



## культурология образования

**Жуковский В.И.,**

*доктор философских наук, член-корреспондент РАН*  
*профессор кафедры искусствоведения*  
*Сибирского Федерального университета (г. Красноярск)*  
[jl@kraslib.ru](mailto:jl@kraslib.ru)

### **Детский рисунок – наглядное представление идеального отношения ребенка с окружающим миром**

В жизни практически каждого ребенка наступает момент, когда в нем открывается дар визуального мышления, позволяющий малышу, несмотря на возрастной минимум, чувственно являть сущность своего идеального отношения с действительностью. Если под реальностью понимать мир вещей (лат. *realis* – «вещественный»), то действительность – это мир вещей, с которыми действуют (лат. *dei* – «деятель»).

Весьма ранняя тяга детей к рисованию свидетельствует о том, что у малышей появляется насущная потребность в целях гармонизации с окружающим миром искать репрезентант, способный воссоздать его идеальное отношение с действительностью.

Таким репрезентантом становится рисунок, который дети своими силами пытаются создать и эффективно использовать. То есть детский рисунок есть не что иное, как визуализация фазы представленности, наглядное воплощение сущности идеального отношения ребенка с предметным миром.

Детская изобразительная деятельность есть доказательство того, что человек уже в начале жизни может сравнительно легко управляться с познавательными и коммуникативными возможностями визуального мышления. Исследование рисунков детей различного возраста показывает, сколь велик потенциал визуального мышления у детей в деле визуализации и графического «оплотнения» сущности явлений и событий действительности.

Обнаружение ребенком механизма визуализации природных и социальных сущностей является актуальной проблемой, решение которой позволит, с одной стороны, конкретизировать общую теорию идеального отражения, а с другой – описать один из аспектов эстетического освоения мира человеком. Понятно, что *детский рисунок еще не есть*

*феномен изобразительного искусства.* Вместе с тем он – одна из важнейших общих предпосылок этого искусства и пример зарождения эстетического отношения ребенка к жизни. Анализируя развитие детского рисунка, видишь, как происходят освоение становящейся личностью социального объект-языка, эволюция индивидуального субъект-языка, взаимоотражение этих языков и материализация умозрительно открываемых (видимых) сущностей в графических формах.

Анализ многочисленных образцов детского рисунка проводился в контексте современной теории изобразительного искусства. Теория как форма организации развивающегося знания возникает с целью быть мощным познавательным инструментом освоения своей предметной области. В искусствоведческом исследовании «Теория изобразительного искусства» [8] выдвигается ряд концептуальных положений, которые позволяют заложить фундамент теоретического знания об изобразительном искусстве, вскрыта насущная потребность человека в искусстве.

Другой концептуальной базой являются ключевые положения теории визуального мышления [10, 19]. Развитие культуры визуального мышления открывает возможность развития модельно-репрезентативной формы мышления, развивает способность видеть мир не только в его поверхностной «кажимости», но и таким, какой он есть в своей сущности.

Социализация, особенно на первых этапах жизни человека, – это самый сложный творческий процесс; одна из жизненно важных проблем, которую ребенку предстоит решать совершенно самостоятельно, – проблема вхождения в сферу рациональных форм (понятий), в которой сосредоточены эксплицированные социальные значения.

К трем годам ребенок почти в полном объеме овладевает национальными базовыми терминами вербального языка. Он усваивает их в процессе общения с взрослыми, повторяя вслед за ними даже сложные словосочетания и сопоставляя их с соответствующими предметами. Однако никакой взрослый не способен указать ребенку способ онтологизации понятий, суждений, умозаключений, путь визуализации абстрактных сущностей. Эти сущности для детей – странный, а потому чуждый мир, который трудно совместить в сознании с окружающими ребенка запахами, звуками, цветами, с непосредственно чувственно данным миром. Например, маленький ребенок никак не может взять в толк: почему для взрослых слово «машина» одновременно обозначает и автобус, и легковой автомобиль, и грузовик, внешне так не похожие друг на друга? Как связаны между собой слова, которые невозможно потрогать, собрать и разобрать, как игрушку, вещь? Как ребенку соединить удвоенный взрослыми мир в единое целое? Взрослый способен лишь удовлетворить детское любопытство прямым указанием на отдельные воспринимаемые

события, но поможет ли это ребенку проникнуть в понятийный мир взрослых, пространственно структурировать выраженные словами сущности?

Так или иначе, ребенок остается один на один с этой жизненно важной проблемой моделирования скрытых реальностей, наполнения заученных слов умозрительными значениями. Онтогенез мысленного эксперимента с иконическими знаками есть не что иное, как процесс становления и развития визуального мышления ребенка. Необходимым моментом этого процесса выступает экстраполяция в форме внешних графических операций догадок о сущности того или иного обозначенного термином класса вещей. Эти догадки в форме образа визуального мышления есть результат целой серии творческих попыток ребенка совместить непосредственно данный мир со скрытой в этом мире сущностью. Согласно теории интериоризации, чтобы сформировать понятие, необходимо осуществить его внешнее развертывание в форме непосредственно воспринимаемых репрезентантов. «Чтобы построить у ребенка новое умственное действие..., его надо предварительно дать ребенку как действие внешнее, т. е. экстериоризировать его. В этой экстериоризованной форме, – пишет А. Н. Леонтьев, – в форме развернутого внешнего действия, оно первоначально и формируется. Лишь затем, в результате процесса постепенного его преобразования – обобщения, специфического сокращения его звеньев и изменения уровня, на котором оно выполняется, происходит его интериоризация, т. е. превращение его во внутреннее действие, теперь уже полностью протекающее в уме ребенка» [12].

*Детский рисунок – один из путей кольцевого движения от экстериоризации (проверяющей догадку о сущности) к интериоризации (уточняющей эту догадку) и обратно. Он является иконическим знаковым репрезентантом визуализируемой мышлением ребенка сущности.*

Подчеркнем, что в данном случае речь идет вовсе не о воспроизведении того уровня постижения сущности, которого достигло человеческое сообщество. Речь идет лишь о первых этапах восхождения к такому уровню, то есть о сущностях первых порядков, о воплощении в простейших наглядных моделях понятий, постигаемых ребенком.

Обратимся к анализу *этапов развития детского рисунка*, используя графический материал детей разного возраста. Развитие детского рисунка есть необходимый ребенку, имманентный и самодетерминируемый процесс, расслаивающийся на сменяющие друг друга относительно независимые, но внутренне связанные между собой этапы. Остановимся на краткой характеристике каждого из них, учитывая при этом, что есть этапы основные и подготовительные.

Вначале рассмотрим *два подготовительных этапа*, чрезвычайно важных, на наш взгляд, для дальнейшего процесса формирования детского рисунка.

Путь к собственно рисунку начинается тогда, когда ребенок, получив от взрослых в свои руки карандаш или другое подобное «орудие», замечает, что оно способно оставлять следы на чем-либо, в том числе и на бумаге. Свободно манипулируя карандашом, дети производят графически зафиксированные продукты, именуемые «каракулями». Появление каракулей знаменует собой *начало первого подготовительного этапа* процесса развития рисунка.

Осваивая отданные в их распоряжение карандаш и бумагу, дети быстро заполняют каракулями буквально горы бумажных листов. Однако было замечено, что, сколько бы каракулей у детей в это время ни возникло, все они состоят из определенных линий (не более двадцати). К ним относятся следующие линии: прямая вертикальная, горизонтальная, наклонная, полукруглая, зигзагообразная, угловая, спиральная, замкнутая круговая и т. д. (рис. 1).



Рис.1. Каракули

Можно сказать, что в процессе свободного манипулирования карандашом дети настойчиво стремятся приобрести и прочно закрепить навыки графического воспроизведения линий нескольких типов, каждую из которых для удобства мы будем именовать *эталонном*. Каракули ребенка есть не что иное, как *схема практических действий его руки с карандашом, фиксированная на бумаге эталонными линиями*.

Создавая каракули, дети тем самым спонтанно вырабатывают некий своеобразный «алфавит», элементами которого являются эталонные линии. Причем состав «алфавита» в своей основе неизменен и почти не зависит от местожительства ребенка, его языковой или социальной принадлежности. Какой бы сложности рисунок у ребенка в дальнейшем ни появился, он обязательно будет не чем иным, как комбинацией тех или иных эталонных линий.

Следующий этап – *этап соотнесения некоторых эталонных линий каракулей с предметами окружающего мира*, то есть наступает время, когда, продолжая свободно манипулировать карандашом, ребенок обозначает тем или иным словом фрагмент созданных им каракулей. Он может, например, назвать кривую замкнутую линию «дядей», а полукруглую линию – «птичкой», хотя внешне, да еще с позиции взрослого человека, обозначаемое и обозначение этих линий даже отдаленно не напоминают друг друга (рис. 2).



Рис. 2. Детские каракули, фрагменты которых были словесно обозначены:

*А* – «дядя», *Б* – «птички»

Надо сказать, что подобные явления, связанные с замещением одного предмета другим, наблюдаются в период раннего дошкольного возраста не только тогда, когда дети рисуют каракули. Обычный камешек-голыш в руках ребенка превращается в котлету, конфету, куклу, танк, машину, бомбу и пр. Известный отечественный психолог Н. Н. Ладыгина-Котс приводит данные, согласно которым один ребенок в течение 15 месяцев «узнал» аэроплан в 38 предметах только потому, что в их очертаниях были взаимно перпендикулярные линии. Аэропланом становились раскрытые ножницы, переплет оконной рамы, телеграфные столбы, пересекающиеся ветви деревьев. Все остальные различия между этими предметами ребенком просто игнорировались.

Для того чтобы понять, почему дети связывают между собой совершенно разнородные предметы окружающего их мира и каким общим закономерностям подчиняется подобная корреляция, обратимся к работам Д. И. Дубровского, который исследовал процессы получения человеком информации. Он выделяет коды «естественные» и «чуждые». Код «естественный» есть элемент самоорганизующейся системы. Воплощенная в таком коде информация дана этой системе непосредственно, т. е. «понятна» ей непосредственно. Здесь не требуется никакой операции декодирования. Наоборот, «чуждый» для данной самоорганизующейся системы код несет информацию, которая недоступна ей непосредственно. Здесь требуется расшифровка кода, специальная операция декодирования. Но она не может означать ничего иного, как перекодирование, перевод «чуждого» кода в «естественный». Лишь после того, как найден и закреплен способ такого преобразования, «чуждый» код становится для самоорганизующейся системы «естественным», что знаменует акт ее развития. «Естественный» код как определенная упорядоченность его субстратных элементов, физических свойств и т. п. является для самоорганизующейся системы, если можно так выразиться, «прозрачным», как в том смысле, что составляющие его свойства, элементы не дифференцируются, выступают в качестве целостности, сразу «открывающей» воплощенную в нем информацию..., так и в том смысле, что кодовая организация может вообще не отображаться на психическом уровне» [6, с. 139].

По отношению к детям дошкольного возраста это утверждение Д. И. Дубровского означает следующее: ребенок вступает в мир; значение и функции большинства объектов, с

которыми он сталкивается, ему неведомы; информация, поступающая от таких объектов, – это «чуждая» детям информация, которую следует каким-то образом расшифровать, сделать ее более «естественной» и доступной. Необходимость «вживания» в среду и ориентация в ней, разрешения противоречий между внешней средой и маленьким человеком, который пытается ее познать, приводит к возникновению динамичной и пульсирующей системы «ребенок – предмет»: внешняя среда остается за границами системы, тогда как привлечший внимание ребенка предмет исключается из среды и втягивается в систему.

В этом случае, как нам кажется, следует различать предмет, включенный в систему, и все прочие предметы, в систему не вошедшие. В пределах системы ребенок проводит операцию по декодированию предмета, то есть ассимилирует его, низводит до своего уровня. «Чуждый» код предмета он преобразует в свой «естественный» код. Внутренне необходимое преобразование осуществляется ребенком как самопроизвольное, а самопроизвольное – как внутренне необходимое. На роль «естественных кодов» привлекаются хорошо известные ребенку предметы, особенно полифункциональные (камешки, палочки, кубики, тряпочки и пр.). Тем более таковыми становятся части детских каракулей, ибо ребенок собственноручно их нарисовал. В итоге один предмет «перенимает» значение другого, становится его заместителем или представителем. При взгляде на репрезентант ребенок видит теперь не только и не столько его, сколько предмет, что стоит за подобным знаковым образованием. Внутри системы ребенок преодолевает сопротивление и инертность предмета за счет перекодирования информации.

Когда расшифровка кода закончена, система «ребенок – предмет» открывается во внешнюю среду, чтобы на место уже преобразованного предмета, ставшего частью субъективного мира ребенка, поместить новый, еще не декодированный предмет. Процесс повторяется сначала с той разницей, что система стала более гибкой и развитой. Приобретая навыки воспроизводства на бумаге набора эталонных линий, совершенствуя навыки перевода информации с «чуждых» кодов на «естественные», ребенок тем самым готовится сделать следующий шаг в развитии своего рисунка.

*Этап создания графической глобальной недифференцированной модели предмета действительности.* «Не уделяется достаточного внимания тому факту, что переход ребенка от доизобразительной стадии к изображению включает две вполне четко различающиеся фазы: узнавание случайного сочетания линий и намеренное изображение» [13, с. 102–103].

Если на предыдущем этапе процесса развития детского рисунка речевое высказывание завершало собой акт рисования каракулей, то теперь оно предвосхищает их появление. Дети начинают заранее планировать свои действия с карандашом и бумагой, хотя созданные ими в

это время рисунки по внешнему виду мало чем отличаются от каракулей (сравните рис. 3. с рис. 1. и рис. 2.).

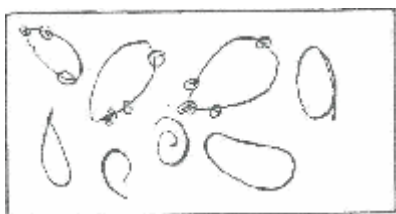


Рис. 3. «Машины»

Хотелось бы обратить внимание на обстоятельство, отмеченное многими исследователями детского творчества. На этапе свободного манипулирования карандашом дети в течение длительного времени (буквально часами) готовы заполнять каракулями листы бумаги. Однако стоит им приступить к планированию своих будущих действий, как время, затрачиваемое на создание рисунка, значительно увеличивается. После 20–30 минут интенсивной работы ребенок нередко отказывается рисовать, ссылаясь на усталость. Причем умственные, а отнюдь не физические действия вызывают утомление детей, ибо мышление, и прежде всего визуальное мышление, формируясь, начинает активно вторгаться в процесс рисования.

Допустим, ребенок сообщил, что будет рисовать машину. Возникает система «ребенок – предмет», и может начаться процесс перекодирования информации. Однако часто на этом пути ребенка поджидают различные трудности. Например, есть цель и поставлена задача, но внезапно исчезает предмет изображения (машина уехала). Тогда на выручку ребенку приходят так называемые последовательные, или эйдетические, образы. «Чем младше дети, тем чаще у них регистрируются эйдетические (последовательные) образы, достигающие почти галлюцинаторной яркости и мало отличающиеся по интенсивности от ощущений, возникающих при непосредственном воздействии соответствующих раздражителей. В первые 4 года у 85% детей обнаруживаются последовательные образы, и длительность их сохранения достигает в среднем 50 секунд. У детей 6–7 лет эйдетицизм отмечается в 40% случаев и длительность удержания образов предметов не превышает 30 секунд. В 8 лет и старше описываемое явление отмечается уже только у 14% детей и длительность сохранения образов снижается до 20 секунд. В пубертатном периоде проявляемость эйдетицизма снова несколько возрастает (до 20%), но после 15–16 лет встречается только в единичных случаях» [11, с. 77–78]. В последовательном образе актуальный для ребенка предмет действительности представлен в оторванном от контекста (внешней среды) виде и на довольно продолжительное время зафиксирован. Когда отсутствует предмет, эйдетические образы облегчают мысленное манипулирование с образом предмета.

С другой стороны, у ребенка может не оказаться под рукой подходящих каракулей, на которые можно было бы опереться для успешного проведения операции по декодированию информации. Но и эта проблема разрешима. В то время, когда ребенок приобретал навыки воспроизводства на бумаге эталонных линий, в его памяти закреплялись образы этих линий; то есть на новом этапе развития детского рисунка в систему «ребенок – предмет» включается уже не сам предмет как таковой, а образ этого предмета (эйдетический или хранящийся в памяти), тогда как для преобразования информации привлекается образ какой-либо эталонной линии (чаще всего замкнутой кривой).

В процессе перекодирования с «чуждого» кода на «естественный» образ предмета обобщается и схематизируется. Ответственно за это визуальное мышление ребенка. То же самое действие, какое осуществляла его рука при нанесении линии на бумагу, «проделывает» теперь визуальное мышление ребенка с образом предмета. Образ предмета как бы обволакивается образом эталонной линии, «вталкивается» в его пределы. Полученный в результате этих преобразований продукт затем овеществляется, обретает графически фиксирование формы. Выстраивается следующая цепочка: предмет действительности – последовательный образ этого предмета (или образ предмета, хранящийся в памяти ребенка) – продукт визуального мышления (схема умственных действий ребенка по интеграции образа предмета с образом одной из эталонных линий) – рисунок (материальный аналог продукта визуального мышления ребенка), представляющий собой глобальную недифференцированную модель предмета действительности, его знаковый заместитель.

Выдающийся детский психолог Л.А. Венгер в своих исследованиях утверждал, что отличительной особенностью рисования является то, что оно основывается на восприятии и образном воплощении явлений действительности, причем в процессе такого воплощения происходит не только прием воспринятого, но и различные виды его преобразования, указывающие на мыслительную деятельность ребенка. Наглядно-образное мышление детей при известных условиях приобретает сравнительно высокую степень обобщенности и отвлеченности, на определенном этапе приобретает схематизированный характер, оперирует схематизированными образами, в наглядной и вместе с тем обобщенной форме отображающими предметы, их связи и отношения. Эту точку зрения поддерживает педагог и психолог В.С. Мухина: «Умение создавать и использовать схематизированные образы – большое достижение в развитии мышления ребенка. Именно мыслительные действия, основанные на таких образах, позволяют дошкольнику проникать в сложные виды связей и отношения вещей. Наглядно-схематическое мышление открывает возможность увидеть такие существенные стороны явления, которые были недоступны ребенку ранее» [14, с. 208].



Ввиду того, что в процессе моделирования ребенок вынужден пользоваться ограниченным набором эталонных линий, один и тот же эталон становится у него репрезентантом не единичного предмета, а целой группы предметов, зачастую весьма большой. Например, замкнутая кривая может быть в глазах ребенка человеком, машиной, собакой, домом, цветком и пр. Связь обозначаемого предмета с обозначением предмета при этом по прошествии некоторого времени ослабевает и может даже прерваться. Установлено, что дети через одну, максимум две недели затрудняются вспомнить, моделью какого предмета действительности является тот или иной рисунок.

Связь между моделью и предметом прерывается еще и потому, что знаковый заместитель не выражает на данном этапе развития рисунка какие-либо качественные характеристики репрезентируемого им предмета или выражает их нечетко. Познание любого нового объекта начинается с общего знания, затем происходит анализ отдельных элементов познаваемого объекта и лишь после этого – синтез выделенных частей в единое целое.

*Этап создания графических моделей отдельных частей предмета действительности.*

Итак, ребенок научился вполне самостоятельно создавать глобальную, недифференцированную модель предмета действительности. Следующий этап – моделирование не самого предмета, а некоторых наиболее важных и существенных, по мнению ребенка, частей этого предмета. «Ребенок не начинает с частей и не идет от них к целому, а, наоборот, от изображения диффузного грубого целого он постепенно переходит к изображению частей» [13, с. 46]. Повторим, что сущность предмета взрослые и дети понимают по-разному.

Способность манипулировать образом предмета открывает перед ребенком возможность выбирать из общей структуры предметного образа те информационно емкие составляющие, которые, как он считает, наиболее полно характеризуют предмет. Визуальное мышление ребенка как бы препарировывает образ предмета на элементы, после чего каждый из них подвергается моделированию, то есть в конце концов превращается в отдельный самостоятельный рисунок. «Дети, рисуя, выбирают для интерпретации действительности формы, наиболее упрощенные, выражающие, однако, основные стабильные черты предмета, черты, которые мало зависят от случайного положения предмета» [13, с. 44].

Ребенок может заявить, что намерен изобразить дом, однако вскоре на листе бумаги появляется несколько отдельных друг от друга графических форм: большой прямоугольник (стены), треугольник (крыша) и несколько малых четырехугольников (окна) (рис. 4).

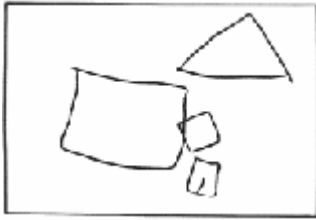


Рис. 4. «Домик»

Несмотря на кажущийся хаос в изображении, маленький рисовальщик считает, что нарисовал именно дом, и рисунком своим он вполне доволен. Это доказательство того, что ребенок умеет выделять и, моделируя, преобразовывать отдельные части изображаемого им предмета. Каждая из существенных деталей дома (стены, крыша, окна) подведена под соответствующий ей образ эталонной линии, и получившийся в результате продукт визуального мышления материализован. Вместе с тем повышенный интерес ребенка к созданию моделей частей предмета приводит к тому, что предмет как целостность уходит из его поля зрения, поэтому связь между элементами на рисунке графически не закреплена.

Но почему же тогда рисовальщик называет те предметы, которые он нарисовал, домом, а не крышей, стенами или окнами? Дело в том, что ребенок в этом случае считает каждый из преобразованных им элементов такой значимой деталью целого, без которой это целое не могло бы существовать. Часть для него олицетворяет сущность всего предмета, становится носителем этой сущности. Поэтому, создавая модель части предмета, ребенок, по сути, зримо воплощает сущность предмета целого. Если на минуту допустить, что на рисунке останется всего лишь одна из моделей (треугольник, квадрат или четырехугольник), ребенок, мы уверены, ни на миг не усомнится в том, что нарисовал именно дом. Глядя на свой рисунок, он умозрительно видит не модель (совокупность линий) и не ту часть предмета, знак которой изображен. Сквозь модель, как сквозь некое прозрачное стекло, перед внутренним взором ребенка предстает сам предмет, то есть дом как целостность. Связь между частями модели хотя и не поддается пока графическому оформлению, но поддерживается детьми на уровне умозрения.

*Этап создания графической суммативной модели предмета действительности.* Углубление процесса познания окружающего мира, саморазвитие и самоорганизация визуального мышления приводят к тому, что дети от рисования отдельных разрозненных частей предмета действительности переходят к их объединению в некое подобие целого, приступают к конструированию рисунков-моделей, которые мы назовем суммативными. Связь между изображаемыми частями познаваемого предмета принимает в этом случае графически зримые формы. При создании суммативной модели ребенок широко использует навыки, приобретенные им ранее. Визуальное мышление как бы нанизывает модели частей предмета

действительности на глобальную недифференцированную модель этого предмета, совокупляя первое со вторым (рис. 5).

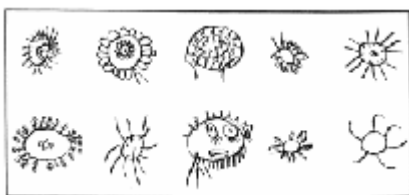


Рис. 5. Использование детьми раннего дошкольного возраста одной и той же общей схемы для построения суммативной модели различных предметов действительности: а - грецкий орех, б - цветок, в - дерево с листьями, г - рука с пальцами, д - электрическая лампочка, е - пруд, окруженный деревьями, ж - дерево с ветками, и - голова человека, к - индейский головной убор, л - бегущий человек, лампочки и руки с пальцами

Сочетание одной эталонной линии (например, замкнутой круговой) с несколькими дополнительными эталонами позволяет ребенку изобразить самые разнообразные предметы (от грецкого ореха и дерева с листьями до электрической лампочки и руки с пальцами). Заметим, что именно дополнительные линии в этом случае выражают характер моделируемых ребенком вещей.

Мы уже отмечали, что, научившись создавать диффузную модель предмета, ребенок помнит о связи обозначаемого с обозначением в течение 1–2 недель, не более. На этапе конструирования суммативной модели ситуация меняется; когда в рисунке закрепляется пусть даже весьма скромное количество характерных признаков изображаемого предмета, связь модели с предметом для ребенка является такой прочной, что она не разрушается спустя несколько месяцев и даже лет. Более того, рисунок для детей в это время становится не только мощным средством отношения с окружающим миром, но и средством общения со сверстниками. Суммативные модели понятны другим детям. «Не только состав выделенных в предметах и изображенных в рисунках черт, но и способы их графической передачи являются общезначимыми для детей данного возраста, вполне доступными им. В результате возникает феномен узнавания детьми изображений на рисунках других детей, непонятных большинству взрослых» [13, с. 148–149].

Детский рисунок часто не соответствует тому, что желает увидеть взрослый. Если, например, ребенок нарисовал белку с помощью нескольких диагонально расположенных штрихов или петуха в виде окружности с черточками вокруг нее (рис. 6), то у других детей, по словам исследователей, подобные рисунки не вызывают сомнений. Взрослые же, рассматривая такого рода изображения, нередко упрекают маленьких рисовальщиков в том, что их рисунки имеют мало сходства с натурой.

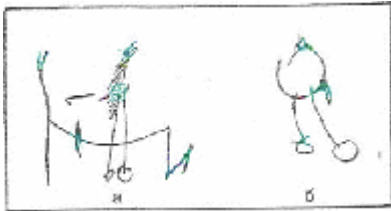


Рис. 6. «Белка» (а); «Петушок» (б)

Но ведь ребенок не копирует, а моделирует предметы действительности. Сущность белки для ребенка заключается в ее мехе, пушистость и мягкость которого он делает зримым посредством нескольких штриховых линий. Отличительная же особенность петуха, по мнению маленького рисовальщика, – наличие у птицы гребешка, бородачки и тонких длинных лапок.

По мнению Л.А. Венгера, действия замещения, являющиеся предпосылкой построения моделей, оказываются в общем виде сформированными уже у трехлетних детей. Их дальнейшее совершенствование состоит в овладении условно-символическими формами замещения, в которых заместитель не просто репрезентирует замещаемый объект, но имеет с ним определенную смысловую или конвенциональную связь. Для рисующего ребенка в системе «ребенок – предмет» характерны самонаправленность действий, умственная активность и гибкость. Самонаправленность означает, что действия ребенка являются следствием его мыслей и желаний. Ребенок сам планирует свои действия и осуществляет их. Понятие умственной активности в этом случае означает стремление к созданию рисунка без всякого побуждения со стороны других лиц или обстоятельств. Гибкость – характеристика структуры действия, позволяющая рисующему ребенку реагировать на разнообразие окружающего его мира.

Рисование вызывает у детей глубокое чувство удовлетворения, служит для них источником удовольствия. Это связано с тем, что у малыша, решающего в системе «ребенок – предмет» проблему перевода информации с «чуждых» кодов на «естественные», возникает особое, головокружительное и даже пугающее его *ощущение всесилия над предметами*, которые он пытается освоить и повернуть в сторону отношения со своим субъективным «я».

Активны не только элементы системы «ребенок – предмет», но и внешняя среда, в которую данная система погружена. Функции внешней среды по отношению к системе можно назвать ферментными. Внешняя среда способна либо ускорить, либо замедлить процесс саморазвития и самоорганизации системы. Воздействие внешней среды на систему не является имманентным, оно суть пусковой механизм или внешний толчок. Достаточно вспомнить о появлении бумаги и карандаша в руках ребенка.

Вступая в диалог с внешней средой для построения мироотношения, ребенок нуждается в стимулировании дальнейшей поисковой активности, нуждается в

расположении среды. Известно, сколь плодотворно рисует ребенок, если тому благоприятствует внешняя среда. Когда же среда становится более активной, нежели система, процесс самоорганизации и саморазвития детей может нарушиться и даже прекратиться. Взрослые не должны постоянно стоять над душой ребенка, направляя его деятельность, однако присутствие взрослых придает ребенку уверенность, он получает необходимую психологическую поддержку. Но стоит взрослым вмешаться и лишить ребенка инициативы, как у него пропадает интерес к рисованию. Замирая на каком-то этапе развития рисунка, активность ребенка становится чисто формальной и характеризуется безграничной виртуозностью (экспонента возможностей).

Вмешательство в естественное развитие детского рисунка равнозначно вмешательству в процессы эмбрионального развития ребенка. Кстати сказать, ученые установили, что эмбриогенез продолжается в течение длительного времени уже после рождения человека. Удивительно, но мы до сих пор не осознаем, что рисование – не случайное явление, что рисунок выполняет важные и вполне определенные функции в процессе индивидуализации и социализации становящейся личности [9, с. 107].

*Этап создания графической целостной модели предмета действительности.* Любая из составляющих суммативной модели, оставаясь относительно независимой и самостоятельной, способна репрезентировать детям весь предмет действительности. Свойства отдельных элементов определяются задачами, стоящими перед ребенком в период конструирования модели. Целостная модель характеризуется новыми качествами и свойствами, не присущими отдельным элементам, но возникающими в результате их взаимодействия в системе связей. Знаковый заместитель (элемент), входящий в композицию целостной модели, занимает в ней то место, которое в основном соответствует месту замещаемой им части изображаемого предмета. Только целостная модель становится репрезентантом самого предмета, тогда как элементы модели замещают части этого предмета (каждый свою).

Рассмотрим переход от суммативной модели объекта действительности к целостной модели на примере изображения ребенком человека. Дети на этапе суммативной модели рисуют человека в виде кружочка с двумя отростками (в виде так называемых «головоногов»). Даже тогда, когда ребенок пытается нарисовать какое-нибудь животное, он зачастую прибегает к схеме «головонога», тем самым как бы очеловечивая кошку, собаку, лошадь и пр. Ранее всего в состав суммативной модели человеческой фигуры детьми включаются такие, по их понятиям, важнейшие детали, как голова, ноги, глаза и рот (рис.7).

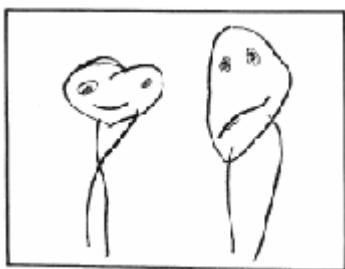


Рис. 7. «Мама» (а). «Папа» (б).

Заметим, что у «головоногов» голова и туловище изображаются как единое целое. По мере развития у детей способности выделять характерное в предмете продукт визуального мышления обогащается. Соответственно, обогащается и совершенствуется детский рисунок. Постепенно составляющими модели человека в рисунках детей становятся руки, туловище, ступни ног, волосы, пальцы, нос, уши, шея, элементы одежды (рис. 8).

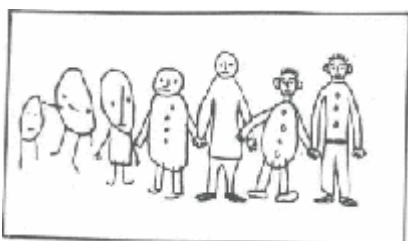


Рис. 8. Стадии развития рисунка-модели человеческой фигуры

Шаг за шагом суммативный детский рисунок превращается в целостный и связь между моделируемыми частями предмета становится всё более гибкой и разнообразной. Корректируется положение отдельных моделей в структуре общего целого, уточняются их размеры, форма и пропорции, характер взаимосвязи и взаимозависимости. Визуальное мышление ребенка уже не суммирует, но интегрирует выделенные и преобразованные части изображаемого предмета, создавая целостный образ. Не отдельные модели частей, а модель единства входящих в нее элементов становится зримым воплощением сущности предмета.

Иногда дети, изображая человека, вводят в состав своих рисунков-моделей такие детали, как сердце, внутренние органы, ноги под брюками или юбкой и пр. (рис. 9).

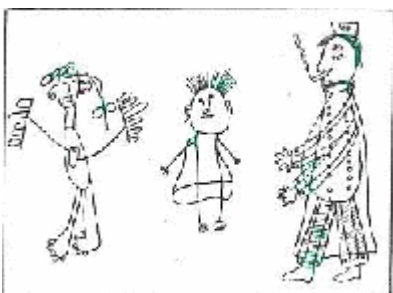


Рис. 9. Изображение детьми дошкольного возраста частей человеческого тела, которые недоступны непосредственному наблюдению

Эти элементы недоступны непосредственному наблюдению, однако, зная об их существовании и считая их весьма важными, ребенок изображает их. Л. С. Выготский отмечал, что «ребенок, рисуя, передает в рисунке то, что он знает о предмете, а не то, что он видит» [4, с. 68], то, что ему кажется в вещи наиболее существенным, а вовсе не то, что он видит или что он, следовательно, представляет себе в вещи».

Целостная модель в результате ее шлифовки и детализации становится «похожей» на изображаемый предмет. Рисунок-модель мало-помалу наполняется чувством реальности, и его восприятие родственно (но не тождественно) обычным чувственным впечатлениям, получаемым непосредственно при наблюдении самого предмета изображения. Это обстоятельство рождает у окружающих ребенка взрослых людей иллюзию, будто рисунок-модель есть не что иное, как рисунок-копия – результат срисовывания с натуры предмета. Моделирование отождествляется с копированием.

Так как рисунок-модель не вполне отвечает «совершенству» точного рисунка-копии, взрослые, сделав ошибочные выводы и вступив на ложный путь, настойчиво внедряются в систему «ребенок – предмет» с целью навязать детям чуждые им приемы подражательного изображения. Дома, в детских садах, в специальных художественных школах ребенку часто предлагают рисовать предмет непосредственно с натуры. Здесь педагоги и родители сталкиваются с трудностями, с которыми они различными способами начинают «бороться». Одна из главных трудностей состоит в том, что дети в процессе рисования почти не обращаются к объекту изображения, то есть не смотрят на него, даже если он находится где-то рядом или прямо перед глазами. «Получается, с первого взгляда, парадоксальный вывод, – пишет Л. С. Выготский, – когда просматриваешь этапы, что проходит ребенок в процессе развития его рисования. Мы ожидали бы наперед, что рисование по наблюдению легче, чем рисование по памяти. Однако эксперименты показывают, что рисование по наблюдению, реальное изображение предмета, является только высшей и последней стадией в развитии детского рисунка, такой стадией, которой достигают только редкие дети» [4, с. 71].

Вывод, к которому пришел Л. С. Выготский, будет парадоксальным только в том случае, если мы признаем в качестве высшей стадии развития изобразительной деятельности детей рисунок-копию. Если же читатель согласится с нашими выводами о том, что дети, проявляя в период рисования поисковую познавательную активность, конструируют модель предмета действительности, то ничего необычного в их поведении нет. Развиваясь, дети не выбирают сложный или простой путь. Они выбирают то, что отвечает их естественным потребностям и влечениям.

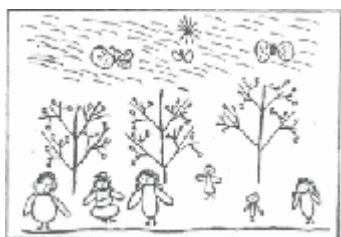
Моделирование с целью выявления и изучения существенных свойств объекта всегда требует некоторого отвлечения субъекта от этого объекта. Способность детей возбуждать, сохранять и манипулировать эйдетическими образами предметов (так же, как и образами памяти) избавляет их от необходимости при рисовании постоянно следить за натурой, позволяет им в период моделирования отойти от действительности. Что же касается подражательного рисования, то оно, напротив, мешает детям произвести мысленное отвлечение от предмета изображения. Скрупулезное копирование природы сковывает инициативу ребенка, лишает его права использовать всю мощь визуального мышления, превращает ребенка в пассивного копировщика. Замечено, что дети успешнее и «правильнее» копируют предмет тогда, когда его изображение перевернуто «вверх ногами».

Рисунок-модель и рисунок-копия, несмотря на их внешнюю похожесть, – различные полюса изобразительной деятельности детей.

Попадая в «объятия» внешней среды, система «ребенок – предмет», лишившись импульсов к саморазвитию и самоорганизации, постепенно хиреет. Дети теряют интерес к рисованию, и в школьные годы многие из них ограничиваются лишь отдельными рисунками-копиями на уроках рисования. Создание натуралистически точного рисунка не является необходимой и естественной потребностью детей. В противном случае отнюдь не «редкие дети» достигали бы высот «реального изображения предмета», причем стремились бы к этим высотам самостоятельно, а не под постоянным присмотром взрослых. Еще в начале прошлого столетия учитель рисования В. Воронов писал: «Взрослые дадут сыну или дочери ряд авторитетных указаний, докторально посоветуют им сделать здесь шире, тут длиннее и там чернее... Я встречал очень много рисунков, поправленных отцами и матерями; конечно, в этих умных поправках беспощадно каралось всё непосредственное, свежее и интересное, что давал ребенок самостоятельно. Под давлением семьи и пыльных детских учреждений ребенок превращается в маленького «передвижника» в дурном смысле этого слова; этот элемент вообще по натуре чужд детям, но он часто проникает в детские рисунки, и тогда дивишься тому, как может быть скучен и лжив по отношению к самому себе маленький рисовальщик... Часто можно наблюдать старательных детей, недурно, в смысле техники, рисующих – и всё же не дающих ни одной живой черты, ни одного свежего наблюдения. Их убийственно чистые рисунки, с такой сильной струёй пресловутого «реализма», очень нравятся родным и знакомым, и уже наверно в домашнем кругу, за чаем, не раз говорили по поводу их о «способностях к рисованию» у Коли, Саши, Сережи» [3, с. 100–101]. То, о чем с горечью писал простой школьный учитель России на заре прошлого века, нередко культивируется и в наше время.



*Этап создания графических моделей нескольких предметов, включенных в ту или иную ситуацию (событие, явление).* Если активная внешняя среда не прерывает и не нарушает естественный процесс развития детского рисунка, у малышей на этапе совершенствования целостной модели изолированного объекта появляются картинki, на которых изображен не один, а несколько предметов. Это означает, что ребенок переходит от моделирования отдельного предмета к моделированию некоторой заинтересовавшей его ситуации, события, явления. Система «ребенок – предмет» сменяется системой «ребенок – предметная область». Любая ситуация с необходимостью включает в себя как важные, так и второстепенные предметы. Следовательно, приступая к моделированию, необходимо прежде всего каким-то образом отделить первые от вторых, для того чтобы затем заняться преобразованием только существенных для ситуации предметов. Визуальное мышление ребенка осуществляет этот процесс, поступая с предметной областью в основном так же, как прежде оно поступало с отдельными частями предмета. Связь между элементами, которые вводит ребенок в ситуацию, графически не фиксируется, ибо на данной ступени развития рисунка решение подобной проблемы не под силу маленькому рисовальщику.



На рис.10. изображены мальчики и девочки, которые, судя по названию, ловят бабочек.

Рис.10. «Мальчики и девочки ловят бабочек».

Мы видим детей (модели тех, кто ловит), бабочек (модели тех, кого ловят), деревья (модели предметов, на которые бабочки могут сесть отдохнуть), солнце и облака (модель неба) и, наконец, горизонтальную линию под ногами детей (модель земли). Целостная модель каждого предмета имеет характерные признаки. Для детей такими характерными признаками являются голова, туловище, руки, ноги, глаза, нос, рог, волосы, одежда и пр.

Для бабочек – крылья и усики, для деревьев – ствол, ветви и листья, для солнца – лучи. Модель земли, представленная горизонтальной линией, выражает не столько зрительно воспринимаемую землю, сколько ее положение, функциональный признак – способность держать на себе предметы. Это своего рода проекция пространства земли на плоскость. Надо сказать, что превращение трехмерных пространственных тел в двухмерные изображения – прием, широко используемый детьми в период моделирования предметов. На рисунке в графической форме изображены целостные модели объектов, необходимые для раскрытия

сути ситуации. Причем представлена ситуация в целом, а не какой-либо ее конкретный момент.

«Почти всеми исследователями детского творчества установлено, что долгое время форма изображаемых ребенком предметов оказывается статичной при значительной действительности содержания. Динамика предмета, его движение долгое время остается как бы не замеченной ребенком, не изображаемой... Психологически для ребенка, пожалуй, является не нужным труд над приданием движения графическому образу. Ведь это движение окажется единичным и фиксированным, что будет препятствовать дальнейшему развороту действия, движению образа во времени» [18, с. 461–465]. Статика изобразительных форм и отсутствие связей между отдельными моделями позволяют ребенку осуществлять различные действия с персонажами своего рисунка, играть с ними как с обычными игрушками, проводить с изображаемыми предметами своего рода мысленный эксперимент. Оставаясь в пределах ситуации, герои картинки перед мысленным взором рисовальщика ловят бабочек, бегают вокруг деревьев, прыгают, смеются, сидят на земле и т. д. Чем статичнее графические модели детских рисунков, тем разнообразнее умственные манипуляции, производимые ребенком.

*Этап создания графической суммативной модели предметной ситуации (события, явления).* Постепенно отношение между отдельными моделями предметов на детских рисунках начинает приобретать зримые формы. В это время чаще всего эти формы фиксируются ребенком путем наложения одной модели на другую или их частичного



соприкосновения.

Рис. 11. «Я с мамой и Люба с мамой»

Особый интерес вызывает рисунок девочки, изобразившей себя с мамой и свою подругу Любу с мамой (рис. 11). Обращает на себя внимание то, что рука одной девочки касается руки ее мамы, тогда как рука другой девочки (подруги Любы) с рукой ее мамы не пересекается. Используя простой и лаконичный прием, маленькая рисовальщица сумела показать не только и не столько формальную связь между объектами изображения, сколько модель своего личностного отношения к ним. Она делает зримой сущность своего отношения к маме, а именно то, что она любит свою маму сильнее, не так, как подружка любит свою маму.

Довольно много предметов изображено на рисунке 12. Суммативная модель ситуации составлена из нескольких вполне самостоятельных регистров, отношение между которыми зафиксировано весьма замысловатым способом. В нижней части рисунка – широкая полоса реки с купающимися в ней маленькими девочками. Над рекой – лента берега, на котором аккуратно разложена одежда купальщиц. Над берегом – дорога, до которой, примыкая к обочине, шествует утка.

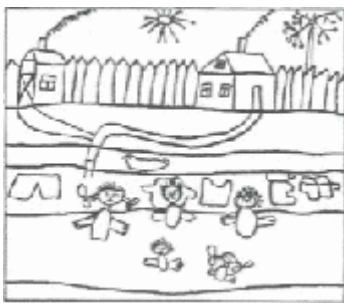


Рис.12. «Дети купаются в речке»

Выше дороги мы видим дома, соединенные высоким забором, а еще выше – полоску неба с обязательным солнцем в центре. Ребенок, суммируя регистры в некое подобие целого, соотнес дома с небом при помощи дыма из труб, дома с дорогой и берегом – тропинками. Девочки-купальщицы верхней частью своих тел связаны с берегом, а нижней – с водами реки. Любопытно, что двух девочек на переднем плане рисунка автор изобразила совсем маленькими, хотя, следуя логике взрослых, знакомых с правилами линейной перспективы, эти фигуры необходимо было бы показать большими. Ребенок, моделируя ту или иную ситуацию, смотрит на изображаемых им персонажей не извне, зачастую он живет и действует вместе с ними.

Другая типичная суммативная модель представлена на рис.13. Ребенок с помощью точек (следов) пытается показать путь от своего дома до порога детского сада. Смоделировав ситуацию, рисовальщик в результате получил изображение, которое напоминает карту или схему местности.

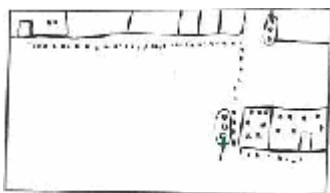


Рис. 13. «Дорога в детский сад»

Подобные изображения адекватны формирующимся у детей модельным представлениям. Схема или план, составленный взрослыми, – это для ребенка не «чуждый», а «естественный» информационный код, легко узнаваемый и понятный.

*Этап создания графической целостной модели предметной ситуации (события, явления).* Появление графически фиксированного отношения связи между отдельными

элементами (моделями предметов) означает, что дети от моделирования ситуации в целом переходят к моделированию наиболее важных ее моментов. Поиски в этом направлении рано или поздно приводят детей к созданию рисунка, который уместно назвать целостной моделью ситуации. Целостная модель раскрывает оцениваемую ребенком ситуацию через зримое воплощение ее сути. Конструкция целостной модели определяется характером изображаемой ситуации. Внешний вид, положение каждого элемента рисунка зависят от того, какую роль играет моделируемый предмет в самой ситуации. Место элемента в структуре целостной модели обусловлено не просто его свойствами и характеристиками, но прежде всего отношением данного элемента к непосредственно окружающим его элементам, а через них - ко всем остальным.



Рис.14.«Мама и папа с любименьким Вовочкой и я».

На рисунке 14 девочка изобразила себя, папу и младшего братика Вовочку. Смоделирована конфликтная ситуация, возникшая в семье в результате рождения второго ребенка. Повышенное внимание к появившемуся на свет мальчику вызвало, по-видимому, у девочки ревность и обиду. На рисунке мама и папа крепко держат за руки только одного ребенка. Движение девочки в сторону родителей и ее поза свидетельствуют о том, что она готова всё забыть и восстановить утраченное единство. Однако этому мешает широкая полоса отчуждения, которая пролегла между взрослыми и ребенком. В рисунке нет ни одной лишней черты, в нем всё цело, закончено, замкнуто – детский глаз без напряжения и без долгих исканий выбирает для изображения самое характерное. Ребенок без усилия выделяет в рисунке то, к чему взрослый подходит путем исканий и сомнений.

Конфликтная ситуация, возникшая в семье между родителями и ребенком, изображена и на другом рисунке (рис.15). Носит она, правда, несколько иной характер. Мама и папа уходят в кино, а девочка стоит в углу (он нарисован у нее над головой). Она плакала, не отпускала родителей, и её наказали. Мы видим, что на рисунке у девочки нет рук. Таким способом она выражает свою обиду на несправедливые, по ее мнению, действия взрослых.



Рис. 15. «Мама и папа идут в кино»

На рисунке 16 графическими линиями изображены двое ребят: один дает другому лизнуть мороженое. Автор рисунка снабдил изображение своего друга Кольки гигантских размеров языком, но «забыл» обеспечить его фигуру руками, подчеркивая, что Колька имеет право только лизнуть эскимо, а не забрать себе всё мороженое целиком. Визуальная модель рисунка демонстрирует желание рисовальщика дружить с ровесником, но также отражает его понимание желания товарища в удобный момент воспользоваться доверчивостью друга для собственной выгоды.

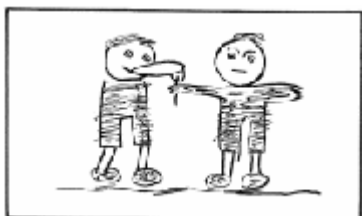


Рис. 16. «Я не жадный, даю Кольке эскимо лизнуть»

И последний пример. На рисунке 17 дворник дома дядя Вася сгребает большой лопатой падающий снег. Моделируя данную ситуацию, маленький рисовальщик превращает дворника в «человеколопату». У дяди Васи всего одна рука, да и та слилась с черенком лопаты. Вторая рука в этом случае оказалась «лишней», ибо она, как считает автор, рисунка, «не принимает участия» в работе.



Рис. 17. «Дядя Вася дворник»

Подводя итог, можно представить основные этапы процесса развития детского рисунка в виде следующей схемы (рис.18).

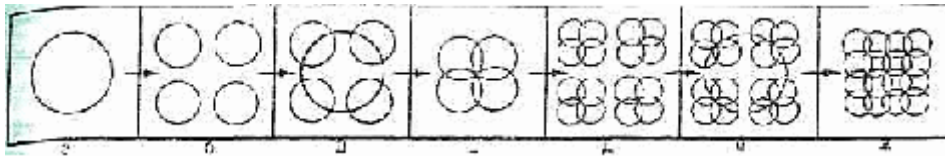


Рис. 18. а - этап создания графической глобальной недифференцированной модели предмета; б - этап создания графических моделей отдельных частей предмета; в - этап создания графической суммативной модели отдельно взятого предмета; г - этап создания графической целостной модели изолированного предмета; д - этап создания графических моделей нескольких предметов, включенных в ту или иную ситуацию (события, явления); е - этап создания графической суммативной модели предметной ситуации (события, явления); ж - этап создания графической целостной модели предметной ситуации (события, явления).

Переход с одного этапа на другой зависит не столько от возраста ребенка, сколько от уровня его умственного развития, уровня развития визуального мышления и отношения к малышу внешней среды.

Закljučая статью, можно сформулировать несколько выводов.

Детские рисунки – это продукты визуального мышления малышей. Они не являются фактами художественно-профессиональной деятельности человека, но являются свидетельством умения ребенка наглядно представлять и в формах «вторичной» чувственности графически воплощать сущность своего умозрительного (ум зрит) диалога с окружающим миром.

Детский рисунок – это наглядная модель действительности, обладающая *гносеологическим, онтологическим, методологическим и коммуникативным* аспектами.

Детский рисунок в *гносеологическом* аспекте есть визуальное представление о процессе и результате познавательного освоения ребенком того или иного предмета либо события действительности.

Детский рисунок в *онтологическом* аспекте есть визуальное представление о процессе и результате придания знанию о сущности того или иного фрагмента действительности «вторично» чувственных свойств, репрезентант фактов дарования познанным предметам окружающего мира графически бытийных характеристик.

Детский рисунок в *методологическом* аспекте есть наглядное представление о схеме умственно и физически вероятных действий с визуально освоенными предметами либо событиями действительности.

Детский рисунок в *коммуникативном* аспекте есть визуальное представление о возможности идеального общения малыша с окружающим миром на уровне не столько явления, сколько сущности.

Детский рисунок проходит фазы развития наглядного представления идеального отношения ребенка с действительностью: индексную, суммативно-иконическую и

интегрально-иконическую. На каждой из этих фаз целостность репрезентанта идеального отношения отличается своеобразием.

На индексной фазе становления детского рисунка целостность репрезентанта явлена совокупностью относительно самостоятельных графических форм. Все эти формы вместе и каждая из них в отдельности обладают посреднической способностью репрезентативного взаимодействия ребенка с отдельными предметами или событиями действительности.

На суммативно-иконической фазе развития детского рисунка целостность репрезентанта явлена как сумма «основных» и «дополнительных» графических линий. При этом в основном «дополнительные» линии суммативных рисунков обладают посреднической способностью репрезентативного отношения ребенка с тем или иным фрагментом действительности.

На интегрально-иконической фазе формирования детского рисунка целостность репрезентанта явлена как интеграл графических линий.

Ранняя тяга детей к рисованию свидетельствует о том, что у малышей, только-только вступивших в жизнь, появляется насущная потребность в целях гармонизации с окружающим миром находить репрезентант, способный воссоздать их отношение с действительностью.

Таким репрезентантом для детей становится рисунок, который они сами, своими силами пытаются создать и эффективно использовать. Взрослым людям не стоит вмешиваться в этот процесс, так как подобное вмешательство зачастую приводит к отрицательным результатам.

Детское рисование способствует активному формированию и развитию визуального мышления, что крайне необходимо при взаимодействии каждого зрителя с любым художественным произведением. Без развитого визуального мышления освоение художественных творений немислимо.

Каждый ребенок одарен потенциями рисования, самые талантливые из них предрасположены к тому, чтобы, став художниками, всю свою жизнь посвятить произведению из небытия в существование творений изобразительного искусства, призванных осуществлять идеальное отношение конечного с Совершенным.

## **Литература**

1. Баркан А.И. О чём говорит детский рисунок. – М.: АСТ, 2010. – 94 с.
2. Венгер Л.А. О некоторых проблемах и путях изучения развития умственных способностей ребенка // Проблемы формирования познавательных способностей в дошкольном детстве. – М., 1980. – С. 3–14.

3. Воронов В.К. К психологии детского рисунка // Вестник воспитания. – 1910. – № 5. – С. 95–106.
4. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб: Союз, 1997. – 92 с.
5. Дилео Д. Детский рисунок: диагностика и интерпретация. – М.: Апрель Пресс, 2012. – 252 с.
6. Дубровский Д. И. Проблема идеального. – М.: Мысль, 1983. – 228 с.
7. Жуковский В.И. Структурные основы теории изобразительного искусства // Философия и культура. – 2012. – № 4. – С. 95–104.
8. Жуковский В.И. Теория изобразительного искусства.– СПб: Алетейя, 2011. – 496 с.
9. Жуковский В.И., Пивоваров Д.В. Интеллектуальная визуализация сущности. – Красноярск, 1998. – 222 с.
10. Жуковский В.И., Пивоваров Д.В. Природа визуального мышления // Журнал Сибирского федерального университета. Гуманитарные науки. – 2008. – № 1(1). – С.149-158.
11. Кольцова М. М. Развитие сигнальных систем деятельности у детей. – Л.: Наука, 1980. – 164 с.
12. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.: ил.
13. Мухина, В. С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. – М.: Педагогика. – 1981. – 239 с. ил.
14. Мухина В. С. Психология дошкольника. – М.: Просвещение, 1975. – 238 с.
15. Некрасова-Каратеева О. Л. Детское творчество в музее: учеб. пособие. – М.: Высшая школа, 2005. - 205 с.
16. Психология развития: словарь / ред. А. Л. Венгер. – М.: PerSe ; СПб.: Речь, 2005. – 175 с.
17. Сулейманян А. Г. Психологические условия развития произвольности изобразительной деятельности у детей 5–6 лет: диссертация... кандидата психологических наук. – М. – 2004. – 153 с.: ил.
18. Флерица Е. А. Элементы обучения в руководстве рисованием детей 6–7 лет: к проблеме обучения детей дошкольного возраста // История дошкольной педагогики в России: хрестоматия. – М.: Академия, 1999. – С. 461–465.
19. Zhukovskiy V.I., Pivovarov V. D. Characteristics of visual thinking The // European journal of natural history. – 2009. – № 6. – P. 38-42.