XX – начала XXI вв. в периоды, когда проблема раскрытия творческого потенциала личности приобретает значение для государства. Нами вычленены в качестве таких этапов следующие: 1910–1930-е; 1970-1980-е, 2010-е гг. Заранее следует оговорить, что никогда в школах Советского Союза (и России) изобразительное искусство не имело всеобщего бытования. Место этого, казалось бы обязательного, предмета в школе зависело от наличия специалиста, отношения дирекции и многих других частных проблем. Между тем понимание роли эстетического воспитания в формировании личности декларировалось в государственных документах, что давало возможность экспериментировать, создавая программы творческого развития детей. Так было в 1910-е – в начале 1930-х гг. в школах, опыт которых нами изучался, где действовала программа ЕТШ, в 1970–80-е гг. – в школах, в которых изобразительное искусство преподавалось по программам, разработанным под руководством Б. П. Юсова и Б. М. Неменского. В последние годы, когда задача выявления и развития одаренных детей заявлена в качестве государственной проблемы, ей вновь уделяется особое внимание в школе. Об этом свидетельствует, в частности, широко развернувшаяся практика проведения конкурсов и фестивалей художественного творчества детей и подростков в области разных видов искусства. Не менее важен и тот факт, что творчески работающие учителя искусства среди многообразия предлагаемых программ стремятся найти такие, в которых заложены методы выявления и развития мотивированных к изобразительной деятельности детей.

Периоды повышенного интереса к проблеме выявления талантов отмечены созданием систем, связующих содержание общего и дополнительного художественного образования.

1930-е годы – время создания художественных и музыкальных школ, студий по разным видам искусства в домах художественного воспитания, домах пионеров, клубах, изостудий и изокружков в школах; в 1970–1980-е годы были созданы школы искусств, определились разнообразные формы работы с детьми в музеях.

Изучение опыта общеобразовательной школы в области приобщения к изобразительному искусству – исторического и современного – позволило нам сделать следующие выводы.

Определены психолого-педагогические основания выявления и развития художественной одаренности детей и подростков в условиях общего образования:

- приоритет задачи художественно-творческого развития детей в учебной программе, которой руководствуется учитель;
- создание равных возможностей для художественно-творческого развития детей;
- понимание возрастных и индивидуальных возможностей учащихся;
- учет индивидуальных особенностей эстетического и художественного восприятия и темпов развития каждого учащегося;
- опережающий характер развития отдельных детей;
- мотивация к конкретному виду художественного восприятия и деятельности (показатели: место художественного творчества в повседневной жизни учащегося; участие в художественной жизни школы; отношение к заданию на уроке изобразительного искусства; работа над замыслом – вариативность мышления, умение довести замысел до воплощения; участие в конкурсах).

Сформулированы **ведущие психолого-педагогические направления** раскрытия творческого потенциала современных учащихся в условиях общеобразовательной школы:

- индивидуализация процесса обучения (кружки, факультативы в школе);
- введение дифференцированной системы оценивания учебных и самостоятельных работ учащихся;
- вовлечение в художественные события (фестивали, школьные праздники, выставки).

В процессе изучения проблемы авторами статьи были вычленены методы выявления творческих задатков детей в процессе общего художественного образования в школах на занятиях изобразительным искусством в Великобритании (Ю. В. Голобоков), в США (Ю. Н. Протопопов), во Франции (Т. А. Копцева), в опыте современного художника-педагога (Д. И. Белов). Я остановлюсь прежде всего на опыте Г. В. Лабунской 1920-х гг., работавшей под руководством А. В. Бакушинского. В области художественного воспитания в общеобразовательной школе она оказалась новатором, разработавшим задания, позволяющие выявлять и развивать художественное восприятие и изобразительную деятельность детей. Г. В. Лабунская работала с учащимися младшего

подросткового возраста в школе, располагавшейся в рабочем районе Москвы – в Сокольниках. Привожу ее воспоминания, сохраненные ее дочерью В. А. Эйснер.

«Я смело начала свои уроки с трех видов занятий. Рисование с натуры, составление узоров и роспись глиняной и деревянной посуды и рисование на свободные и школьно-комплексные темы.

Для различных возрастов мною подбирались разные модели, но это были по преимуществу игрушки и предметы растительного мира. Весело проходили у нас и занятия "затейным" рисованием, откуда у меня взялось это название, я и сама не знала.

"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, 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 маловажное 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. 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 детьми, – 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».

Отмечу, что рисунки Г. В. Лабунская сохраняла, и систему придуманных ею занятий можно восстановить по коллекции Института художественного образования. Они свидетельствуют о том, что метод «затейного рисования» и сегодня может быть применен с пользой для развития наблюдательности, воображения детей разных возрастных групп, выявления детей, мотивированных к изобразительной деятельности.

Прошло много лет. 1970-е годы были отмечены широкомасштабным социологическим исследованием художественных интересов учащихся, которое проводилось сотрудниками НИИ художественного воспитания АПН СССР под руководством Ю. У. Фохта-Бабушкина. Изучением художественно-творческих способностей учащихся на занятиях изобразительным искусством занималась Е. К. Чухман. Обращу внимание на то, что методики, разработанные в то время социологами, не утратили своей актуальности как имеющие диагностический и развивающий характер. Они позволили доказать, в частности, педагогическую эффективность программ, разработанных в то время под руководством Б. П. Юсова и Б. М. Неменского, основным показателем чего являлась способность учащихся создавать художественный образ на уроках искусства, а также развитая способность эстетического восприятия [Чухман Е. К. Изобразительное искусство и школьник/ Педагогика искусства. – М.: СХ СССР, 1982. – С. 79–14].

Эффективные методы художественного развития и выявления признаков «возрастной одаренности» предлагаются А. А. Мелик-Пашаевым в книге «Искусство в общем образовании» (М.: ВЦХТ, 2013). Им сформулирована главная задача педагога искусства: «... так ввести детей в общение с искусством, чтобы *все* раскрыли свою *возрастную* одаренность, испытали чувство причастности к жизни мира, научились видеть проявление души в облике существ и явлений и осознали в себе творческую силу, которая может раскрыться в любой области жизни» (с.34–35).

Позиция современного психолога и художника возвращает нас к идее А.В. Бакушинского, считавшего смыслом приобщения к искусству в школе «развитие культуры творческой личности»,

Обратимся к опыту зарубежных коллег.

Развивающая методика в Великобритании 1920-х гг.

В настоящее время всем понятна весомая роль педагога искусства в выборе приоритетных путей художественного образования детей и методик, развивающих одаренность. Британское художественное образование на протяжении всего XX века остается передовым для мировой педагогики искусства. К формированию фундаментальных основ педагогики искусства с начала XX столетия были приложены научно-практический и творческий опыт многих педагогов. Концептуальные идеи выкристаллизовались из многогранной работы с детьми. Педагоги искусства 1920-х гг. стали родоначальниками подходов актуальных и сегодня. Д. Литтлджонс и М. Ричардсон – яркие представители этапа смены педагогического метода в художественном

образовании Британии, который трансформировался из набора способов механического копирования в стройную систему творческого восприятия и отражения окружающей жизни. Суть перемены сформулировал Д. Литтлджонс, утверждая, что уроки рисования, заключающиеся в тренировке руки и глаз путём простого копирования, должны остаться в прошлом: «...на их место, – считал он, – необходимо внедрять уроки, в которых целью будет развитие у школьников способности самовыражения средствами искусства, пробуждение творческого воображения и способности воплощать личные художественные замыслы» [1]. В деле реформирования уроков искусства художник-педагог был не одинок. Постепенно появляющиеся сподвижники разделяли его взгляды и на практике голосовали за передовое движение, обогащая его своими личными достижениями и разнообразными идеями. Одной из них была М. Ричардсон.

Отличительной чертой концепции М. Ричардсон был вектор направления в работу по устным рассказам, которые она могла сочинять по ходу урока, описывая буквально события, произошедшие с ней по дороге в школу, и т. п. Она, как и Д. Литтлджонс, убеждена, что все произведения детей должны основываться на жизненном опыте. М. Ричардсон была не против культивирования детского воображения, но всегда препятствовала отвлеченным, фантазийным образам, не подкрепленным реальными переживаниями юного художника, как это часто бывает у детей [2].

И в следующие годы эти и некоторые другие идеи будут маяком для руководства детским художественным творчеством. В 1940–50-е годы в школьных предметах «Искусство» и «Художественный труд» учеными и чиновниками ставится цель воспитания уверенности детей в личном творчестве. Ведущая роль руководителя в формировании способностей к художественной деятельности отведена педагогу: он обязан помочь ребенку найти собственные способы изображения рождающихся в его сознании образов. А педагогу должно быть ясно: чтобы не остановить творческую инициативу, нельзя принудить неопытного ученика изображать реальность правильно [3.8]. В то же время систематическая работа различными средствами должна направляться педагогом и на развитие наблюдательности учеников, поскольку такой навык позволит полноценно переключаться на натурную работу [3.9].

По воплощению целей предметов «Искусство» и «Художественный труд» практикующие педагоги выбирают, по крайней мере, два направления: практику творческой работы различными изобразительными материалами, что позволяет детям двигаться к более сложным пластическим формам, и практику творческого воплощения явлений, обладающих естественным интересом для детей. С педагогами солидарны как ученые и художники, так и сообщество руководителей отделов по художественному

воспитанию министерства образования. В министерском руководстве к урокам по изобразительному искусству сказано: «...у ребенка должна быть возможность использовать именно тот метод и материал, к которому его тянет, который нужен ему в данный момент или на определенной стадии развития» [3.7]. Требование зарождалось гораздо раньше, чем оно было прописано в документе. У Литтлджонса дети на уроке могли задание выполнять в технике как живописи, так и графики [1]. Все художественные материалы обладают той или иной выразительной особенностью, способной привлечь к использованию, а значит, и развитию навыков разных по уровню творческих притязаний детей. Выбрав самостоятельно один из материалов, ребенок способен достичь определенных вершин владения им на конкретном возрастном этапе. В дальнейшем мотивированный своими успехами юный художник может освоить и другие художественные техники, развивая личный творческий язык. Поэтому педагогически оправданными являются методы, связанные с расширением набора художественных материалов в творческом развитии. На примере представленных в коллекции ИХО детских произведений можно проследить, как развиваются детские навыки, например, в акварельной работе.

Акварель универсальна в техническом отношении как для реалистичного, так и для декоративного задания, удобна в обращении, сравнительно недорога, не вредна для здоровья ученика. По этим причинам утвердилось ее прочное положение в изобразительной практике школьников Великобритании. Материал полезен для воспитания вкуса и чувства прекрасного. Начальным этапом в развитии этих способностей, по мнению британцев, служит работа с цветом. «Понимание качеств колорита не может быть развито правилами и теориями, оно зависит от совершенствования чувствительности в процессе длительных наблюдений и практики. Изображение цветов и различных натюрмортов, так же как выполнение этюдов на улице, является самым ценным средством в данном направлении» [3.18].

Наиболее последовательно раскрывается работа с материалом в уникальной подборке из начальной школы Кентон.

Рисунки школьников от 6 до 11 лет, сброшюрованные в альбомы, которые составлены педагогами Великобритании в строгой последовательности от урока к уроку, показан ход развития от первых упражнений с краской (П37, №№ 210–227; 228–257). В результате анализа рисунков стало очевидным, как грамотно, целенаправленно и успешно британские коллеги направляли художественные способности детей к совершенствованию.

Навыки акварельного творчества ученики развивают не в скучных, формальных упражнениях, а только в заданиях с образно-эмоциональной составляющей, многогранно раскрывающей выразительную силу прозрачных красок. Уроки знакомства с акварелью умело продуманы даже с позиций сегодняшнего времени. Обучение ведется на фундаменте адекватного возрасту ребенка восприятия окружающего мира. Приоритетным является реалистический метод изображения. Комплекс творческих упражнений, выполняемых на основе реальной действительности, обеспечивает детским работам образное разнообразие и эмоциональное воплощение сюжетов. Мотивация к лучшему владению выразительными средствами акварели в передачи природы поднимает юного художника на всё более значимые для него уровни развития художественных задатков.

Первое акварельное упражнение давалось уже для 6-ти летних детей. Это заливка плоскости (flat washing) прозрачным слоем краски небольших по формату прямоугольников белой бумаги. Использование маленьких размеров бумаги – разумное решение при обучении малолетних детей. Небольшие форматы помогают целостному восприятию листа и соответствуют психологической импульсивности маленького ребенка, сгорающего от желания максимально быстрого изображения задуманного. А далее ученик во временных рамках того же урока перейдет к следующему упражнению – изображению неба (sky picture).

Упражнение не формальное, как первое, а наполнено простой образной составляющей, дающей толчок к включению воображения и художественного восприятия. «Картина неба» – это всё те же по формату прямоугольники бумаги, залитые по-сырому прозрачной голубой акварелью, с акцентом на ожидаемые перетекания оттенков краски, естественным образом формирующиеся на мокрой поверхности. Примечательно, что после выполнения этих экспериментов ученикам предлагалось оформить свои произведения в паспарту. Фрагмент неба после оформления приобретал законченность, образную целостность и эстетическую выразительность, т. е. качества произведения, мотивирующие на дальнейшие занятия по изучению выразительной техники. Педагогами также поощрялось использование собственных законченных произведений для оформления интерьера дома или классной комнаты.

Продолжением знакомства с техникой акварели является упражнение по слиянию двух-трех близких по спектру красок. Краски нужно пустить в свободное растекание по поверхности бумаги. Упражнение повторяется уже на вырезанных силуэтах китайского фонарика.

Следующее задание названо «горизонт». Оно ставит перед учащимся задачу открыть образную глубину листа бумаги. Прием «сухого контакта» двух слоев красок

акварели помогает понять условность картинного пространства. Принципиальный в акварели технический прием послойного письма прозрачными слоями мотивирует к творческой работе в дальнейшем. На рисунках детей постарше появились изображения деревьев и натурные задания с букетами цветов, холмистый пейзаж в горизонтальном и вертикальном формате. Ученику теперь легче перейти на изображение реальных объектов окружающей местности: холмов и деревьев, извилистых тропинок и рек, меняющегося в течение суток неба и т. п.

Накопленные детьми практические навыки акварельной живописи, развитые на основе перечисленных заданий, уверенно применялись ими при изображении своих сюжетов из реальной жизни.

Задания изобразительного характера логично чередуются с декоративно-прикладными. Задачи развития образного мышления плавно переходят в задачи развития аккуратности, точности руки, чувства меры и ритма, колористического вкуса, терпения и целеустремленности.

Первичный опыт акварельного творчества постепенно расширялся изображением более сложных объектов с натуры, композиций и эскизов изделий для промышленного производства.

Показательны в этом смысле незамысловатые, но эстетически полновесные акварельные этюды растений, плодов, насекомых.

Сюжеты по наблюдениям и иллюстрации истории характерны для детей постарше. Сказывается определенный навык наблюдать и передавать воображаемое от прочтения и умело перекладывать это на технику акварели. Если попытаться перечислить все типы работ, выполняемые детьми в акварели, это займет несколько столбцов. Но даже примерного списка достаточно, чтобы убедиться в разнообразии развиваемых специфических творческих навыков. Дети выполняли задание акварелью, а педагоги направляли их на изображение с натуры, изображение по рассказу или тексту, изображение дизайна предметов быта или бутафории и декораций драматического спектакля, изображение проектов книг или журналов, изображение для текстильного производства или плаката и пр. В результате натюрморты, декорированная фарфоровая посуда, орнаменты тканей, пейзажи, рыцарские щиты, портреты, обложки книг, журналов, украшения для керамической плитки, проекты шкатулок, плакаты, эскизы костюмов, монограммы, и даже шрифтовые композиции, и многое-многое другое, изображенное детьми с помощью акварели, радует и удивляет нас спустя многие годы с момента создания этих произведений.

Как говорилось, педагоги Британии открывали школьникам пути развития навыков самовыражения средствами и других распространенных художественных материалов. С полнотой использования выразительных возможностей осваивались пастель, гуашь, тушь, графитный карандаш и т. д. что представлено коллекцией ИХО в работах детей начальных и средних школ из множества регионов Британии. Рисунки показывают уверенное владение навыками использования перечисленных техник в реализации творческих замыслов. Мы также убеждаемся, что дети Британии выполняли редко практикуемые в отечественной современной школе виды графических техник, такие как линогравюра и офорт.

Некоторые типы заданий по изобразительному искусству не могут быть представлены нашей коллекцией (скульптура, изделия ремесленных направлений и некоторые другие). Но по репродукциям и упоминаниям в разных методических источниках определено, что такие виды изобразительной и прикладной деятельности, как скульптура, гончарное ремесло, театральная декорационная работа, достаточно широко практиковались в школе.

В анализе рисунков выявлены некоторые возрастные ограничения по применению сложных техник, таких как линогравюра, офорт. Эти техники не осваивались в начальных классах. Другие же техники использовались всеми детьми начальных, средних и старших классов. Материал коллекции рисунков из Великобритании подтверждает внимательное отношение педагогов к рекомендациям министерства образования относительно материалов. Чиновники рекомендовали использовать на занятиях с детьми сухие пигменты и плакатные краски, большие кисти, мягкие карандаши, цветные мелки, бумагу разных форматов, размеров и цветов, запасы глины, ткани и картона [3.9.]. Как уже говорилось, каждый ребенок находил для себя из такого широкого перечня наиболее интересный и удобный для персонального творчества.

Однако не только при путём работы непосредственно по изображению объектов развивались дети Британии. Широкое распространение получил метод формирования эстетических предпочтений при восприятии памятников искусства и архитектуры на экскурсиях по музеям и по старым улицам городов. Завершающим этапам таких экскурсий было написание эссе по впечатлениям от увиденного. Литературные работы учащиеся представляли классу на выступлениях или публиковали в школьных «малотиражах».

Базой для развития вкуса и чувства прекрасного, по мнению министерской общественности, является архитектура. «Можно устраивать выездные экскурсии, рассматривать разные здания, обсуждать архитектурные стили и направления. Детям

интересно знакомиться с современной архитектурой, поэтому можно также пригласить в школу какого-нибудь архитектора, чтобы прочитал лекцию, посвященную своей профессии. В интересе к архитектуре есть еще одно большое достоинство – это искусство насыщено многими составляющими видами творчества. Например, можно устроить несколько экскурсий в местной церкви, посвятив несколько занятий таким понятиям, как эстетические качества и функциональность. В то же время можно будет обсудить резьбу по дереву и камню, витражи, каллиграфию, плитку на полу и т. д.» [3. 19].

Эстетическое отношение к окружающей природе мотивировалось занятиями на открытом воздухе или с объектами природы. Примечательно, что близкий контакт при восприятии объекта изображения особо приветствовался. Растения, фрукты могли находиться на минимальном расстоянии от каждого ученика или буквально в руках, перед глазами. Развивать в таких обстоятельствах эстетическое восприятие изображаемого действительно продуктивно, поскольку для юного творца доступен поиск наиболее выразительного ракурса, очевидны детали объекта, осязаем объем, фактура и другие особенностей природы.

Для полноценного руководства художественным творчеством детей директорам учебных заведений разрешалось принимать решение о привлечении двух педагогов на класс (в смешанных школах) для обособленного обучения разных полов. Явления гендерного характера не упускались из внимания, так как «... исследования показали, что мальчики имеют особенность выражать бурные эмоции в процессе рисования, а девочки со спокойной сосредоточенностью; мальчики подчеркивают общий вид, девочки – отдельные детали; мальчики лучше передают формы, девочки лучше демонстрируют чувство цвета» [1].

Уделено внимание педагогическому руководству в работе детей над жанровыми композициями (тематическими рисунками). Такая работа считается одной из важнейших в изобразительной работе детей: «...так как она обеспечивает уникальную возможность проявления творческих и образных способностей детей и пробуждает в них интерес к наблюдению. Одним детям будет интересно изображать свои впечатления от наблюдаемого окружения, и они сформируют в себе стремление к реализму с самых ранних лет. Другие будут продолжать наслаждаться рисованием, далеким от реалистичности. Однако и те, и другие будут создавать работы, которым свойственны образность и колорит. В обучении эти два подхода должны органично сочетаться, а сюжеты для произведений лучше брать из повседневной жизни детей» [3. 16]. Своевременным для такого вида работ будет знакомство с элементарными знаниями по изображению фигуры человека, считают педагоги. В этом могут помочь задания по

рисованию с натуры друг друга. «Когда дети рисуют друг друга, они постепенно становятся более уверенными в своих силах, а также учатся наблюдать за движениями, пропорциями и характером» [3. 17].

Педагог-художник Д. Литтлджонс справедливо уточняет, что возможности творческих достижений зависят и от места рождения, проживания ребенка. Деревенские дети, отмечено им, развиваются позже, чем городские дети. Городские же дети отличаются друг от друга по уровню благосостояния, занятий родителей и др. Различия усиливаются с взрослением учеников [1]. Учет этих характеристик способен направить в нужное русло методы развития навыков детей. Например, производственные особенности района могут быть причиной применения конкретных изобразительных материалов в программе по изобразительному искусству и ремеслу в школах данного района. Керамическое или мебельное производство, текстильная промышленность региона могут определять особенности художественного образования в школе. Местные органы образования совместно с представителями производств должны оказывать на художественное образование мотивирующее влияние через проведение конкурсов, фестивалей, выставок работ учащихся. Сельскохозяйственный регион диктует другие векторы художественного образования [1]. В произведениях детей из коллекции мы различаем работы по тематике сюжетов, но, насколько они соответствуют данным утверждениям, не определили, так как не можем иметь представление о развитии той или иной промышленности в регионах представленных школ.

В рекомендациях министерства образования акцентировано, что приобщение к художественной деятельности должно начинаться еще в детском саду. Побуждающее воздействие к ранней творческой работе может оказывать окружение ребенка: «Атмосфера детских садов должна быть домашняя, ребенка должны окружать красочная обстановка, дружелюбные лица, игрушки и предметы, пробуждающие интерес» [3.7].

Продуктивной для развития художественных способностей разного порядка справедливо названа деятельность по созданию школьных спектаклей. Разучивание ролей пьесы, практика актерской игры и танца, создание музыки, разработка оформления сцены и моделей костюмов, выполнение декорации могут стать прекрасным фундаментом для развивающихся разнообразных способностей детей [3.18]. «Следует приучать ребенка подробно раскрывать сюжет рисунка в словах, прежде чем начинал изображать, чтобы ребенок представлял в своем сознании ясно сформированную композицию. [3.17].

Из описания реальной практики создания спектакля под руководством Дж. Литтлджонса можно представить, как осуществлялась такая деятельность. «Сначала класс дважды осуществил чтение текста сценария, чтобы у детей родились в воображении

творческие идеи. Затем весь класс сделал эскизы согласно личным идеям. Голосованием некоторые визуальные образы из разных рисунков были объединены. Затем был придуман характер и конструкция сценического пейзажа – сюжет задника и четыре кулисы. Класс понял, что необходима трехмерная модель сцены в масштабе. В течение выходных добровольцы склеили два варианта. После изучения модели были осознаны конструктивные особенности сцены и установлено, что она будет выглядеть по-разному для зрителей с разных точек зрения. Поэтому класс делал эскизы, учитывая это, чтобы избежать не просматривающихся деталей. Лучшие идеи были объединены, и получилось два варианта декораций; они же были воплощены в масштабе на моделях. Шесть мальчиков вызвались писать декорации после школьных занятий, а остальные дети предлагали свою помощь в других видах работ по реализации постановки. Кто-то смог сделать дизайн программы, другие делали афиши и билеты. Для тиражирования образа главного героя «Кошки» на программе и афишах был необходим какой-то метод печати. Остановились мы на трафарете. Около дюжины мальчиков сделали трафареты. К этому времени посредственные ученики начали чувствовать себя не у дел. Ни одна из их идей не была принята. Их потуги были не достаточно хороши. Они не смогли спроектировать, не смогли вырезать удовлетворительный трафарет и т. д. Так что они согласились за выполнение печати под руководством одаренного ученика, и одному из них пришла в голову блестящая идея – использовать трафарет образа кошки как сувенир, который будет продаваться для пополнения бюджета постановки. И эта идея была выполнена. Таким образом, каждый ученик внес свою лепту по своим способностям» [1]. Художник-педагог видел многогранные возможности развития творческих навыков в такой коллективной работе.

Педагог был убежден в том, что для изобразительной деятельности фундаментальным навыком является способность работать по памяти. Дж. Литтлджонс выделил развитие двух важных свойств памяти:

1. Умение видеть «внутренним глазом».
2. Умение создавать образ при помощи предыдущего знания.

Одним из методов тренировки памяти он считал последовательное изображение на одном листе предмета с натуры и затем по памяти, с обязательным закрытием изображения, выполненного с натуры. На конечном этапе после завершения рисунка по памяти оба варианта сравниваются и происходит поиск ошибок и неточностей. Художник указал, что это позволяло ученику глубже понимать сущность предмета, подмечать характерные особенности изображаемого [1].

Очевидно, что чем одареннее ученик, тем успешнее пройдет освоение материалов и

тем большей свободе и самостоятельности он может быть предоставлен. По мере возможности более активно настроенным ученикам нужно дать полную степень ответственности за выбор изобразительных материалов, предназначенных для общего пользования классом, а также свободу в методах выполнения заданий. Если, например, талантливый ребенок пришел на урок, полный желанием писать красками, а педагог требует рисовать карандашом, детское вдохновение может покинуть юного художника [1].

Инновационные решения художественной педагогики периодически обсуждались на конференциях учителей. Ежегодные встречи национального общества учителей искусства проводились в Лондоне. На встречах выступали с докладами учителя общеобразовательных школ, школ искусств и педагогических колледжей. Важным явлением для педагогов были международные контакты учителей изобразительного искусства, главные из которых осуществлялись на съездах учителей.

Список произведений детей – источниковая база статьи

- Andrew Straight. 6 лет. Небо. 9x13.
 Jean Makin. 6 лет. Отмывка желтым. 9x13.
 Неизв.автор. 6 лет. Смешение двух красок. 13x9.
 E.Peachey. 6 лет. Китайский фонарь. 14,5x12.
 L.Ranells. 6 лет. Китайский фонарь. 11x10.
 J.Roper. 6 лет. Китайский фонарь. 8x5,5.
 Неизв.автор. 6 лет. Горизонт. 9x13.
 Eric Peachey. 6 лет. Дерево на холме. 9x13.
 Неизв.автор. 7 лет. Растительная изгородь. 9x13.
 Неизв.автор. 7 лет. Болотистая местность. 13x9.
 Неизв.автор. 8 лет. Тропинка с фигурой. 9x13.
 Неизв.автор. 8 лет. Холмистая местность. 9x13.
 Неизв.автор. 8 лет. Утро. 13x9.
 Неизв.автор. 8 лет. Осень. 9x13.
 Неизв.автор. 7 лет. Деревья. 9x13.
 Неизв.автор. 7 лет. Осенние деревья. 13x9.
 Неизв.автор. 8 лет. Солнечный свет. 13x9.
 Неизв.автор. 8 лет. Вечер. 13x9.
 K.Berkers. 8 лет. Букет. 18x13.
 Dorothy Deverill. 8 лет. Цветы в вазе. 18x13.
 Неизв.автор. 7 лет. Осенний листок. 13x9.
 Неизв.автор. 7 лет. Орнамент в полосе. 5x15.
 Неизв.автор. 7 лет. Орнамент в полосе. 5x15.
 Неизв.автор. 7 лет. Орнамент плиткой. 15x10.
 Неизв.автор. 7 лет. Орнамент плиткой. 7,5x13.
 A.Watkin. 6 лет. Дерево. 13x9.
 Неизв.автор. 6 лет. Круглое дерево. 13x9.
 Мэй Янг, 10 лет, Бананы,
 Мэй Янг, Нарциссы. 1934 - 1935 гг.,
 Норман Кулросс, 11 лет. Мальчик, г.Данди. Троянский конь.
 Джейн Линдсэй, 10 лет, школа Данфермлайн, Посуда,
 Джек Хорсли, г.Карлтон Обложка школьного журнала.
 Дональд Кривз. Керамическая плитка на морскую тему.

ЛИТЕРАТУРА

1. Littlejohns, J. Art in schools. – London, 1928. – 170p.
2. Richardson, M. Art and Child. – London, 1948. – 87p.
3. Art Education. Ministry of Education. – London, 1946: Rep.1955. – 56 p.

Выявление художественно одаренных детей и работа с ними в американских школах

У каждого ребенка какие-то способности развиты больше, чем другие. Некоторые дети обладают выдающимися физическими данными, некоторые умственными; одни проявляют большой интерес к музыке, другие к математике, третьи – к изобразительному искусству и т. д. Совокупность различных способностей и наклонностей лежит в основе индивидуальности ребенка.

Опыт, накопленный человечеством по работе с детьми в начальной школе, показывает, что младшие школьники в большинстве своем имеют достаточные способности, чтобы успешно осваивать различные области знания и деятельности. Нас интересует одаренность детей в области изобразительного искусства. Довольно известный факт: многие деятели искусства высоко ценят произведения, созданные юными художниками. Они признают, что большинство детей младшего возраста одарено способностями к изобразительной деятельности. К этому мнению присоединяются и исследователи детского художественного творчества. Но, для того чтобы эти способности не угасли, необходимо подготовить педагога к работе по художественному развитию детей, сохранению их индивидуальности, пробуждению творческой активности. Педагог в обычной школе не должен стремиться к тому, чтобы вырастить из своих учеников будущих художников, но уже на ранних стадиях развития необходимо помогать наиболее талантливым детям получать более существенную подготовку в области искусства, чем это предусмотрено общим образованием.

В США уделяется довольно большое внимание развитию детей, обладающих значительными способностями в той или иной области. Разрабатываются программы по выявлению и обучению одаренных детей от федерального уровня до уровня общины. В процессе профессиональной подготовки будущие учителя приобретают теоретические знания по психологии одаренных детей и практические навыки, связанные с методикой работы с ними. Обучение одаренных детей осуществляется в разных направлениях. Некоторых учеников подготавливают по индивидуальной программе в условиях обычного класса, некоторых – в специальных классах для одаренных. Также существуют специализированные школы для детей, одаренных в той или иной области. Г. Пассоу [1], известный специалист в области обучения одаренных детей, выдвинул следующие предложения для обогащения обычной программы применительно к обучению одаренных

детей: 1) углубление и расширение изучаемого материала; 2) увеличение скорости и темпа, в котором она осваивается; 3) обогащение содержания учебного материала; 4) развитие процессуальных навыков, соответствующих уникальной природе одаренных детей и их интересам.

В некоторых американских школах при работе с одаренными детьми распространена такая методика работы, как менторство. Наставники (профессионалы высокой квалификации) могут приглашаться для периодической работы с группой и отдельными учениками. Они также могут работать постоянно с малой группой или одним учеником. При этом идет работа над каким-либо проектом. В результате творческой работы ученики не только получают навыки в определенной профессии, но и приобретают умения по созданию дружеской атмосферы во время работы, учатся исполнять роли лидеров и подчиненных. Проекты, как правило, имеют социально значимую направленность. Чем больше ученик участвует в подобных проектах, тем больше он получает дополнительных баллов, которые учитываются при поступлении в среднее или высшее учебное заведение.

Для выявления общей и специальной одаренности детей в США часто применяются тесты. Особенный упор делается на выявлении способности к творческому продуктивному мышлению. Дж. Рензулли, Дж. Гилфорд и другие считают творчество самой важной составляющей всех видов одаренности. Э. А. Аксенова в своей статье «Инновационные подходы к обучению одаренных детей за рубежом» [1] приводит следующее высказывание американского исследователя Дж. Рензулли: «Одаренность – результат сочетания трех характеристик: интеллектуальных способностей, превышающих средний уровень, творческого подхода и настойчивости». К. Роджерс считает открытость одной из ведущих черт творческой личности. Под этим он подразумевает готовность к восприятию нового, исследовательской деятельности и поиску решения проблемы. Кроме того, сюда же включается способность наиболее полно использовать имеющуюся информацию и гибкость мышления, дающая возможность переносить накопленный опыт и знания в новые ситуации.

Департамент образования Соединенных Штатов опубликовал указания, что следует понимать под терминами «талантливость» и «одаренность». «Одаренные и талантливые дети, как идентифицируют их квалифицированные профессионалы, – это те, которые благодаря своим выдающимся способностям в состоянии достичь высоких результатов. Есть дети, для которых необходимы дифференцированные образовательные программы, чтобы они смогли реализовать свои возможности для себя и для общества. Это дети, которые в состоянии достичь высоких результатов, включая тех, кто демонстрирует

достижения и/или потенциально способны в любой из ниже перечисленных областей, в отдельности или в комбинациях:

1. Общие интеллектуальные способности.
2. Специальные академические склонности.
3. Творческое или продуктивное мышление.
4. Способность к лидерству.
5. Визуальные и исполнительские искусства.
6. Психомоторные способности» [5].

Эти указания настолько общи, что не учитывают многие аспекты в развитии личности таких учеников. Поэтому многие школьные округа разрабатывают собственные определения одаренности и талантливости, а также систему выявления одаренных детей и работы с ними. Характеристики детей, одаренных в области изобразительного искусства, значительно разнятся у многих авторов. О. Гурвиц и М. Дей [2] попытались найти те черты поведения детей, одаренных в области искусства, по поводу которых у многих педагогов достигнуто согласие. Прежде всего они отмечают способность к пронизательному рассматриванию объектов и явлений, а также зрительную память. При решении проблем такие дети активизируют воображение, открыты к новому опыту и глубоко осваивают узкую область. Они серьезно относятся к искусству и получают удовлетворение от работы в нем, посвящают много времени изучению искусства и творческой работе, часто в ущерб другим занятиям. Эти замечания сделаны исследователями с опорой на исследования Дж. Рензулли.

О. Гурвиц и М. Дей привели общие характеристики одаренных в области искусства детей и характеристики особенностей их работы. К общим характеристикам они отнесли *раннее развитие* таких детей. Они начинают проявлять свои способности с дошкольного возраста, часто даже до трехлетнего. Свои способности они часто *проявляют через рисунок*. Он дает возможность не только самовыразиться, но и работать с мелкими деталями рисунка. Для одаренных детей характерна *быстрота развития*. Некоторые стадии развития они проходят не за год, а за месяцы или за недели. Также для многих из них характерна *длительная концентрация*. Они могут долго заниматься решением художественных проблем, поскольку получают от этого удовольствие и чувствуют, что это им под силу. Их отличает *самостоятельность*. Они мотивированы на работу и предпочитают выполнять её самостоятельно. В процессе работы у них *возможна несовместимость с творческим поведением*. Художественно одаренные дети иногда проявляют чрезвычайную осторожность, когда перед ними возникает новая проблема.

Иногда эти дети используют *искусство как уход* от назойливой действительности. При этом они погружаются в мир фантазий.

Рассматривая особенности работы художественно одаренных детей, О. Гурвиц и М. Дей приводят следующие характеристики. Они выделяют в рисунках таких детей *правдоподобие, стремление передать правду жизни*. К этому стремятся все дети младшего возраста, но одаренные подкрепляют стремление умением. Наиболее значительной характеристикой упомянутые авторы считают *«визуальную беглость»*. Ею отличаются художники-профессионалы. Выполняя рисунки, талантливые дети дополняют их такими подробностями, которых часто не замечают обычные люди. Они стремятся передать рисунками то, что другие, как правило, передают словами. Одаренные дети обычно выдают *более сложные и обогащенные* рисунки. Если большинство детей в раннем возрасте делает схематичные рисунки, то одаренные стремятся к тому, чтобы рисунок наиболее полно рассказывал об изображаемом явлении. К тому же они могут пофантазировать или добавить смешные вещи, для того чтобы изображение выглядело веселее. Одаренные дети проявляют большую *чувствительность к художественным средствам*. Если большинство начинающих рисовать берет открытый цвет из баночки и им закрашивают определенный предмет, то более талантливые стараются смешать цвета, чтобы достигнуть более гармоничного результата. Чем старше становятся такие дети, тем больше они склонны к экспериментированию с художественными материалами. Ближе к этому лежит *«случайная импровизация»*. Талантливые дети проявляют интерес к трансформации линий, форм, образов, пытаются передать едва заметные нюансы настроений.

Как учителю оценить, насколько талантлив ребенок в области искусства? Для этого ему нужно обратиться к профессионалам, художникам или преподавателям искусства. И тем не менее, даже когда ребенок младшего возраста признан ими как талантливый, это не всегда означает, что из него в будущем получится художник. С возрастом интересы у него могут меняться, и его способности окажутся направленными в другое русло. Из этого не следует, что нельзя отобрать для углубленного изучения искусства детей с раннего возраста. О. Гурвиц и М. Дей предлагают при отборе талантливых детей обращать внимание на следующие проявления в процессе их занятий искусством: «способность к наблюдению; чувство цвета; способность подключать при рисовании воображение; эмоциональная экспрессивность; память; умение передать пространство и чувствительность к выразительным средствам» [2].

Также следует обратить внимание на стремление ребенка рассматривать произведения искусства. Особенно важно, если это происходит в галереях или

художественных музеях, где находятся подлинники: проявляет ли ребенок желание обсуждать произведения и сравнивать их? Желательно выявить индивидуальные пристрастия учеников: одни сильны в графике, другие в живописи, третьи в скульптуре и т. д.

Какими должны быть условия, по мнению О. Гурвица и М. Дея, для того чтобы возвращать талантливых детей в области искусства? Прежде всего это должна быть семья, в которой занятия искусством являются престижными. В такой семье есть необходимые материалы для ознакомления с искусством (мультимедийные носители, книги об искусстве и т. п.) и место для занятий. Также родители должны высоко ценить достижения ребенка в этой области. В школе для таких детей необходимы специальные программы, вариативные и стимулирующие творчество, по которым талантливого ученика ведет опекающий его учитель. Учителям и администраторам в начальной и средней школе должна быть небезразлична судьба таких учеников. Поэтому родителям необходимо вовремя обратить внимание на выдающиеся способности их ребенка, уделять ему больше внимания, чем обычно, и времени, обсуждая с ним произведения искусства, которые стимулируют его поиски на занятиях в студии. Для расширения его кругозора посоветовать посещать специальные классы в музее.

Работа с такими детьми в изостудии может отличаться от работы с обычными детьми. Например, многим в классе можно сообщить тему и порекомендовать технику, в которой может быть выполнено произведение на эту тему. Преподавание для одаренных детей должно носить проблемный характер. Перед одаренным ребенком ставится задача, а он сам должен выбрать, какими средствами можно ее решить. В книге О. Гурвица и М. Дея приводится следующий пример. Ребенку рассказывают, что люди сами организуют пространство вокруг себя для удовольствия, красоты, работы, удобства. Затем дают задание спроектировать цели, уровень организации среды вокруг себя и выбрать, какие материалы необходимы для достижения этих целей.

Однако никакие индивидуальные программы и методические рекомендации не помогут, если учитель недостаточно подготовлен в области искусства. Некомпетентный учитель не сможет должным образом обеспечить развитие талантливого ребенка в необходимом направлении. В этих случаях лучше, если одаренный ребенок будет переведен в специальный класс, в котором преподает высококвалифицированный профессионал. По мнению Д. Манзеллы, «в таких классах должны преподавать педагоги, сами работающие в искусстве и выставляющиеся, или профессиональные художники. Это должны быть творческие студии, в которых царит атмосфера настоящего искусства, а не эрзацев... и подделок. Там не должно быть, как в обычном классе, немного того, немного

другого, керамист учит живописи, а живописец – плетению. Я бы рекомендовал обеспечить подготовку хороших художников, которым нравится преподавать и которые с симпатией и пониманием относятся к детям и юношам. И я бы учил этих художников тому виду изобразительного искусства, от которого они получают наибольшее удовлетворение... Не столь важно, какой это вид искусства. Способности юных могут быть распознаны и возвращены в процессе хорошего обучения в любых видах визуальных искусств» [3].

Учитель, работающий в специальных арт-классах и арт-школах, должен иметь значительный набор различных материалов и иметь навыки работы с ними. Нельзя долго держать ребенка на освоении какой-либо одной техники. Например, работа в скульптуре не может ограничиваться только лепкой из глины. Важно, чтобы ученик имел возможность работать и с другими материалами (пластиком, деревом и др.). Кроме того, учитель должен быть вооружен значительным количеством аудио- и видеоматериалов. Детям необходимо видеть, как решают подобные проблемы профессиональные художники, скульпторы, архитекторы, дизайнеры и другие деятели искусства. Также необходим огромный материал, связанный с историей искусства. Но этим нельзя ограничиться. Дети должны видеть процесс вживую, в мастерских, студиях и на производствах, где создаются произведения искусства. Им постоянно следует встречаться с подлинными произведениями искусства, имеющимися в ближайшем окружении.

При всём разнообразии подходов к выявлению и обучению одаренных детей в США, сами американцы не удовлетворены тем, насколько система образования в их стране отвечает потребностям ее способных учеников. Это было отмечено в 2004 году в докладе «Обманутая нация». В 2007 году в докладе, опубликованном Фондом Джека Кента Кука (Jack Kent Cooke Foundation), говорится о том, что из-за несовершенной системы работы с одаренными детьми 3,4 миллиона детей с выдающимися способностями из малообеспеченных семей не могли поступить в классы и школы с углубленным изучением тех или иных предметов. Из-за того, что специализированных школ мало, а наплыв желающих поступить в них велик, принимающим приходится завышать требования к поступающим. Проходной балл при тестировании, например, может достигать 97 из 100. Э.Ротерхэм в статье в журнале «Time» «"Одаренные" дети: иллюзии и реальность» [4] предлагает осуществить следующие шаги для улучшения ситуации. 1. Увеличить количество специализированных школ. Пока спрос превышает предложение. При отборе учеников в такие школы искусственно завышают баллы для прохождения в них. Люди готовы платить за хорошее образование. Увеличение количества таких школ могло бы привлечь дополнительные средства в систему образования. 2. Создать

одинаковые условия и единые «правила игры». Необходима федеральная поддержка детей с выдающимися способностями из более низких социальных слоев общества. Но самое главное, что необходимо осуществить: 3. Просто повысить уровень обучения в школе. Требуют пересмотра существующие программы для обычных школ, в которых явно занижены требования к уровню подготовки учеников. Более сложные и более содержательные программы, осуществляемые квалифицированными учителями, дадут возможность получить большее количество одаренных учеников в обычных школах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксенова Э.А. Инновационные подходы к обучению одаренных детей за рубежом // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 15 января. <http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-9.htm>.
2. Hurwitz A., Day M. Children and their art. Methods for the elementary school. – N.Y.: Harcourt Brace Jovanovich, 1991, p. 134-135, p. 144.
3. Manzella D. Educationists and Evisceration of the Visual Arts. - Scranton, PA: International Textbook, 1963, pp. 91-92.
4. Ротерхэм Э. «Одаренные» дети: иллюзии и реальность // <http://www.inosmi.ru/world/20130504/208667439.html>
5. U.S. Department of Education, *Education of the Gifted and Talented: Report to Congress*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1972.

Особенности преподавания изобразительного искусства в общеобразовательной французской школе (вторая половина XX в. – начало XXI в.)

Анализ содержания и методов преподавания изобразительного искусства во Франции XX в. показал, что французская общеобразовательная школа претерпела смену образовательных парадигм и целевых образовательных ориентиров. Со временем появления образовательных программ (1802 г.) название учебной дисциплины изменялось: рисунок, пластические искусства, визуальные искусства.

В первых официальных документах (1853 г.) «Рисунок» понимается как искусство, «ведущее от имитации к интерпретации... и выявляющее дух природы...» [8, с. 59]. Социальный заказ индустриального общества с его развитием промышленности и прикладных искусств требовал от выпускников школы высоких графических навыков, способности «читать» и выполнять чертежи, поэтому в рисунке доминировал «технический образ». Аккуратность и точность исполнения изображения являлись главными критериями и показателями даровитости ученика.

В 1910–30 гг. особую популярность во Франции получают идеи «свободного воспитания», что привело к созданию «материнских школ», «школ на открытом воздухе», «новых школ» и т. п. Главенствующим принципом образования выдвигается «принцип природосообразности». В качестве критериев определения детской одаренности

выступает «самостоятельность» ребенка, его способность без педагогической опеки создавать оригинальный изобразительный образ.

В 1930–1968 гг. в обществе получают признание и развитие идеи педагогов-гуманистов, особенно супругов Селестена и Элиз Френе, которые создают и реализуют на практике «школы-кооперативы», «школы-коммуны», направленные на связь с природой и продуктивным трудом. К 1950-м гг. в обстановке доминировавших в художественной жизни формалистических и абстрактных течений, с развитием промышленной графики, повышенное влияние на школьную практику оказывает дизайн. Обучение основам изобразительного искусства обогащается новыми материалами и техниками (гравюра, витраж, папье-маше, плакат, реклама, ковроткачество, печатное дело и т. п.). Образовательный курс «Рисунок» все чаще звучит как «Пластические искусства», и в 1970 г. такое название предмета утверждается в программных документах. Разные виды искусства: живопись, графика, скульптура, декоративно-прикладное искусство (дизайн) – через систему творческих заданий постепенно входят в общеобразовательную и специальную школу. Получают развитие бригадный метод и коллективные виды изобразительной деятельности.

Критерием одаренности считается способность ученика создать практикоориентированный продукт, способность работать в бригаде – как бы сейчас сказали, «проявлять коммуникативные качества».

События 1968 г., коллоквиум в Альмене «За новую школу» (март), а также выступления студентов за свободу и открытость в образовании (май) повлекли за собой решающие изменения во всех областях социальной жизни Франции.

В Решении коллоквиума отмечалось существенное изменение роли искусства во всеобщем образовании. Этот сдвиг обосновывался идеей, что ребенку присущи творческие, созидательные способности и школа должна поддерживать их жизнеспособность и развивать эту «созидательность» так же, как и «активное восприятие искусства». Акцент ставится на двух слагаемых творческого процесса: практике и восприятии. Поэтому как критерии даровитости выдвигаются не только развитость графического навыка и способность самостоятельно и оригинально создавать художественные продукты, но и способность давать адекватную оценку произведению искусства и результатам своего творчества в процессе их восприятия. Разрабатываются тесты и творческие задания, позволяющие фиксировать развитость этой способности.

В «Новых программах» (2002 г.) урок пластических искусств обозначен как «Визуальные искусства». Это новое понятие привносит и новое содержание, которое основывается на привлечении в образовательный курс фотографии, кино,

мультипликации, информационных компьютерных технологий, на обогащении учебного процесса новыми художественными практиками – перформансами и инсталляциями, коллажами и видеосъемками. Критериями одаренности ученика в области визуальных искусств становятся его способность к абстрактному мышлению, умение использовать выразительные средства: цвет, линию, композицию, объем и др. для достижения творческих замыслов в разных видах творческой деятельности. Развитие визуальной культуры, таким образом, становится главным целевым ориентиром художественного образования общеобразовательной школы.

Судить о тенденциях современной системы преподавания изобразительного искусства можно, проанализировав содержание учебников для общеобразовательной школы второй половины XX в. – начала XXI в., опубликованные в них результаты детского изобразительного творчества, а также экспонаты выставок детского рисунка.

Показательным итогом педагогической деятельности становятся международные выставки детского изобразительного творчества, которые традиционно проводятся во Франции разными педагогическими обществами и организациями.

В каталоге международной выставки в Лозанне в 1957 году Элиз Френе, говоря о выразительности детского рисунка, пишет: «Искусство ребенка не боится насмешек догматов и схоластов. Признав это искусство, мы узаконили те тайны изображения, которыми обездоленные дети покрыли страницы своих классных тетрадей, стены и даже мостовые. Больше того, мы сами приняли участие в этом движении. Мы стали участниками вдохновенных поисков детей. Мы приложили все усилия к тому, чтобы эти вдохновения могли свободно проявляться. Мы, следуя за вдохновенными поисками детей, поднимались вслед за ними в неожиданные обители сновидений... Мы возвращались из этих путешествий с руками, полными сокровищ, обогащенные, с восхищенными глазами, горящих от увиденных чудес. Мы поняли счастье, которое принесло детям освобождение посредством искусства, а также и то, что препятствовать ему – это преступление. Когда вы склоняетесь перед этими образами, полными трогательной непосредственности, когда вы анализируете их детали, вы открываете столько неожиданного и вместе с тем закономерного. Нет такого поэта, артиста или просто любителя искусства, который мог бы остаться холодным перед лиричностью колорита этих произведений. А вместе с тем их назначение – не услаждать только посвященных в тиши храмов, их назначение – смягчать жизненные бури, определяемые генетическими тайнами нашего существования. Быть радостным их противоядием в школе и у скромных домашних очагов. Их назначение – помочь найти тот всеобщий смысл и умиротворение, которое можно найти во фресках романских храмов XIV века <...>».

Они (детские рисунки – Т. К.) должны быть цветущим хороводом детской радости в мире.

Поэтому надо всеми средствами охранять эту радость жизни, секрет которой теряет подросток, и с помощью всех ветров сеять эту радость повсюду, чтобы она могла быть залогом будущего. Это благое дело должны совершать педагоги. Это искусство как живая вода, даже если ее действие длится один миг, как длится один миг в падении звезды, которое всегда несет в себе тайну и надежду» [2, с. 165].

Элиз Френе называет детский рисунок «радостью жизни», «хороводом детской радости в мире», видит терапевтическое значение детского рисования «в смягчении жизненных бурь». И, что примечательно, на международных выставках детского рисунка 1960-79-х гг., которые проходили в России, присылаемые рисунки из Франции отличаются особый задор и оптимизм, для них характерна экспрессия. Французские рисунки – это рассказ юных художников о себе, своем доме и родине.

Так, на международную выставку 1966 г. «Моя страна – мой дом», которую организовала редакция газеты «Пионерская правда», поступило около 70 тысяч работ из 42 стран мира. В каталоге выставки опубликовано 57 работ французских детей 6–15 лет [9]. Среди рисунков в каталоге воспроизведен гуашевый «Портрет ученого» девятилетнего Лалан Пьера, навеянный портретами Матисса. Работа одиннадцатилетней Реми Николя «Лошади зимой», о которой устроители конкурса писали как об одной из самых выразительных на выставке, выполненной темперными красками: «День мягкий. Выпал пушистый снег. Деревья в снегу кажутся черными. А две лошади играют. Коричневая – почти на дыбы встала, а серая в яблоках – серьезная» [9, с. 8–9]. Рисунки из Франции отличались особым разнообразием художественных материалов: пастель, темпера, гуашь, акварель, фломастеры, цветные и черные чернила, перо, цветные карандаши, ярко были представлены техники «линогравюра» и «процарапывание».

На международной выставке 1969 года «Я вижу мир», которая хоть и была приурочена к 100-летию со дня рождения В. И. Ленина, но не имела политической окраски в редакцию «Пионерской правды» поступило 120 000 рисунков из 52 стран; среди них ярко была представлена Франция [10].

В каталоге выставки опубликовано 64 рисунка французских ребят 4–14 лет. Примечательно, что наряду с индивидуальными работами на международном форуме были показаны и коллективные («Девочка, солнце и дерево», гуашь, коллективная работа учащихся подготовительного класса школы Окзи ле Шаро, 7 лет; «Карнавал в школе», гуашь, коллективная работа учащихся третьего класса школы Окзи ле Шаро, 10 лет). Самый юный участник выставки, четырехлетний Дандело Доминик, был представлен

гуашевой композицией «Лодка и цветок». Расширился и круг художественных материалов и техник, которыми французские ребята создали свои рисунки. Наряду с гуашью, акварелью, карандашами, темперой и фломастерами были работы, созданные в техниках «монотипия», «выдавливание по фольге», «восковые карандаши», «эмаль на меди», «гравюра на картоне», а также в смешанной технике.

Перечисление тем детских рисунков подтвердит высказывание Э. Френе о «хороводе детской радости жизни», которую несли на выставке детские рисунки из Франции: *Дети и бабочки. Горы и птицы. Читающий книгу. Игрушки. Человек с трубкой. Клоун. Веселая улица. Красивая птица. Загородный домик. Синяя птица. Собор в Москве. Ваза с цветами. Сказочный корабль. Девочка с голубыми глазами. Натюрморт. Птицы над городом. Радостное дерево* и др.

Еще одной примечательной особенностью московской международной выставки 1969 г. стало участие в экспозиции работ так называемых «одаренных детей». Франция была представлена четырьмя «незаурядными» юными художниками. Среди них шестилетний Бриле Анник, он изобразил четыре гуашевые композиции (*Дом в саду. В лесу. Игрушки. Дом в лесу*). Тринадцатилетняя Лабинь Марианна серию своих рисунков создала фломастерами и восковыми карандашами (*Костер. Дерево. Загородный домик. Красная птица*), тринадцатилетний Робине Жан-Франсуа был представлен двумя монотипиями и эмалью на меди (*Сказочный корабль. Парусный корабль. Кулон*), что свидетельствовало о широте его творческих интересов. Образное видение действительности шестилетней Гвидо Франсуазы нашло отражение в двух гуашевых рисунках: «Мы и наши звери», «Цветы и деревья» [10, с. 148–151].

Детские рисунки – экспонаты международных выставок 1960–70 гг. – свидетельствуют, что художественному воспитанию в общеобразовательных учреждениях Франции уделяется достойное внимание. Изобразительное искусство рассматривается как «могучий стимул» к труду. В «новых школах» получают дальнейшее развитие различного рода художественные мастерские (кройки и шитья, гравюры, столярные, металлические, папье-маше, работы с природными материалами и др.).

Широкое распространение получают школьные типографии с доступными детям печатными станками. Типографии выпускают периодические журналы, стенгазеты, листовки, плакаты. Так, в журнале «Сноп» («Gerde») печатаются детские рисунки, стихи и рассказы [2]. Детские журналы приобретают особое эстетическое значение, оказывают помощь педагогам изобразительного искусства в организации творческой деятельности детей. Такие журналы способствуют обмену опытом между странами.

Большое значение «новая», «экспериментальная» французская общеобразовательная школа придает развитию художественного вкуса, детской инициативе в эстетическом отборе вещей и их оценке, о чём свидетельствуют публикации многих авторов, изучающих художественное образование во Франции. Постоянно организуются школьные выставки детского рисунка, «уголки красоты», куда дети приносят все, что им нравится, всё, что они расценивают как прекрасное. Оценивая «прекрасные образцы», школьники учатся судить об эстетических качествах вещи.

Г. В. Лабунская описывает интересную форму повышения квалификации педагогов, которая осуществлялась на базе «Домов ребенка». «“Дома ребенка”, по существу, это ежегодные отчетные выставки изобразительного творчества детей, – пишет она, – связанные с учительскими отчетными конференциями. Такие «Дома ребенка» создаются и в городских школах, и в сельских. Это, по выражению Элиз Френе, «диалог детей с жизнью, где каждый ребенок говорит на присущем ему языке».

В “Домах ребенка” есть всё: мебель, камин, скатерти, покрывала, посуда, игрушки, осветительные приборы, панно, расписные стены, и все это сделано детьми, по их замыслам. Если такой дом организуется в сельской местности, то помещением для него часто служит старое полуразрушенное здание, которое ремонтируется силами родителей и населения на кооперативные средства школ <...>. Многочисленные фотографии в журнале «Art enfantin» показывают нам эти “Дома ребенка”, их отдельные уголки, вещи, интерьеры. Яркие, декоративные, неожиданно смелые, часто не только забавные, но и очень красивые» [2, с. 158].

На отчетных учительских конференциях обсуждаются методы педагогической работы по новым системам художественного воспитания, организуются отчетные выставки результатов детского изобразительного творчества. Обсуждаются проблемы, связанные с ролью учителя в образовательном процессе при работе с дошкольниками, младшими школьниками и подростками. Возникающие полемики вскрывают актуальные проблемы, которые требуют своего решения. Особенно остро звучат вопросы о кризисном подростковом периоде 9–14 лет, когда у детей возрастает критическое отношение к результатам своего изобразительного творчества и наблюдается спад изобразительной активности.

В методической литературе отмечается, что французские педагоги ищут пути решения этой проблемы в разных направлениях. Одни учителя стремятся «приостановить естественный процесс, искусственно задерживая ребенка на стадии уже чуждого ему инфантилизма». Другие стремятся перестроить образование, обогатить воображение ученика, давать ему возможность работы разными материалами и техниками, насытить

его художественный опыт новыми и увлекательными формами деятельности, разъясняя, что правдоподобие изображения не прямо пропорционально его выразительности. Все эти поиски нацелены на то, чтобы стремление к зрительному реализму, «погоня за иллюзорностью не привели подростка к утрате творческой выразительности» [2, 169].

Особое значение в преодолении возрастного кризиса педагоги «новой» французской школы видят в развитии визуальной культуры учеников, в активном приобщении подростков к восприятию произведений современного искусства, в освоении новых форм и способов художественного выражения замыслов, в нацеленности практических заданий на запросы современной динамичной жизни и производства.

Г. В. Лабунская в 1968 г. в книге «Искусство и дети» пишет, что школы Франции наряду с учебниками по общеобразовательным предметам имеют учебники по художественным дисциплинам – по рисованию и пению. «Для школы выпускают специальные серии репродукций картин художников и пластинок музыкальных произведений, с богатым репертуаром, используют школьное радио и телевидение. Наряду с образцами классического искусства широко представлено и современное искусство» [2, 161].

Содержание новых учебников 1960-х гг. опирается на труды психологии, философии, эстетики и искусства; при описании концептуальных основ содержания образования называются имена Бергсона, Нитше, Фрейда. Г. В. Лабунская пишет: «Живая связь художественного воспитания детей с эстетическими тенденциями современного новаторского искусства Франции рассматривается идеологами «новой» системы художественного воспитания детей как необходимое доказательство «современности» этой системы, ее непосредственной созвучности французской культуре сегодняшнего дня. Детское искусство рассматривается здесь как подлинное искусство, художественные качества которого иногда не уступают профессиональному» [2, 162].

Примечательной особенностью учебников по изобразительному искусству «нового типа» является публикация на их страницах результатов детского изобразительного творчества. Анализ работ позволяет судить о том, какими критериями руководствуются французские педагоги-художники при отборе результатов творческого труда для публикации в учебнике, какие методические принципы постулируют.

О тенденциях развития современного художественного образования французской общеобразовательной школы можно судить по содержанию учебников и учебных пособий, которые издавались в начале XXI в. В этой связи интересны учебники из серии «Шаг за шагом в изобразительном искусстве» Е. Доуменс [9; 10; 11], содержание которых

выстраивается по жанровому принципу: пейзаж, анималистический жанр, натюрморт, портрет.

Например, в руководстве для 2-го цикла материнских школ Франции система заданий на тему «Пейзаж» раскрывается через показ этапов работы, которые проходит ребенок, анализируя проблему «теплые и холодные цвета». Ученику предлагается выполнить два пейзажа («Золотая осень», «Холодные горы») гуашевыми красками. Ребенок знакомится с выразительностью теплой цветовой гаммы, подбирает необходимые краски, создает карандашом фризový рисунок и раскрашивает его в выбранной цветовой гамме. То же самое происходит при создании горного пейзажа, но только с использованием холодных цветов.

Следующее задание нацелено на расширение детских представлений о перспективе и изобразительных планах. Ученики рассматривают фотографию реального пейзажа и, глядя на фото, карандашом рисуют пейзаж, стараясь показать первый, второй, а иногда и третий планы в наивной манере. Затем контурные рисунки раскрашиваются цветными карандашами, восковыми мелками или пастелью.

Затем проводится занятия на восприятие. Показываются ученикам и анализируются произведения К. Моне, Ф. Милле, К. Лоррена и Ван Гога, в которых цвет, линия горизонта и изобразительные планы являются важными выразительными средствами композиций.

Следующий блок заданий связан с изучением новых приемов работы акварельными карандашами. Ученики выполняют упражнения на смешение карандашей и покрытие их водой, а затем применяют полученный навык в своем рисунке. При выделении переднего плана ученики используют фломастеры.

В отдельный блок выделяется задание на освоение приемов смешения двух красок: синей и желтой с целью получения зеленого цвета. Ученикам предлагается использовать пуантилистический способ нанесения краски на лист при изображении деревьев на втором или дальнем плане.

Над пейзажем, содержащим два и более пространственных планов, ученики ведут работу в смешанной технике. Например, небо, горы, холмы они выполняют цветными карандашами, деревья на дальнем плане – гуашью, а первый план (деревья, забор и т. п.) рисуют фломастерами. Осеннюю листву на переднем плане рекомендуется выполнить из крашенных мелких опилок.

Продолжение осмысления темы «Пейзаж» продолжается в технике коллажа из природных материалов. Младшие школьники используют сухие листья, траву, цветы, мох и создают индивидуальную или коллективную композицию. Из природных материалов

детьми также создаются инсталляции. Это построенные из коряг, шишек, веток живых цветов композиции или декоративные узоры на полу из семян, орехов, зерен и т.п.

Обязательной составляющей многих учебников является работа над фотографией. Ученики сначала создают инсталляцию из песка, больших и маленьких цветных камней, сухих, веток, мха, цветной ваты и т. п., напоминающих природные ландшафты, а затем делают фотографии с разных точек зрения, с разным фокусом и резкостью, выделяя фрагмент или делая панорамный кадр.

«Выражение индивидуальности» продолжается через работу с тканью, нитками, вырезками из журналов и цветной бумагой. Каждый ученик, используя любые материалы, создает композицию преимущественно в теплых или холодных цветах. Порой такие работы выглядят абстрактно. Хотя по замыслу ученики изображают пейзаж.

Работа по изучению красок природы реализуется в необычной работе – «составление природной палитры». Ребята получают пейзажную фотографию, глядя на которую определяют оттенки цвета и подбирают к ним камешки, зерна, опилки и т. п. тех оттенков цвета, которые есть на фотографии. После чего они рисуют этот пейзаж, используя любые художественные и природные материалы.

На занятиях ученики слушают музыку, под ее впечатлением создают объемные инсталляции из веток, камней, пенопласта («Обгорелые деревья»), подкрашивая объемную композицию красками.

В итоге освоения темы «Пейзаж» ребята рассматривают произведения искусства (римскую фреску, одну из восьми миниатюр «Времена года» часослова герцога Беррийского братьев Лимбургов (1416), Леонардо да Винчи «Святая Анна и Мария с младенцем Христом (1507), Каспер Давид Фридрих «Странник над морем тумана» (1819), Морис Вламминк «Ландшафт с красными деревьями» (1906), в которых пейзаж является важным элементом композиции и помогает художникам раскрыть суть их замысла. Анализ произведений разных эпох позволяет ученикам увидеть изменение изобразительного языка и средств художественного выражения, а также выявить отличие фотографии от живописного произведения.

В учебнике приводится таблица с тематическим планированием девяти занятий на тему «Пейзаж», из которой следует, что на занятие отводится полтора часа, оговариваются индивидуальные или коллективные формы работы и отведенное на них время (от 30 мин до двух занятий по 1 ч.30 мин.).

Например, на изучение темы «Натюрморт» во втором цикле материнской школы отводится 9 занятий, а на анималистический жанр в 3 цикле – 13 при соблюдении тех же

видов деятельности. От класса к классу возрастает роль визуализации образовательного процесса и увеличивается время, отведённое на работу с фотографией.

В старших классах возрастает роль теоретического материала по искусству. О занятиях с подростками по истории визуальных искусств можно судить по учебникам Алена Солзи [12]. Система занятий организована по принципу «от современности – в историю» и имеет следующие содержательное наполнение:

I раздел. Современное искусство

Книжная иллюстрация

Карикатура

Журнальная иллюстрация (рассказов, «Троянский конь», хроники).

Идеографическое письмо, каллиграфия, виды шрифта.

Фильмы и репортажи о военных событиях.

Социологические репортажи, фотоплакат.

Фотография в прессе (спортивная, военная, лирическая, художественная, фотография-инсталляция).

Реклама (городская, историческая и современная).

Афиша (Муха, Тулуз Лотрек).

Политический плакат (пропаганда).

Фото коллаж (реклама, фотоплакат).

Оформление пластиковых карт.

Оформление упаковок продуктовых товаров.

Карта города.

Театральная сцена.

Монеты и денежные купюры.

Знаки визуальной коммуникации.

Мультипликация.

Световые эффекты в театре и кино.

Новые компьютерные технологии.

II раздел. История изобразительного искусства

Искусство палеолита (наскальные рисунки)

Искусство Древнего Египта

Искусство Древней Греции и Древнего Рима

Равенская мозаика

Искусство эпохи каролингов

Романский стиль

Искусство готики

Итальянское искусство, искусство Ренессанса

Барокко

Классицизм

Голландская школа живописи

Неоклассицизм

Романтизм

Новые направления в искусстве

Импрессионизм

Постимпрессионизм

Фовизм

Кубизм

Абстракционизм

Дадаизм

Сюрреализм

Новый реализм

Поп-арт

Одним из актуальных вопросов, который дискутируется на педагогических конференциях и семинарах, связан с оценкой результатов художественно-творческого труда детей и подростков. В педагогической литературе критерий «выразительность» рассматривается как один из главных при анализе рисунка или объемной поделки, поскольку искусство есть, прежде всего, образная форма выражения мыслей и чувств. «Ремесло» и «творчество» – это важные слагаемые художественного процесса, но они лишь средства для достижения выразительности образа. В то же время отмечается, что система оценки и анализа результатов творческого труда зависит от образовательной доктрины. «В этом плане проблемы преподавания пластических искусств требуют различных подходов в зависимости от контекста, в котором рассматривается вопрос художественного образования, так как на разных уровнях «триединство» «творение – техника – культура» присутствуют, но в каждом случае относительные пропорции частей этой связки различны...» [8, 62].

В современной Франции существует разная методическая и учебная литература, в которой акценты расставлены то в сторону развития ремесленных навыков и освоения навыков работы с тем или иным художественным материалом, то в сторону развития творческих способностей учеников и индивидуального использования ими неожиданных,

природных или бросовых материалов [12; 13], создания инсталляций, коллажей и фотографий [12; 14], то в сторону изучения истории изобразительного искусства и современного искусства [15; 16; 17]. Существуют системы художественного развития, которые стремятся к гармоничному единству всех трех слагающих изобразительного процесса: ремесла, творчества и культуры [11]. Учитель в меру своего образования и опыта, постулируемых им целей и задач выбирает свой путь художественного развития подрастающего поколения.

Анализ учебно-методической литературы позволяет сделать вывод о том, что к концу XX в. идеи «новой школы», выдвинутые прогрессивными педагогами в начале века (С.и З. Френе и др.), утверждаются и развиваются в практике современной школы и находят дальнейшее развитие. В начальной школе делается установка на раскрытие творческого потенциала учащихся; особое внимание уделяется эмоциональной сфере ребенка, развитию его индивидуальности, обогащению внутреннего мира и визуальной культуры. В подростковом периоде при освоении изобразительного искусства акценты переносятся, с одной стороны, на прикладные виды творческой деятельности (расширяется круг художественных материалов и техник, прослеживается связь с продуктивным трудом); с другой стороны, возрастает роль теоретического освоения истории изобразительного искусства и современных форм визуальных искусств: фотографии, кино, мультипликации, рекламы, афиши, плаката и др.

Сегодня как никогда актуально звучат слова исследователя французской системы художественного воспитания Г. В. Лабунской о том, что «взгляды и опыт представителей «новой школы» Франции, несомненно прогрессивные и близкие нашей педагогической концепции, приобретают особые акценты в свете трагического осознания нивелировки человеческой личности, ее отчуждения в условиях капиталистического производства» [2, 173].

Наблюдая схожие процессы, происходящие в современном российском образовании, важно учитывать опыт французской школы и сохранить баланс между традициями и новаторством, насыщать новыми средствами те формы и методы, которые способствуют «развитию культуры творческой личности» и позволяют современному ребенку ощущать себя частью современного мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Фамусов С.А. Французская школа и борьба за ее демократию. 1850–1870. – М., 1960.
2. Искусство и дети: Эстетическое воспитание за рубежом / Ред-сост. В.Шестаков. – М.: Искусство, 1968.
3. Коллекция детского рисунка ФГНУ ИХО РАО, П. № 95, 99, 84, 54, 39 альбома № 64.
4. Архив ФГНУ ИХО РАО (литературный), Мария Маделина Рабек Майлиард «Художественное образование во Франции». Перевод Байковой. 1967 г.

5. Френе С. Антология гуманной педагогики. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996.
6. Экспериментальные учебно-воспитательные учреждения Западной Европы и США. – М., 1989.
7. Полевой В.М. Двадцать лет французской графики. – М.: Искусство, 1981.
8. Робу М. Франция: основные направления художественного воспитания //Журнал «Мир образования - образование в мире. – №2 (14), 2004. – С.59.
9. Моя страна – мой дом: Международная выставка детского рисунка: Каталог. – М: Пионерская правда, 1966.
10. Я вижу мир: Каталог международной выставки детского рисунка /Составитель М.В.Петрова. – М.,: Пионерская правда, 1969.
11. Doumenc E. Pas a Pas en plastiques.Cycle 2. Paysages. – Paris. 2002. p.47.
12. Doumenc E. Pas a Pas en plastiques.Cycle 2. Natures mortes. – Paris. 2002. p.47.
13. Doumenc E. Pas a Pas en plastiques.Cycle 3. Des cops en volume. – Paris. 2002. p.47.
14. Doumenc E. Pas a Pas en plastiques.Cycle 3. Sur les traces atistes de la prehistoire. – Paris. 2002. p.47.
15. Fayolle C. C'est guoi le desigt? Serie Arts. – Paris. 2002. p.63.
16. Blanheru F. Lex art plastugue sau XXe siecle. – Paris. 2002. p.129.
17. Wateau F. L'image au college-Btelin? 2002. P. 159.

О проблемах выявления одарённости

Экспериментальная работа по обучению подростков изобразительному искусству проводилась в средней общеобразовательной школе № 1188 с углублённым изучением ИЗО на занятиях живописью в седьмом классе в 2012–2013 годах. Учащим на тот момент было по тринадцать-четырнадцать лет. Наверное, год – это слишком незначительный срок, чтобы с уверенностью делать какие-либо выводы, однако некоторые тенденции проследить можно.

В основном учебные задания ограничивались изображением натюрморта с натуры. В рамках программы от учеников требовалось усовершенствовать мастерство владения материалом; компоновать объекты так, чтобы они равномерно и плотно заполняли пространство листа; передавать тональные отношения, характер освещения и изображать форму и объём предметов. При создании благоприятных условий программные задания подавляющее большинство учеников выполняло с не меньшим энтузиазмом, а чаще с большим, чем творческие, где им была предоставлена возможность выбора сюжета и технического исполнения, несмотря на то что не все ученики обладали «эстетическим отношением к миру» [Мелик-Пашаев]. Учебные задания не сводились исключительно к накоплению технических знаний и навыков, а включали творческий подход к решению задач. Это можно определить как работу над выразительностью, поскольку в нашем представлении к выразительным признакам относятся не только субъективные переживания автора, но и объективные характеристики действительности. Так, например, если ставилась задача изобразить тональные и цветовые характеристики модели, то результатом работы должно было стать художественное произведение, изображающее тональные и цветовые характеристики модели. Если к этому прибавлялась задача изобразить ощущение от жёсткости и мягкости предметов, то работа оценивалась в соответствии с этими задачами.

Первые задания ограничивались небольшим набором несложных формальных задач, к примеру, таких как передача тональных отношений. В этом случае педагогом ставилась задача изобразить разницу в тональных отношениях. В качестве постановки предлагался натюрморт с небольшим количеством предметов, явно отличавшихся друг от друга по тону. Внимание учеников акцентировалось на тональных отношениях. Педагог предлагал изобразить натюрморт, передав тональные отношения, а ученики должны были предложить наиболее подходящий способ их изображения и аргументировать его. По итогам обсуждения находилась убедительный для всех путь решения. Педагог, действуя в соответствии с этим методом, выполнял работу вместе с учениками и получал требуемый результат. Ученики могли наблюдать за процессом. Часть заданий выполнялась без показа, но сопровождалась комментариями и замечаниями. По мере развития выразительные задачи усложнялись и разнообразились. Создавались такие ситуации, где ученики сами обнаруживали выразительные качества природы, а затем принимали решение, как лучше исполнить их в материале. К формальным качествам природы прибавлялся ассоциативный ряд, который вызывали постановка или отдельные объекты. От учеников требовалось обнаружить и изобразить не только формальные качества, такие как тон, форма, цвет, но и ассоциации, вызванные объектами или текущим состоянием. Например, постановка из тёплых предметов изображалась так, чтобы от неё «чувствовался жар». Художественное произведение получало высшую оценку от педагога в том случае, если оно соответствовало программным требованиям и решало текущую поставленную задачу. Если перед учеником (или самим учеником перед собой) ставились выразительные задачи, отличные от предыдущих, но по итогам выходили две идентичные по исполнению работы, где первая в полной мере соответствовала требованиям, а вторая нет, это можно было расценивать как невозможность справиться с текущими (отличными от предыдущих) задачами. Предполагалось, что учащиеся научатся справляться с формальными задачами и приобретут опыт ассоциативно-образного отношения к миру; действуя по заданным примерам, они будут применять полученный опыт в других ситуациях, приучаясь самостоятельно ставить перед собой задачи, находить пути их решения и технически реализовывать. Таким образом, каждый этап обучения предусматривал прохождение четырёх последовательных этапов: анализ природы – выбор метода работы – техническое исполнение – применение полученных знаний и навыков в других условиях. Этап выбора метода представляет собой переход между образным представлением и технической реализацией. Он подразумевает не только последовательность выполнения задания, но и представление конечного результата.

Анализ природы с интересом проводили все ученики. Первые ответы на просьбу дать устное описание постановки ограничивались чем-то вроде «Это натюрморт с кувшином и двумя яблоками». Тогда педагог просил, например, сравнить два яблока или яблоко с кувшином и т. п. В итоге в классе звучал ответ, что одно яблоко светлее другого, одно яблоко тёмно-красное, другое розовое и т. п. Изображение названных качеств становилось главной задачей занятия. На следующем занятии ученики уже анализировали постановку, выделяя такие особенности, как тональные и цветовые отношения. Однако новая постановка требовала более тонкого разбора в тоне и цвете, что требовало от учеников большей внимательности. В другом задании ставилась постановка с двумя драпировками, одна – жёсткая ломкая ткань, а другая – мягкая. Ученики перечисляли формальные признаки, и на этом их описание заканчивалось; тогда педагог предлагал описать драпировки, но, кроме уже упомянутых признаков, отыскать ещё их выразительные характеристики. В итоге звучал ответ, что одна ткань жёсткая, а другая мягкая. Этот признак превращался в новую выразительную задачу. В последних заданиях ученики не только подмечали нюансы формальных характеристик, но и описывали ассоциативный ряд, возникающий у них при восприятии природы.

В результате большинство учащихся с энтузиазмом включалось в процесс анализа природы. Но стимул «стремления оформления замыслов» [3, с. 69] в изображении природы практически всегда и для всех учеников был второстепенным по сравнению с желанием и возможностью создать картину, которая бы нравилась. Это может служить подтверждением предположения, что первоочередным мотивом создавать изображение является не попытка воплощения замысла, а простое желание создавать изображение и воспринимать получившийся результат. «Первые каракули ребёнка относятся не к области изображения, а, скорее, к области представления. Другими словами, они являются волнующей попыткой осуществления чего-то видимого, чего ещё не было прежде. Эта заинтересованность в зрительно воспринимаемом продукте ради самого этого продукта, первые зачатки которой можно обнаружить в действиях шимпанзе, когда они пытаются раскрасить свою клетку комьями белой глины, остаётся жить во всех видах искусства» [1, с. 166]. На вопрос о мотивах, которые побуждают к созданию изображения, искренним ответом автора можно считать ответы «Мне нравится», «Я не знаю» и «Просто захотелось». Автор не совершает попыток анализировать, что именно он хочет выразить и как. Он просто рисует так, как ему нравится, получает результат, который его устраивает, и это приносит ему удовольствие. В сознании зрителя этот результат может быть весьма выразительным. Или выразительные качества могут быть впоследствии «обнаружены» или приписаны самим автором.

«Вот Исаак Левитан, он любит тайную печаль, настроение...

- Мотив, – вставил Левитан. – Я бы хотел выразить грусть, она разлита в природе. Это какой-то укор нам. А он, – жест в мою сторону, – ищет веселья...

- Красок, – сказал Саврасов.

- Какое веселье в заборах? – удивился Поярков.

- Не в заборах, а в красках веселье, – сказал Саврасов.

Я думал про себя: мне просто нравится писать...» [2, с. 113].

Если предположить, что первым и основным мотивом действия, направленного на создание изображения, является восприятие получившегося результата, то для сохранения этого стимула необходимо поддерживать чувство удовлетворения от восприятия результата.

Этап выбора метода заключал в себе попытку, проанализировав ситуацию, приложить ранее полученный опыт к новым условиям и представить будущий результат. Здесь, как, по-видимому, и должно быть, ученики показали очень разные результаты. Можно выделить крайне позитивные примеры, когда ученики прекрасно анализировали ситуацию и применяли прошлый опыт, конструируя убедительные пути решения проблемы. Крайне негативные примеры проявлялись как почти полная беспомощность в попытке представить результат своих действий. Среди учеников были те, которые, действуя по однажды усвоенному правилу, отчасти бессистемно, могли периодически добиваться великолепных результатов или стабильно хороших, но не отличавшихся проявлением неформальных выразительных характеристик.

Этап реализации оказывался самым неоднозначным. Ученики, в совершенстве владеющие техникой, быстро осваивающие новые приёмы и применяющие их на практике в других условиях, далеко не всегда применяли их для выражения своего субъективного состояния или отношения. При том, что они очень любят рисовать и полностью погружаются в процесс, задача выразить в красках что-то помимо природы часто их просто не занимала. На выходе получались великолепные работы с точки зрения формальных качеств, но совершенно не говорящие ничего об отношении автора или говорящие всегда одно и то же – любовь к изображению, и, возможно, к природе. Случалось, что они совершали попытки сознательно выразить что-то и достигали в этом результатов.

Некоторые ученики, которые обожают рисовать, испытывают огромные трудности в освоении технических приёмов и их применении в соответствии со своими желаниями. Они всегда с интересом откликались на предложения выразить что-то большее, чем формальные признаки. Однако на пути к достижению результата, который они ожидали получить, им необходимо было прикладывать гораздо больше усилий, чем детям, которые

не так заинтересованы в рисовании, но при определённых условиях успешно обучаются и хорошо выполняют работу технички, реализуя выразительные характеристики. Среди них хочется выделить двух учеников. Один из них прекрасно осваивал теорию, живо реагировал на поставленные задачи, пытаясь их решить: выразить то, что было запланировано, но на достижение приемлемого результата ему требовалось примерно в два раза больше работать, чем менее заинтересованным ученикам. Он с упорством много работал, порой переделывал работы и в итоге оказывался среди первых. Такая тенденция длилась в течение года и, по-видимому, сохраняется сейчас. Второй ученик, очень любящий рисовать, поначалу создавал ощущение необучаемого. Неотрывно следуя за объяснением и показом, он мог выполнить работу довольно успешно. Однако он практически не мог перенести полученный опыт на следующую работу. То есть мог эффективно действовать, только имея перед собой «непосредственный образец» [М. Розов]. Очень редко этому ученику удавалось погрузиться в процесс работы и создавать хорошие, даже отличные вещи. И, несмотря на это, в конце года оценка работ выявила заметное развитие ученика. То есть развитие всё же имело место, хотя очень медленно и крайне нестабильно.

Можно выделить случаи, когда не слишком заинтересованные в рисовании ученики увлечённо работали над выражением ассоциативного образа и добивались хороших результатов. Причём, как уже отмечалось, добиться хороших результатов им зачастую было проще, чем заинтересованным ребятам.

Был ребёнок, который не только не любил рисовать, но и абсолютно не поддавался обучению ни творчеству, ни техническим навыкам. Но это крайний случай.

По итогам работы сделаны следующие выводы.

Наверное, каждый исследователь, занимающийся проблемами выявления художественной одарённости, склонен выделять какие-то специфические проявления, которые, на его взгляд, указывают на наличие одарённости. Однозначного мнения по поводу того, какие проявления характеризуют одарённость, нет. В контексте нашей работы мы выделим два таких проявления, способствующие выполнению любого художественного произведения. Первым можно назвать стремление заниматься творчеством. Вторым – возможность реализовать это стремление. Если мы будем считать стремление заниматься творчеством основным признаком одарённости и не придавать особого значения возможности реализации, то мы включим в число одарённых тех, чьи достижения в искусстве не будут отличаться от достижений детей или подростков, которые занимаются творчеством по принуждению. Такие «одарённые» дети или подростки просто не смогут должным образом реализовать свой потенциал или смогут, но

для этого им будет требоваться гораздо больше усилий. Они как композиторы, которые умеют сочинить музыку, но не могут её исполнить. Принимать за главный признак одарённости выдающееся умение технического исполнения отдельно от стремления заниматься творчеством тоже, вероятно, было бы неправильно, поскольку в нашем понимании творчество не сводится только к техническому исполнению. Наличие и степень развитости этих проявлений определяет возможность существования произведения и его качество. Каждое из этих проявлений может быть развито при определённых условиях. Мы не знаем убедительных данных (или не знаем об их существовании), подтверждающих то, что некоторые люди с рождения обделены теми качествами, которые побуждают заниматься творчеством. Зато мы точно знаем, что это стремление, как и возможность его реализовать, может быть развито в процессе обучения. Поэтому можно предположить, что главным показателем одарённости является не столько наличие желания заниматься творчеством или возможность реализовать его, сколько тенденция к выдающемуся развитию обоих этих признаков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. – М.: Прогресс, 1974. – 392 с.
2. Коровин К.А. Моя жизнь: Избранные произведения. – СПб.: Издательская группа «Лениздат», «Команда А», 2013. – 224 с.
3. Мелик-Пашаев А.А. Художественная одарённость детей, её выявление и развитие. Метод. пос. / А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская, А.А. Адаскина, Н.Ф. Чубук. – Дубна.: Феникс+, 2006. – 112 с.