



педагогика детства

А.В. Бакушинский
**Художественное
творчество
и воспитание**

Анатолий Васильевич Бакушинский
Т. А. Копцева
Н. Н. Фомина
Художественное творчество и воспитание
Серия «Педагогика детства»

Текст предоставлен правообладателем

http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=11800418

*А.В. Бакушинский Художественное творчество и воспитание/Составитель Н.Н. Фомина,
вступительные статьи Н.Н. Фомина, Т.А. Копцева.: Карапуз; Москва; 2009*

ISBN 978-5-8403-1522-4

Аннотация

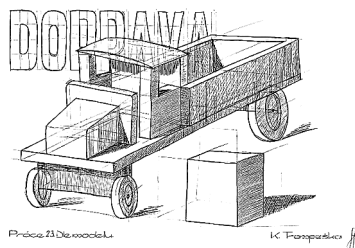
Психолог, педагог, искусствовед А.В. Бакушинский (1883–1939), исследуя в своей книге художественно-творческое развитие ребенка практически с его рождения, приоткрывает потрясающие тайны человеческой психики, благополучно забытые после 30-х гг. на многие десятилетия.

Опираясь на многолетние исследования, Бакушинский со своими последователями и учениками вплотную подошел к решению задачи воспитания поистине культурной свободной творческой личности, умеющей созидать и эстетически воспринимать жизнь во всех ее проявлениях.

Прочитайте эту книгу. Возможно, вы будете сражены выводами Бакушинского, простыми и очевидными, как все гениальное, и уже не сможете расстаться с этой книгой.

Содержание

Детские рисунки из архива Института художественного образования	6
Н.Н. Фомина	7
А.В. Бакушинский	22
Часть первая	24
Глава 1. Период двигательно-зрительной установки психики	24
Фаза доизобразительная. Фаза разрозненной схемы	24
Общие линии психофизического развития.	24
Пространственно-объемные и временные восприятия	
Творческое развитие и художественная форма	27
Глава 2. Период зрительно-двигательной установки психики	30
Фазы схемы и полусхемы	30
Общие линии психофизического развития.	30
Развитие временных и объемно-пространственных восприятий	
Глава 3. Период зрительно-двигательной установки	42
Творческое развитие и художественная форма	42
Пространственно-объемное творчество	42
Объемно-пластическое творчество	45
Конец ознакомительного фрагмента.	51



А.В. Бакушинский

Художественное творчество и воспитание. Опыт исследования на материале пространственных искусств

*80-летию Института художественного образования
Российской академии образования посвящается*

Книга издана при финансовой поддержке Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям в рамках Федеральной целевой программы «Культура России»

Издание рекомендовано Ученым советом Института художественного образования РАО

В подготовке издания участвовали: Л.В. Высоцкая, Ю.В. Голобоков, Ю.Н. Протопопов, О.А. Ческидова.

© ООО Издательский дом «Карпуз», 2009.

© Фомина Н.Н., Копцева Т.А. – составление, вступительная статья, 2009.

© Учреждение Российской академии образования «Институт художественного образования», 2009.

* * *

Институт художественного образования – старейшее научно-исследовательское учреждение в системе Российской академии образования (РАО). Он образован Постановлением Коллегии Наркомпроса РСФСР от 23 августа 1929 г. Первоначально учреждение называлось Центральным домом художественного обслуживания детей (ЦДХОД), с 1931 г. – Центральным домом художественного воспитания детей Наркомпроса РСФСР (ЦДХВД). С образованием Академии педагогических наук преобразовано в НИИ художественного воспитания АПН СССР. С 1998 г. является Институтом художественного образования РАО.

Первое поколение сотрудников Отдела изобразительного искусства в 1930–1950-е гг. составили ученики и соратники Анатолия Васильевича Бакушинского, следовавшие его идеям художественного воспитания и развития детей и передавшие их последующим поколениям ученых Института. До конца своей жизни в 1939 г. А.В. Бакушинский являлся научным консультантом ИЗО-отдела ЦДХВД.

Исследовательской базой Института является уникальная коллекция детского рисунка, насчитывающая десятки тысяч работ из 90 стран мира, хронологические границы которой определяются 1897–2009 гг.

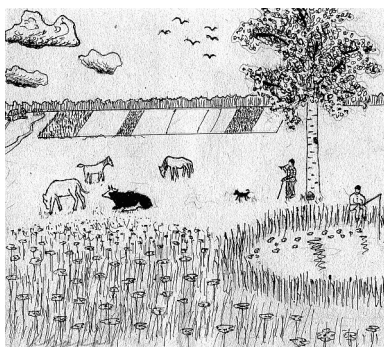
Основа уникальной коллекции была заложена А.В. Бакушинским в период его работы в Государственной Академии художественных наук (ГАХН). В 1931 г. им было передано в ИЗО-отдел Центрального дома художественного воспитания детей 20000 произведений детского творчества.

*Директор Института художественного образования РАО,
академик РАО, доктор педагогических наук,
профессор Л.В. Школяр*

Детские рисунки из архива Института художественного образования



Неизвестный автор. *Новогодние праздники*. Злин. Общеопытная школа им. Масарика. 1920-1930 гг. Бумага, цв. картон, цв. карандаш. 20 × 14,5. ИХО РАО.



Кракау В. *Сельский пейзаж*. Злин. Бумага, тушь, 14 × 15,5. ИХО РАО.

Н.Н. Фомина

Художественно-творческое развитие детей по А.В. Бакушинскому

Психолог, искусствовед и педагог Анатолий Васильевич Бакушинский (1883–1939) на протяжении 1910–20-х гг. определил и научно обосновал значение искусства в духовном, интеллектуальном и эстетическом развитии ребенка, приоритетные виды художественной деятельности для каждого возраста, взаимосвязь процессов эстетического восприятия и разнообразных форм творчества в становлении личности.

Методы изучения художественного творчества и развития детей, разработанные ученым, нашли воплощение как в педагогической практике А.В. Бакушинского, так и в опыте и исследованиях его учеников и последователей: Г.В. Лабунской, Н.П. Сакулиной, Б.П. Юсова и др. Их объединяет заложенная основателем научной школы традиция отношения к ребенку как к личности, способной к творческой деятельности в художественных образах на основе эстетического восприятия окружающей действительности.

Несмотря на очевидное в настоящее время значение вклада А.В. Бакушинского в педагогику искусства¹, в течение нескольких десятилетий (с середины 1930-х и до середины 1960-х гг.) его труды оценивались как буржуазные, отстаивающие идеи биогенетической теории. Особенно рьяно с А.В. Бакушинским и его учениками боролись сторонники политехнической системы воспитания, основанной на упрощенной методике приобщения учащихся к «графической грамоте», а не к искусству. Лишь в конце 1960-х гг. в работах В.В.Алексеевой, К.В.Кулаева, Б.П. Юсова труды А.В. Бакушинского получили объективную оценку, был возрожден интерес к изобразительной деятельности ребенка как к творчеству в образах искусства. Начиная с 1970-х гг., в научных работах была восстановлена преемственность в исследованиях проблем творческого развития и художественного воспитания между традицией, заложенной А.В. Бакушинским в Государственной Академии художественных наук в 1920-е гг., и поисками современных ученых.

В педагогике искусства наследие А.В. Бакушинского (его теоретические труды и заложенная им исследовательская база (я имею в виду коллекцию детского рисунка Института художественного образования РАО)) занимает ныне выдающееся место. На протяжении последних сорока лет А.В. Бакушинский является не просто самым цитируемым ученым, его идеи выступают в качестве теоретической основы диссертаций, посвященных проблемам приобщения подрастающего поколения к изобразительному искусству, комплексному воздействию искусств, музейной педагогике, широкому кругу психолого-педагогических вопросов художественного развития. Обращение к А.В. Бакушинскому и опора на его мысли вошли в традицию настолько, что грозят утратой целостности восприятия его наследия как явления, сформировавшегося в конкретной исторической ситуации. В 1981 г. издательство «Советский художник» опубликовало сборник трудов А.В. Бакушинского, куда его педагогические работы, и в частности «Художественное творчество и воспитание», были включены с большими сокращениями. Главное – не были переизданы теоретические главы этого труда, определяющие методологическую основу фундаментального исследования. Публикация главного исследования ученого является попыткой восстановить целостный взгляд на наследие А.В. Бакушинского, что важно для понимания его места в истории педагогики искусства и перспектив развития его школы.

¹ Педагогика искусства – теория художественного образования, обосновывающая творчески развивающие системы эстетического воспитания, соответствующие художественно-образной природе искусства. – Н.Ф.

Опыт отечественной культуры показывает, что, как правило, в истории остается наследие тех ученых, художников, деятелей культуры, которые получили признание при жизни. А.В. Бакушинский был признан при жизни прежде всего благодаря тому, что его идеи оказались своевременны и перспективны для науки и практики художественного воспитания и образования не только в нашей стране, но и в Европе. Исследования ученых, в частности О.А. Ческидовой, показывают интерес к трудам А.В. Бакушинского, сформировавшийся в Европе в 1930-е гг., что является закономерным фактом: ведь его теория художественного воспитания и развития детей основана на европейском фундаменте науки. Данный факт был отмечен и в публикациях его ближайших учеников. Так, Е.Зоннштраль, проанализировав зарубежную литературу, посвященную детскому рисунку и широкому кругу проблем художественного творчества детей, начиная с 1883 г. по 1935 г., вслед за Вульфом пришла к выводу о том, что «работа Бакушинского покрывает собой все предыдущие исследования и идет дальше». (Искусство детей. – Л., 1935, с. 136).

Анатолий Васильевич Бакушинский родился в 1883 г. в селе Верхнем Ландехе Владимирской губернии в семье разночинца.

Детство и юность его прошли в селах Холуе и Палехе, широко известных своими промыслами. В юности увлекался рисунком и скульптурой.

В 1905 г. поступил в Юрьевский университет на историческое отделение Историко-филологического факультета, который закончил в 1911 г. В 1914 г. защитил диссертацию «Об исторических условиях возникновения готического стиля в Северной Франции».

В 1912 г. поступил в Педагогический институт им. П.Г. Шелапутина, куда принимались только лица, имеющие высшее образование. Основное внимание здесь уделялось методике преподавания различных предметов. Кроме общеобразовательных дисциплин, в программу курса входили музыка, пение, физические упражнения.

С 1917 г. преподает теорию и историю искусства в Шелапутинском институте, университете Шанявского, Военно-педагогическом университете, на Пречистенских курсах.

С 1920 г. А.В. Бакушинский читает лекции в качестве профессора в Высших государственных художественных мастерских (ВХУТЕМАС), в 1-м Московском государственном университете (с 1921 по 1930 г.), в литературно-художественном институте им. В.Я. Брюсова, в Институте философии, литературы и искусства.

С основания в Москве в 1921 г. Государственной Академии художественных наук (ГАХН) является ее действительным членом, руководит физико-математическим (психологическим) отделением. Работает также в Институте археологии и искусствознания, в Научно-экспериментальном институте художественной промышленности.

С 1917 по 1926 г. – хранитель Цветковской художественной галереи в Москве, а с 1927 г. до конца своих дней – заведующий отделом графики Государственной Третьяковской галереи.

Из статей А.В. Бакушинского известно, что он еще в 1916 г. принимал активное участие в создании и обсуждении новых программ по эстетическому воспитанию Министерства народного просвещения. В процессе собственной педагогической работы в гимназии он разрабатывал творческие формы занятий с гимназистами в Музее изящных искусств (ныне Государственный музей изобразительных искусств имени А.С. Пушкина), ставя задачу развития художественного восприятия учащихся. Эта же проблема являлась центральной в психолого-педагогических работах, подготовленных в период работы в Цветковской и Третьяковской галереях.

В течение 1918–21 гг. А.В. Бакушинский разрабатывает и определяет в основных чертах систему воспитания художественного восприятия. Основным нервом системы является культура непосредственного творческого переживания произведения искусства. Педагоги-

ческая цель системы – освобождение и организация не столько эмоций и сознания, сколько художественной воли. Первый очерк системы был дан в брошюре *«Музейно-эстетические экскурсии»* (1919); последняя формулировка – в статье *«Художественные экскурсии систематического типа. Методология и методика»* (1925).

Самым значительным результатом своей теоретической работы ученый считал статью *«Линейная перспектива в искусстве и в зрительном восприятии реального пространства»* (1923) и публикуемую нами книгу *«Художественное творчество и воспитание. Опыт исследования на материале пространственных искусств»*. В книге раскрываются методологическая основа изучения художественно-творческого развития детей разных возрастных групп, процесс исследования, а также методика художественного воспитания. Книга создавалась в период работы в Государственной Академии художественных наук (ГАХН). Это был наиболее плодотворный период научной деятельности А.В. Бакушинского.

Государственная Академия художественных наук объединила творческую элиту России, представлявшую разные области гуманитарного знания и искусства. 16 июня 1921 г. А.В. Луначарский в следующих выражениях определил задачи, которые коллегия Наркомпроса ставила перед новым учреждением: «При разногласии в вопросах искусства, при ожесточенной борьбе направлений, которая имеет сейчас место не только в плоскости академических споров, но – что хуже – в учреждениях, ведающих художественной жизнью республики, – нужна некоторая общая предпосылка для решения всех спорных вопросов, авторитетный орган, суждения которого были бы окончательны и выносились бы на основании строго научных данных» (1, с. 294). Однако эта тесная связь с требованиями государства не должна была понизить научной высоты нового института. «Академии <...>, – говорил А.В. Луначарский, – ставится задача не только служить злобе дня в разрезе углубленного научного исследования, она должна работать ”на вечность”. Она должна строить научную эстетику, систематизируя опыт прошлого, между прочим, и тот опыт, который накопился в революционные годы в области художественной работы» (1, с. 294).

Первостепенное значение в деятельности Академии имело физико-психологическое отделение, перед которым была поставлена задача, сформулированная в докладе президента ГАХН П.Когана тогда же 16 июня: «...синтетическое изучение явлений искусства как продуктов духовной и материальной творческой деятельности с точки зрения эмпирико-позитивного исследования в их элементах, конструкции и композиции». Давая оценку шестилетней деятельности этого отделения в 1927 г. П. Коган подчеркивал, что это отделение «сорганизовалось раньше других отделений, сначала под руководством Кандинского, а позднее А.В.Бакушинского» (1, с. 295). П. Коган отмечал, что оно объединило не только искусствоведов, но и крупнейших представителей точных наук. «Доклады академика П.П. Лазарева ”Краски и их физико-химическое исследование” и ”Зрение и цвет”, А.В. Самойлова о ”Физиологии зрения и слуха”, Н.Е. Успенского ”Роль позитивных наук при изучении художественного творчества” сразу определили направление научной работы физико-психологического отделения. Методами этой работы служат наблюдение и эксперимент над содержанием и процессами художественного творчества и восприятия и над производением искусства во всей его сложности как психо-физическим объектом <...>» (1, с. 295).

Жизнь в стенах ГАХН была насыщенной и интересной благодаря органичной связи членов Академии с художественной жизнью. Так, А.В.Бакушинский создал и возглавил комиссию по изучению примитивного искусства в проявлениях родового и индивидуального творчества, преобразованную в 1927 г. в кабинет по изучению примитивного искусства и детского творчества при физико-психологическом отделении ГАХН. Параллельно он являлся хранителем Цветковской художественной галереи, преподавал в ряде вузов, заведовал отделом графики Третьяковской галереи, участвовал в работе ГУСа (Государственный ученый совет) Наркомпроса, читал лекции и проводил семинары на курсах по повышению

квалификации учителей, был известным художественным критиком, уделявшим специальное внимание советской скульптуре и народным промыслам. И все это – на протяжении 1920-х гг.

Деятельность комиссии под руководством выдающихся ученых являлась первоклассной научной школой, обеспечившей в дальнейшем многим из них заметное место в науке. Сотрудники и ученики А.В. Бакушинского – Е.А.Флерица, Н.П.Сакулина, Г.В.Лабунская после закрытия ГАХН и Государственной Академии искусств (ГАИС) (1929–1931 гг.) на протяжении 1930-х гг. в Центральном Доме художественного воспитания детей Наркомпроса РСФСР, а с 1943 г. в научно-исследовательских институтах Академии педагогических наук занимались теорией и практикой художественного воспитания детей и подростков.

Деятельность комиссии складывалась из регулярных научных заседаний, где заслушивались теоретические сообщения и осуществлялось знакомство с художественно-педагогическим опытом членов комиссии, работавших на опытных учебных станциях и в художественных музеях. Комиссия осуществляла подготовку статей и книг, широкую выставочную деятельность, целенаправленное коллекционирование детского рисунка, а также научные экспедиции, собиравшие материалы по примитивному искусству. Из воспоминаний Г.В.Лабунской известно, что нередко устраивались «выездные заседания». В таких случаях обсуждение проблем происходило в школах и детских садах, в музеях – сразу после занятий или экскурсий.

Теоретические взгляды А.В. Бакушинского, ставшие основой системы художественного развития, нашли отражение в публикациях, обобщающих не только размышления методологического уровня, но и опыт в этой области коллег по комиссии. Прежде всего это с современной точки зрения классический труд Бакушинского «Художественное творчество и воспитание. Опыт исследования на материале пространственных искусств», а также коллективные исследования «Художественное воспитание в практике современной школы» (М., 1925), «Искусство в трудовой школе» (М., 1926), публикации программно-методического характера для Единой Трудовой школы, многочисленные статьи, посвященные экскурсионной деятельности.

Одним из главных своих достижений А.В. Бакушинский считал выявление *периодов психофизического развития ребенка* на основании преобладающих признаков в восприятии и освоении ребенком окружающего мира: двигательно-осознательной ориентации для младших, зрительной ориентации в подростковом возрасте, для старшего возраста он подчеркивал стремление к синтезу воли, эмоций, при котором ведущей становится идея становления и развития. «... Можно вполне обоснованно утверждать, что в области материально-пространственного восприятия человеком мира и творческого выражения этого восприятия в художественной форме – в разрезе развития индивидуального и родового, – могут быть намечены пока три осуществленных великих периода. Один характеризуется *первичным преобладанием двигательно-осознательного метода восприятия*... Второй – *постепенным усилением метода зрительного* и борьбой его с методом двигательно-осознательным в направлении постепенного подчинения первого второму. Третий период – *зрительной установкой психики*. Он приходит нередко резким переломом. Основная черта его – полное подчинение зрительному методу способов двигательно-осознательной пространственной ориентации, вплоть до полного вытеснения последних из поля внимания и сознательного учета»².

Труд А.В. Бакушинского «Художественное творчество и воспитание. Опыт исследования на материале пространственных искусств» представляет собой первый образец научного исследования, признанный в последние годы классическим в области педагогики

² Выделения в тексте А.В. Бакушинского. – Н.Ф.

искусства. Книга состоит из двух частей, первую часть автор определяет как «исследовательскую», вторую как «педагогическую».

В первой части он обосновал гипотезу исследования, во второй наметил «ясные пути», «определенные приемы», способствующие ненасильственному художественному воспитанию детей на каждом возрастном периоде развития. Как любой ученый, приступающий к исследованию, А.В.Бакушинский определил гипотезу, соответствующую его видению процесса художественного развития человека на достаточно продолжительном и важнейшем этапе жизни – от рождения до юношеского возраста (до 15–16 лет) в контексте художественной культуры. Его ученики видели в таком широком «возрастном» охвате новизну подхода к исследуемой проблеме.

В основу гипотезы им была положена биогенетическая теория. «Изложение и выводы первой части, – пишет А.В. Бакушинский, – опираются на гипотезу, доказанные положения которой подтверждают в исследуемой мною области правильность основных посылок биогенетического закона. К последнему я отношусь отнюдь не догматически, не столько утверждая, сколько проверяя его постоянно на всем его материале, находящемся в моем распоряжении. Формулировка гипотезы и ее обоснование даются мною в самом изложении».

«Биогенетический закон, обобщение, согласно которому индивидуальное развитие особи (онтогенез) является как бы кратким повторением (рекапитуляцией) важнейших этапов эволюции (филогенеза) группы, к которой эта особь относится. Установлен Ф. Мюллером (1864) и сформулирован Э. Геккелем (1866)». (Советский энциклопедический словарь. – М.: СЭ, 1987. – С. 140.)

А.В.Бакушинский исходил из предположения *о параллелизме* «в типическом развитии человека, индивидуальном и родовом, а также и в характере, особенностях обусловленной этим развитием художественной формы, индивидуальной и родовой».

Теоретическая часть исследования должна была доказать данное предположение путем установления «параллелизмов» между развитием «психики ребенка, способов его восприятия мира, творческого выражения» и «взрослым искусством» – искусством так называемых примитивных народов и необученных взрослых. А.В. Бакушинский считал, что таким образом он изучает «художественную форму в ее собственной эволюции». К искусству «примитива» в то время относили народное творчество, культуру Древнего Египта и Востока, западноевропейского Средневековья, раннего Возрождения, византийское и древнерусское искусство. «Параллелизм» между творчеством детей и так называемым искусством «примитивов» обосновывался, прежде всего, особенностями трактовки пространства, обусловленного характером его восприятия.

Новизна методологического подхода А.В. Бакушинского к изучению художественного творчества состоит именно в этом – он рассматривал *художественное развитие как процесс формирования мировосприятия, а результат – как внешнее выражение восприятия мира*. Такой подход дал возможность ученому исследовать проблемы эстетического и художественного восприятия в единстве с проблемами художественного творчества. Принципиальными для его теории являются такие категории, как «пространство» и «время», «форма» и «содержание», «художественный образ», «изобразительность». В соответствии с ними он рассматривал эволюцию искусства «примитивных» народов и «детское искусство», к которому относил творчество детей до периода так называемого «кризиса».

Методологические основы теории А.В. Бакушинского были в значительной степени определены тем уровнем знаний в области художественной педагогики, которые к началу 1920-х гг. складывались в разных науках. А.В. Бакушинский дифференцировал существующую «полезную литературу» на следующие разделы (см.: Литературу в конце книги): психология возраста, исследование детского творчества, общее художественное воспитание и образование, педагогика и методика преподавания изобразительных искусств, педагогика

и методика художественного восприятия – созерцание и экскурсии, игры и игрушка. Знакомство с этой литературой позволяет понять научный кругозор исследователя, его научные предпочтения. Здесь содержатся труды зарубежных и отечественных ученых и педагогов, а также работы его ближайших сотрудников и учеников. Некоторые разделы имеют комментарий, содержащий оценку А.В.Бакушинского. Так ученый объясняет выбор литературы, рекомендуемой по общему художественному воспитанию и образованию.

Теоретическая база его исследования не исчерпывалась биогенетической теорией, с которой он на страницах книги постоянно вступает в полемику, рамки ее оказываются для него тесными. Методология исследования А.В. Бакушинского по существу носит междисциплинарный характер.

Искусствоведческие исследования проводились им в 1920-е гг. параллельно с психолого-педагогическими и исходили из общих методологических оснований. Об этом свидетельствует сопоставление уже названной теоретической работы «Линейная перспектива в искусстве и зрительном восприятии реального пространства» и книги «Художественное творчество и воспитание. Опыт исследования на материале пространственных искусств», которая была частично издана в 1922 г. В названиях книг не упоминается «детское творчество». И это неслучайно. А.В. Бакушинский обращается к его изучению с целью понимания формообразования в искусстве, а также процессов, происходящих в современном искусстве. Реалистическое (он часто употребляет термин «иллюзорное») искусство вытеснялось искусством беспредметным, «нефигуративным», «абстрактным». Целесообразность длительного развития искусства от «примитивного» к «иллюзорному», собственно изобразительному и реалистическому, в основу которого была положена линейная перспектива, подвергалась сомнению.

Представляется, что А.В.Бакушинский исследовал художественное творчество детей «на материале пространственных искусств» для того, чтобы понять историю развития искусства, а историю пространственных искусств Востока и Запада изучал для того, чтобы понять эволюцию мировосприятия человека периода взросления. Стараясь угадать, каким будет искусство ближайшего будущего, он писал: «Новое мировоззрение должно быть синтетическим, сохранив личность и всю сферу ее художественного выражения как драгоценное наследие культуры Запада и восстановив ее крепкую органическую связь с общим, сверхличным как последним источником всяких норм, конечно, и художественных...». (Линейная перспектива в искусстве и зрительном восприятии реального пространства. Цит. по: Бакушинский А.В. Исследования и статьи. – М.: Сов. художник, 1981. – С. 47.)

На страницах книги раскрывается смятение многих художников и искусствоведов того времени, ищущих ответа на животрепещущие вопросы в детском творчестве: «... Наше искусство, как и всю нашу культуру, терзает великая раздвоенность. Примирения ее еще не видно. В связи с этой внутренней борьбой и ее противоречиями современный художник склонен, приходя к детской душе, искать в ней, в ее целостном облике смутных возможностей собственного творческого обновления».

В процессе исследования А.В. Бакушинский «перерос» рамки выдвинутой гипотезы благодаря избранной им методике исследования, основу которой составлял «метод объективного наблюдения и толкования сбивчивых признаков внешнего выражения».

В силу масштабности замысла исследование проводилось коллективом исполнителей, которых он считал своими учениками. Автор не раз ссылается на опыт «своей школы» или художников, работающих с детьми и подростками под его руководством. К «своей школе» он относил участников исследований в Государственной Академии художественных наук (ГАХН) – Н.П.Сакулину, Ю.А.Александрову, Е.А.Флерину, Г.И.Журину, М.Н. Райхинштейна, Л.В. Славянскую, А.М. и В.М.Лесюк. В книге он анализирует опыт Г.В. Лабунской, В.Е. Пестель, В.Ф. Шехтель, Н.Н. Купреянова и других художников-педагогов, которые про-

водили эксперимент в школах под его руководством на протяжении 1921–1929 гг., т. е. до закрытия ГАХН.

Итак, методами исследования явились наблюдение процесса и толкование результата – продуктов детского творчества.

В отличие от других исследователей он значительно расширил изучаемую область художественного творчества детей. А.В.Бакушинский отмечал, что «до сих пор изучался, в сущности, только детский рисунок. Все другие проявления детского творчества в объемно-пространственных материалах и формах не изучались. Поэтому всю работу приходилось здесь налаживать по целине, и многое не могло быть выяснено до полной четкости, многое требует тщательной и длительной перепроверки».

Художественное развитие детей автор рассматривает с рождения до юношеского возраста. Один из важных выводов исследования касается не только детей, но и взрослых. «Так, если у ребенка или взрослого человека по ряду внешних причин не было случая к проявлению себя в пространственном творчестве, способность к нему продолжает оставаться в неразвернутом, сумеречном состоянии при наличии одновременного развития других сторон жизнедеятельности и высокой культуры прочих способностей. Получаемый иногда изнутри, иногда извне толчок пробуждает способность к действию. Тогда творчество в этой области неизбежно проходит типический... путь, но в разных темпах: чем старше и культурнее особь, тем путь проходит быстрее, и наоборот. Поступательное движение заканчивается при достижении уровня общего развития, свойственного данному возрасту или культурному состоянию. По-видимому, большая развитость других способностей действует на процесс развития отставшей только в смысле ускорения его и не непосредственно, а индуктивно».

Все теоретические выводы А.В. Бакушинский иллюстрирует рисунками детей, взрослых и произведениями искусства. Сохранившаяся в Институте художественного образования систематизированная в соответствии с фазами художественного развития коллекция детских рисунков убедительно подтверждает их (каталогизирована и изучена Л.В.Высоцкой в 2005–2008 гг.).

Обращаясь к современному искусству, А.В.Бакушинский писал: «В этой новой концепции внеизобразительность, элементарность, динамически-временной характер форм современного искусства в крайних пунктах его развития приводят к своеобразному примитивизму и процесса творчества и процесса восприятия, внутренне очень близкому – несмотря на внешнюю современную изощренность – к примитивизму детского сознания, сознания примитивного человека...».

Чем обусловлена такая эволюция современного искусства? – задается вопросом автор. «Мне думается, в первую очередь тем же, чем обуславливается доизобразительная фаза у детей, уход к внеизобразительности у взрослых – процессом, в первом случае – формирования, во втором – деформации личности, единства индивидуального сознания.

Эволюция современного искусства обусловлена грандиозным кризисом современного сознания, кризисом личности, процессом поглощения ее коллективом, коллективным сознанием. Так, в нас самих на наших глазах разворачивается, может быть, один из последних актов трагедии "гуманизма", рожденного Ренессансом.

Все отмеченные выше процессы и изменения индивидуального сознания обусловлены изменением способов восприятия мира – и в первую очередь, усилением вновь двигательных, действенных моментов над созерцательными. Вспомним лозунг современного футуризма: "наш бог – бег". Отсюда вытекает кризис общего жизнеощущения, которое намечается во всех областях современной духовной культуры, включая и науку».

В своих работах А.В. Бакушинский уже в период формирования научной школы в 1920-е гг. охватил широкую область просвещения, которая в настоящее время определяется

понятием «педагогика искусства», и использовал понятие «художественная педагогика». Он считал, что эта область должна охватывать «в согласной плановой работе... и материал других искусств: действия, ритма, слова, музыки...». В связи с этим «должны быть объединены широко силы исследователей-теоретиков и педагогов-практиков».

«*Основные предварительные задачи художественной педагогики*» как области научных знаний А.В.Бакушинский сформулировал, изучая состояние практики и теории художественного воспитания. В результате обозначились «тяжкие вопросы», перед которыми оказывается учитель. По мнению ученого, суть их в художественном развитии человека с детства до взрослого состояния: *«необыкновенная яркость, сила и совершенство детского творчества первого периода, явное творческое потухание, оскудение во втором, короткая, непрочная и далеко не общая вспышка в третьем. А дальше – обычно серый нейтральный тон, полное творческое обнищание у взрослых.*

Постепенное иссякание художественной талантливости по возрастам происходит и качественно и количественно».

Первоочередными задачами художественной педагогики А.В. Бакушинский считал: «выяснение причин и условий этого процесса, определение степени их изменяемости от способов педагогического воздействия».

А.В. Бакушинский проводит границу между наукой – художественной педагогикой, и практикой – художественным воспитанием.

Художественному воспитанию посвящена вторая часть книги. Задачи художественного воспитания рассматриваются в контексте художественной культуры того времени.

Бакушинский стремился при изучении художественного развития учитывать роль пола, расы, национальности, семьи, воздействия общественной среды. Это позволяло выявить взаимодействие и роль родовых и индивидуальных факторов в этом процессе. Едва ли не решающее значение в исследовании имел анализ детских рисунков, каждый из которых описывался по названным параметрам.

Система эстетического воспитания Бакушинского основывалась на его идее о том, что *«все жизненно-творческие силы каждого возраста должны быть изжиты прежде всего для него»*. Он рассматривает «каждый период детского развития <как> прежде всего нечто себе довлеющее. *Каждый возраст имеет для себя свою собственную ценность. Неизжитость фаз развития приносит несомненный вред*, оставляя в зачаточном, неразвернутом виде ряд психических возможностей, реализация которых обогатила бы организм. Отсутствие такой реализации приводит к той неравномерности и дисгармонии в соотношении между неразвитыми и развитыми способностями и сторонами психики, которые, можно думать, в главном обуславливают неустойчивость современной психики и ее нормальных функций не только в позднем детстве и отрочестве, но и у современного взрослого человека, особенно – интеллигента. В последнем случае это обстоятельство связано с проявлениями неврастения, расщепленности душевного мира, со всеми теми фактами, которые обусловлены, главным образом, односторонностью психического развития, преобладанием интеллектуализма над другими сферами душевной жизни» (2, с. 6–7). Ведущая идея системы – свобода художественного творчества, что не означало отсутствие педагогического руководства.

Создавая свою систему в эпоху «внедрения» в школьную практику «метода комплексного преподавания», Бакушинский утверждал, что «комплекс как метод педагогического воздействия на ребенка должен быть построен не по теме-формуле, а на *творческом образе-переживании*» (2, с. 11).

В связи с тем, что «детское первичное художественное творчество отличается синтетическим характером, оно, как и всякое примитивное искусство, является соединением различных видов искусств. В основе такого синтетического творческого акта обычно лежит

художественное воплощение действия-игры, сопровождаемого словом и зрительными символами. Это – исходный пункт, из которого, выделяясь, развиваются отдельные виды детского искусства» (2, с. 10).

В результате Бакушинский пришел к системе, в которой взаимодействие искусств (комплекс) участвует в художественном развитии учащихся 1-й степени.

Цель художественного воспитания (которую можно осуществить в результате художественного развития) – *«культура творческой личности», способной «стать творцом в области избранного дела».*

Составить достаточно полное представление о системе художественного развития детей «по Бакушинскому» возможно благодаря коллекции произведений детского художественного творчества, которую целенаправленно собирали члены комиссии. Источники ее формирования разнообразны, что отражает исследовательскую методику Бакушинского: для того чтобы разработать оптимальную систему художественного воспитания, соответствующую природе ребенка, необходимо сначала изучить его в процессе естественных наблюдений, лабораторных исследований, сопоставить результаты художественного творчества детей, полученные в процессе педагогического воздействия, со свободным детским творчеством. Итак, коллекция складывалась благодаря организации выставок, в результате опытно-экспериментальной работы в школах России, научно-исследовательской деятельности сотрудников и специальных экспедиций.

В 1927 г. Н.П.Сакулина в статье, посвященной работе комиссии (кабинета), называла следующие выставки. В 1926 г. – «Детское творчество», организованная Главсоцвосом, на которой комиссия показала эволюцию детского изобразительного творчества с дошкольного до юношеского возраста. Отдельная комната отражала художественно-производственное и орнаментально-декоративное творчество детей. В 1927 г. была проведена районная выставка детского творчества в клубе просвещения Хамовнического района г. Москвы, ставшая передвижной. Весной 1927 г. комиссия участвовала в выставке детского творчества, устроенной Обществом культурных связей с заграницей в Японии. Осенью 1927 г. были организованы выставки «Отражение революционных тем в детском творчестве» и методическая по вопросам преподавания изобразительного искусства.

Детские работы поступали и из шести опытных станций, в которых работа по художественному воспитанию проходила под руководством или при участии А.В. Бакушинского. Прежде всего это 1-я Опытная станция по народному образованию, организованная С.Т.Шацким в 1919 г. в составе двух отделений: сельского – в Калужской губернии и городского – в Москве, и 7-я Опытная станция, созданная специально для разработки проблем художественного воспитания. Интересно узнать, что 7-я станция создавалась на основе Музея детского рисунка. Следовательно, А.В. Бакушинский и его соратники придавали решающее значение подлинному произведению детского художественного творчества и для объективного изучения природы творчества, и для создания детям естественной художественной среды. В нее входили школа-семилетка в селе Успенском Звенигородского уезда Московской губернии, школа 2-й степени им. К.Маркса в Москве и педагогический театр.

Опытная и научно-исследовательская деятельность художников-педагогов обобщалась в выставках и сообщениях по проблемам: «ИЗО в комплексе», «ИЗО и труд», «Программно-методическая работа по ИЗО – содержание и организация учебного материала», «Рисунок взрослых в быту ребенка», «Форма клубной работы по ИЗО», «Изучение живописного искусства в картинных галереях и музеях», «Изучение детского рисунка как материала для коррекции личности ребенка».

Детские рисунки собирались и в соответствии со специальными исследовательскими проблемами Бакушинского и его коллег: родовое начало в детском творчестве, особенности индивидуального развития, роль педагога в художественном развитии ребенка; произведе-

ния, отражающие художественно-производственную деятельность в традициях современного и народного декоративно-прикладного искусства и т. п. Существовала и более тонкая градация проблем – изображение пространства, человека, движения, статики, формы, объема и т. п., соответствующая проблематике методологического уровня, объединявшей исследовательскую работу всей Академии художественных наук.

В 1927 г. комиссия располагала коллекцией рисунков в 20 000 экз., а также коллекцией вещей детского художественно-производственного творчества (народная игрушка, пряник и пр.).

По-видимому, благодаря впечатляющим результатам художественного развития детей и подростков во всех видах искусства комиссия и была преобразована в кабинет по изучению примитивного и детского творчества под общим руководством А.В. Бакушинского. При кабинете начали функционировать комиссии по изобразительному искусству (под руководством А.В.Бакушинского), литературно-речевому искусству (под руководством А.К. Шнейдер), театральному искусству (под руководством С.Д. Заскального). Работа кабинета была многообразна и серьезна: под руководством А.В.Бакушинского формировались и культура исследований в области художественного воспитания, и принятое педологами отношение к ребенку как к творческой личности. После закрытия ГАХН и ГАИС многие сотрудники А.В. Бакушинского пришли работать в Центральный Дом художественного воспитания детей, где продолжалось развитие его идей в реальной педагогической практике и в науке под его же руководством.

Делать выводы о направлениях исследовательской работы сотрудников А.В. Бакушинского, о содержании коллекции детского рисунка, о специфике ее анализа мы смогли после открытия этой коллекции в фондах Института художественного образования РАО, являющегося правопреемником ЦДХВД.

Долгое время считалось, что значительная часть архива кабинета А.В.Бакушинского и, конечно, коллекция детского рисунка уничтожены. В процессе изучения коллекции детского рисунка и архива Института художественного образования РАО сотрудники лаборатории истории художественного образования обнаружили запись, сделанную Г.В.Лабунской при создании отдела изобразительного искусства в Центральном Доме художественного воспитания детей в 1931 г. следующего содержания: «передана систематизированная подборка детских рисунков из кабинета примитивного искусства ГАХН в количестве 6 000 экз.» В процессе фронтального изучения коллекции сотрудники лаборатории обнаружили значительно больше подборок детских рисунков, поступивших из ГАХН, а также из 7-й Опытной станции художественного воспитания, из Музея этой станции в селе Успенском после проведения выставок детского творчества, о которых говорилось выше. То есть цифра, указанная в статьях Н. Сакулиной о количестве рисунков, которыми располагал ГАХН в конце 1920-х гг., находит свое подтверждение.

Деятельность опытных станций Наркомпроса и ГАХН отражена в ряде подборок детских рисунков. В наиболее систематизированном виде опыт эстетического воспитания «по Бакушинскому» представлен в папке (№ 4), на которой нашими предшественниками написано: «К истории преподавания рисования». Ниже – следующая надпись: «Дореволюционная школа, комплексная система и школа К.Маркса 1925–29 гг.». Остановимся подробно на рисунках 1920-х гг.

Все рисунки, хранящиеся в папке № 4, относятся к периоду, предшествующему созданию Центрального Дома художественного воспитания детей. Можно с уверенностью сказать, что в этой папке представлены рисунки, о которых в «Памятке 1931–32 уч. года», написанной Г.В.Лабунской, сказано: «Изо-сектором получен ”Систематизированный материал... из музея 7-й опытной станции”». Из логики систематизированного по учебным заданиям материала «выпадает» подборка рисунков Д.Голейзовского.

В результате сопоставления разного рода фактов (документов литературного архива, воспоминаний о художнике-графике Н.Н. Купреянове, сотрудничавшем с А.В. Бакушинским) удалось выяснить, почему в подборке рисунков, посвященной истории преподавания рисования, оказались работы Д. Голейзовского. Для участия в эксперименте А.В. Бакушинский привлек известного графика Н.Н.Купреянова (в 1920-е гг. являвшегося профессором ВХУТЕМАСа). До него в мастерской ИЗО детского дома им. К. Маркса работала Н.И. Голейзовская, чей сын Дмитрий (ученик этой школы) в те годы активно рисовал самостоятельно. В «кабинете» Бакушинского, по-видимому, Н.И. Голейзовской была оставлена подборка рисунков Димы, которая затем была передана в Центральный Дом художественного воспитания в ИЗО-сектор.

Рисунки по комплексной программе поступили из Ленинграда, как это и указано в их описании, от самого преподавателя А.П.Фоллендорфа.

Содержание образования в Единой трудовой школе достаточно полно раскрывается при знакомстве с рисунками, выполненными по комплексной системе в школе г. Ленинграда в 1927–1928 гг. (пр. А.П. Фоллендорф).

В подборку входят рисунки учащихся 1-й ступени по следующим учебно-тематическим заданиям: «Производство фарфоровой посуды» (№№ 2–11); «Развитие глазомера» (№№ 12–24); «Графика (штрих, перо)» (№№ 25–39); «Силуэт» (№№ 40–44); «Обложка к книге» (№№ 45–58); «Транспорт» (№№ 59–61); «Заполнение плоскости» (№№ 62–83); «Труд и отдых» (№№ 84–88); «Озеро, на реке» (№№ 89–94); иллюстративное рисование «Пожар в городе и деревне» (№№ 95–99); рисование с натуры и по впечатлению «Лесные богатства» (№№ 103–107); «Труд в городе» (№№ 108–112).

Специально выделены комплексные темы. Такими темами являются «Диаграмма благоустройства города и города в будущем» (№№ 113–118); «Орнамент на вещах быта» (№№ 119–128); «Первобытная постройка. Жилища» (№№ 129, 130); «Деревенская и городская постройка» (№№ 131–137); рисунки, выполненные «по естествознанию» (№№ 138–142), по композиционным заданиям («симметрия» №№ 143–149); изображения «восточных жилищ» (№№ 150–153).

Внешний вид рисунков разительно отличается от дореволюционных работ: они выполнены на тетрадных листах (иногда размером в 0,5 или 0,25 листа) неяркими художественными материалами – простой и цветные карандаши, перо, реже – акварельные краски и тушь.

Педагог систематизировал все работы по заданиям, что облегчает их рассмотрение в целом как отражение содержания программы и в частности: проявление индивидуальности при выполнении каждого задания.

Проследивая процесс накопления знаний и представлений на занятиях изобразительным искусством, можно сказать, что он направлен на формирование широкого кругозора. При этом учитель руководствуется классическим (от К.Ушинского) методом – от близкого и знакомого к неизвестному, но интересному. Все задания (от развития глазомера до изображения посуды, труда и отдыха) выполняются в результате собственных наблюдений или фантазий. В то же время они действительно связаны с другими учебными предметами – с естествознанием, географией и т. д.

Обращает на себя внимание и тот факт, что внутри тематических подборок нет одинаково выполненных заданий. Каждый ребенок находит свой вариант изображения буквы, чаши, озера, рыбаков, пауков и бабочек, орнамента в полосе или квадрате. Особый интерес представляют рисунки, выполненные в связи с изучением естествознания. Каждый из них оригинален, нет работ, перерисованных с учебника. Новая программа по изобразительному искусству раскрывала возможности для творчества учителя и ученика.

Рассмотрение рисунков, выполненных по комплексной программе, показывает, что учитель обладал пониманием возрастного развития детей младшего школьного возраста и младших подростков (см. цв. вкладку). Он учитывал интерес детей к свободному рисованию, их наблюдательность, способность проявлять воображение и фантазию. Связь с другими предметами (например, с естествознанием) проводилась на уроках рисования с учетом развития внимания к природе, способности разглядывать цветы, травы, насекомых. Круг представлений об окружающем мире расширялся постепенно: от наблюдения городского окружения к знакомству с бытом других народов – первобытных и современных, живущих далеко от Ленинграда. Обращает на себя внимание идеологизация детского творчества, которая нашла выражение в некоторых рисунках декоративно-прикладного характера в изображении элементов государственной символики на проектах «чашек», «букварей», в орнаментах. Вместе с тем, в детских рисунках проявлялось влияние искусства того времени и, в частности, «агитационного фарфора», центром производства которого был Ленинградский (бывший императорский) фарфоровый завод (см. рис. 1 цв. вкладки).

Образный строй многих рисунков свидетельствует, таким образом, об осведомленности учащихся в области современного искусства. Заметно влияние конструктивизма (в книжной графике особенно). Учащиеся стремятся придать своим рисункам вид законченного станкового произведения: казалось бы, чисто учебные задания («штриховка», рисунки треугольников и других геометрических фигур) заключены в рамки, обдуманы композиционно. Рисунки отражают жизненные наблюдения и впечатления детей. В них проявляется индивидуальность автора. Изучение разных заданий показывает развитие отдельных учащихся, которых узнаешь по выразительным особенностям рисунка. Представляется, что опыт А.П.Фоллендорфа раскрыл положительные стороны «комплексного метода», дававшего возможность органично связать на уроках рисования знания и впечатления, полученные на разных предметах и на прогулках.

Огромную ценность представляют работы учащихся школы 1-й ступени села Успенское и школы 2-й ступени имени К. Маркса (7-я опытная станция художественного воспитания НКП). Большинство рисунков относится к 1925–1929 гг. (№№ 173–267), но есть и более ранние.

Вновь обратим внимание на общий вид рисунков и альбомов. В отличие от ленинградской школы, школам 7-й опытной станции художественного воспитания предоставлялись более качественные материалы. Некоторые рисунки выполнены на тетрадных листах, но есть и рисунки, исполненные на плотной бумаге. Все работы имеют разный формат, что уже является свидетельством творческого композиционного подхода.

В этот раздел входят альбом «Том Сойер» (см. рис. 9 цв. вкладки), альбом «Село Успенское». Станция художественного воспитания Наркомпроса, располагавшая выдающимся научным потенциалом (напомним, что здесь работали Е.Т.Руднева, Г.Л. Рошаль, А.В. Чичерин, С.М. Бонди, Г.И. Соколов и др.), экспериментировала, привлекая к работе ГАХН, Третьяковскую галерею, Педагогический театр, Консерваторию, широкий круг художников и искусствоведов. Рисунки в альбоме «Том Сойер» (13 работ) выполнены мальчиками и девочками 10–14 лет, по-видимому, после знакомства с произведением Марка Твена и просмотра спектакля в ТЮЗе (инсценировка режиссера Б.В. Зона).

Приобщение к искусству в школе села Успенское носило комплексный характер, связывающий развитие детей в разных видах искусства и художественного творчества. Об этом свидетельствует и альбом «Село Успенское», в котором объединены рисунки и рассказы об окружающей природе, о деревенской жизни, теснейшим образом увязанной со сменой времен года, с крестьянским трудом. Учителя стремились не помешать потоку впечатлений учащихся при создании этих маленьких произведений, раскрывающих печали и радости авторов. Сочинения порой содержат орфографические ошибки, которые лишь после написания

осторожно исправлялись педагогом. В целом альбом выполнен художественно, с пониманием книги как самостоятельного вида искусства, объединяющего труд писателя и художника. Г.И. Соколов, в 1920-е гг. преподававший в 7-й опытной станции русский язык и литературу, определил задачу по свободному творчеству детей в следующих словах: «открыть глаза ребятам на живую окружающую действительность как на неиссякаемый источник волнующих впечатлений и разнообразных творческих возможностей» (3, с. 294).

Рисунки учащихся 2-й ступени школы имени К. Маркса систематизированы в соответствии со следующими учебно-творческими проблемами, органичными для художественного развития старших подростков: «Композиция» (№№ 178–188); «Натюрморт» (№№ 189–208); «Наброски человека» (№№ 209–226); «Рисование с натуры. Фигура человека. Акв., подход графический» 1926–27 гг. (№№ 227–238); «Пейзаж» (№№ 239–250); «Работа над головой человека (портрет)» (№№ 251–267). Самые ранние рисунки относятся к 1924 г., самые поздние – к 1930-му г. Возраст учащихся, имя и фамилия указаны не на всех рисунках. Самым старшим – 15–16 лет (см. рис. 3, 6 цв. вкладки).

Как было сказано выше, эксперимент проводился под руководством А.В.Бакушинского. Педагоги, занимавшиеся с учащимися 2-й ступени, стремились преодолеть «затухание» художественно-творческой активности подростков в области изобразительного искусства. В.Е. Пестель – художник-педагог, преподававшая в школе имени К. Маркса, определила свой метод в статье «Методические вопросы преподавания ИЗО в школе 2-й ступени», где она в частности писала: «Через творческий, сознательный процесс ввести в понимание искусства. Через познание творческого напряжения к познанию окружающего. Этот новый путь и есть путь познания мира через искусство – через творческий процесс» (3, с.142).

Известный график Н.Н.Купреянов поставил перед собой задачу обеспечить своим ученикам художественное развитие, достаточное для поступления в художественный вуз (ВХУТЕМАС).

Педагогический смысл занятий Н.Н. Купреянова был определен им в 1924 г., как «развитие зрительной памяти и привычки анализировать видимое в направлении извлечения из него образа». Он работал в рамках концепции «художественной культуры», стремился сделать творческий процесс сознательным, учащийся должен был овладеть формой современного искусства.

Художественное развитие подростков носило разносторонний характер. Рисование в классе сочеталось с домашними зарисовками и экскурсиями «на природу», с посещениями художественных музеев и творческих мастерских художников. Все это отражено в рисунках, которые выполнялись не только в классе, но и самостоятельно. Об этом свидетельствуют рисунки, в которых словно раскрывается жизнь в комнатах (девочки за роялем, за чтением, за уборкой), в саду (юные художницы за мольбертом, на качелях), на улицах города (мороженщик, рынок, магазин тканей и т. д.). Такое многоплановое художественное развитие учеников было обусловлено высоким творческим потенциалом педагогов, для которых 1920-е гг. были пиком творческой активности. Ныне картины В. Пестель хранятся в Третьяковской галерее, графика Н.Купреянова – в ГТГ, ГМИИ, в Русском музее. Освоение современного искусства («ОСТ», «Бубновых валетов» и др. направлений) происходило для учащихся в процессе работы над собственным замыслом, поиска образного решения композиции, колористического строя. Рисунки учащихся школы имени К. Маркса нетрудно дифференцировать по авторам: одним свойственно колористическое видение мира (в стиле Р. Фалька), другим ближе поиски ОСТовцев, третьи находятся под впечатлением графики Н.Купреянова.

Подборка рисунков Д.Голейзовского, насчитывающая 5 работ (№№ 268–272), относится к 1929 г. Рисунки мальчика отражают его интерес к историческим событиям, изображенным в графических техниках динамически, остросюжетно. Особенности такого свободного детского рисунка носят как бы вневременной характер, свойственный одаренным детям

вне зависимости от национального происхождения и исторического времени, о чем свидетельствуют и подборки рисунков Никиты и Ивана Фаворских того же времени, хранящиеся в коллекции Института. В подборке школы имени К.Маркса содержатся учебные рисунки Д.Голейзовского, что позволяет сравнивать свободное рисование и классные задания. По учебным работам трудно представить природный темперамент юного рисовальщика.

Некоторые рисунки, хранящиеся в папке № 4, публиковались в журнале «Искусство в школе» в 1927–29 гг.

В папке № 4 фактически нет рисунков, отражающих идеологическую направленность художественного воспитания в 1920-е гг. Отсутствует всякая лозунговость. Школьники живут яркими целостными впечатлениями от окружающей жизни и искусства, что отражается в их творчестве. Можно сказать, что перед нами близкая к идеалу система художественного воспитания на занятиях изобразительным искусством, представленная подлинными произведениями детей и подростков.

Примером, в котором на эстетическом уровне сочетается социальное и художественное воспитание, может быть (с некоторой долей условности) альбом «Революция», подготовленный учащимися колонии «Бодрая жизнь» к выставке 1927 г. Альбом большого формата с листами хорошей плотной бумаги, на которую были наклеены детские рисунки, выполненные гуашью на хрупкой бумажной основе. По-видимому, учителям хотелось парадно оформить альбом. Из-за плохого соблюдения технологии рисунки плохо сохранились. Но об основных чертах выразительности можно рассуждать. Дети избирали самые драматичные эпизоды: бой на улицах города, горит тюрьма, баррикады, мост взорван. Каждый сюжет «взят крупно» – во весь лист. В отличие от многих детских рисунков того времени, в этих работах меньше подробностей, но очень ярко отражены события, потрясшие воображение детей в дни революции. В рисунках отразилось драматическое восприятие детьми революции. И в этом не только художественное, но и историческое значение этого документа. В.Н.Шацкая рассказывала, что «в «Бодрой жизни» была создана специальная «художественная мастерская», которой руководил художник А.В.Гаврилов, в прошлом воспитанник колонии, а потом преподаватель изобразительного искусства и воспитатель в школе-колонии, в дальнейшем он проводил интересную работу в 204-й школе имени Горького в Москве (театр).

Напомним: А.В.Бакушинский считал, что «комплекс как метод педагогического воздействия на ребенка должен быть построен не по теме-формуле, а на *творческом образе-переживании*».

Наиболее фундаментальной для Бакушинского и его коллег являлась проблема соотношения родового и индивидуального в рисунке как наивного художника, так и ребенка. Сотрудники кабинета ездили в Карелию для сбора рисунков, позволяющих в свободном детском творчестве обнаружить это соотношение (см. рисунки, собранные В.В.Лебедевым в 1928 г.). Кабинет коллекционировал некоторые дореволюционные собрания детского рисунка, позволяющие прояснить эту проблему: например, собрание Елизаветы Порфирьевны Орловой из 64 рисунков, представляющее изобразительное творчество коряков и ламутов, удэгейцев, гиляков и детей других народов Центральной части Камчатки.

В отдельной папке хранится подборка рисунков, сформированная Н.Сакулиной и поступившая из ГАХН с ее сопроводительным письмом. Эта подборка из 416 рисунков отражает рисование отдельных одаренных детей, за которыми велось наблюдение на протяжении нескольких лет. Эти рисунки свидетельствуют о стремлении выявить раннее проявление в искусстве творческой индивидуальности.

Таким образом, определились принципы научной систематизации детских рисунков по двум направлениям: фундаментальных исследований и прикладного характера в области содержания и методов художественного воспитания.

Из краткого обзора деятельности А.В.Бакушинского и его коллег периода формирования научной школы в 1920-е гг. можно сделать следующие выводы.

- Под руководством Бакушинского в 1920-е гг. сформировались специалисты, определившие на десятилетия вперед прогрессивные направления в художественном воспитании.

- Была создана и апробирована система художественного воспитания детей и подростков, не реализованная в полной мере до настоящего времени, но по своим теоретическим позициям созвучная и поучительная для нас.

- Выработана система описания и анализа произведений детского художественного творчества, учитывающая обширный банк данных о ребенке.

- Созданы коллекции детского рисунка – исследовательского, методического и эстетического характера, ставшие базой для создания музея в Центральном Доме художественного воспитания детей в 1934 г.

- Период работы кабинета Бакушинского в ГАХН – это единственный в истории художественного воспитания эпизод, когда исследования художественного творчества детей были уравнены по своему значению с исследованиями в области всех прочих «художественных наук». (Убеждена, что проистекало это от того, что художественная и научная общественность признали эстетическую ценность детского рисунка, ставшего существенной частью культурной жизни России, а детское искусство получило признание самостоятельного вида искусства.)

Ярким подтверждением этого факта является история первой в Москве Международной выставки детского рисунка, организованной по инициативе Г.В. Лабунской – ученицы и последовательницы А.В. Бакушинского, создательницы первого в Советском Союзе Музея детского рисунка (1935–1946 гг.) в Центральном Доме художественного воспитания детей Наркомпроса РСФСР. Одним из активных участников организации и обсуждения выставки являлся А.В.Бакушинский, ставший одним из авторов последней книги, на страницах которой детский рисунок рассматривался как произведение искусства. Книга, посвященная названной выставке, так и называлась – «Искусство детей» (1935).

В трудах и деятельности А.В.Бакушинского были очерчены все формы художественного воспитания (школьного, дополнительного и музейного), а также методы их системного взаимодействия, нацеленного на воспитание «культуры творческой личности». Можно утверждать, опираясь на его непосредственных учеников, что теоретические труды А.В.Бакушинского заложили базовые основы педагогического руководства художественно-творческим развитием детей и подростков в общеобразовательной школе, в студиях и в музеях. Он по праву является основателем музейной педагогики как теоретической дисциплины, обосновывающей содержание и принципы систематической работы с учащимися в условиях художественного музея. Поставленные «школой А.В.Бакушинского» проблемы художественного творчества и воспитания должны быть исследованы на новом историческом этапе методами, разработанными в 1920-е гг., как не утратившими своей актуальности и достоверности.

А.В. Бакушинский

От автора³

В настоящем исследовании я излагаю систематически все, что считаю достаточно четким и проверенным в процессе моей работы над примитивным искусством и преимущественно искусством детским. Таким образом, я весьма расширяю и дополняю то конспективное изложение, которое было положено мною в основу первого очерка, вышедшего в 1923 г.

Книга делится на две части: исследовательскую и педагогическую. Изложение и выводы первой части опираются на гипотезу, доказанные положения которой подтверждают в исследуемой мною области правильность основных посылок биогенетического закона. К последнему я отношусь отнюдь не догматически, не столько утверждая, сколько проверяя его постоянно на всем его материале, находящемся в моем распоряжении. Формулировка гипотезы и ее обоснование даются мною в самом изложении.

Я исследую развитие психики ребенка, способов его восприятия мира, творческого выражения и как функцию этих факторов – художественную форму в ее собственной эволюции. Вместе с тем я устанавливаю параллелизмы в типическом развитии человека, индивидуальном и родовом, а также и в характере, особенностях обусловленной этим развитием художественной формы, индивидуальной и родовой.

Такой план работы представлял собою большие трудности. То, что до сих пор делалось в кругу изучения детского творчества, имело уклон или общепсихологический, или педагогический. В эту группу приходится отнести исследования даже таких авторов, как Левинштейн и Кершенштейнер.

В России искусствоведческий интерес ныне к детскому творчеству проявляет Ф.И. Шмит. Но и в его работах, очень ярких, своеобразных и ценных по выводам, иногда парадоксальным и весьма спорным (особенно много у меня разногласий с ним в характеристике фаз индивидуального и родового развития художественной формы), все же преобладает интерес психологический. Такова, например, его «Психология маливания».

Кроме того, до сих пор изучался, в сущности, только детский рисунок. Все другие проявления детского творчества в объемно-пространственных материалах и формах не изучались. Поэтому всю работу приходилось налаживать по целине, и многое не могло быть выяснено до полной четкости, многое требует тщательной и длительной перепроверки. Так, на очереди – всестороннее и углубленное изучение влияния пола и социальной среды на детское творчество, на образование и развитие его содержания и форм.

Все изложение и все выводы первой части имеют вполне самостоятельное значение. Причем то, что формулируется относительно индивидуальной формы, в главном имеет отношение и к форме родовой на основании сходства их общей, а иногда и детальной структуры, а также всего хода развития.

Но на выводах первой части строится и вторая часть – педагогическая, строится гораздо прочнее, чем это можно было делать раньше. Там, где раньше, во имя осторожности, приходилось отказываться от педагогического воздействия, рекомендовать, как наименьшее зло, педагогическое невмешательство в творческий процесс ребенка, – ныне открываются ясные пути, применимы определенные приемы.

Изложение второй части, главным образом, такой конкретной художественно-педагогической практике и посвящено. Здесь, однако, есть также свои пробелы. Так, не удалось

³ Печатается по: Художественное творчество и воспитание: Опыт исследования на материале пространственных искусств. – М.: Новая Москва, 1925. – (Библиотека «Вестника просвещения») с минимальной редакторской правкой.

поставить и разрешить, как должно, проблему комплексного преподавания и его связи с задачами художественного воспитания. Причины: новизна, крайняя сложность и трудность задачи. Изучению этой задачи должны быть посвящены ближайшие изыскания, наблюдения и общественное обсуждение. О ней необходимо говорить основательно лишь в связи с накоплением материалов, фактов и опыта. Эта задача не столько индивидуальная, сколько коллективная.

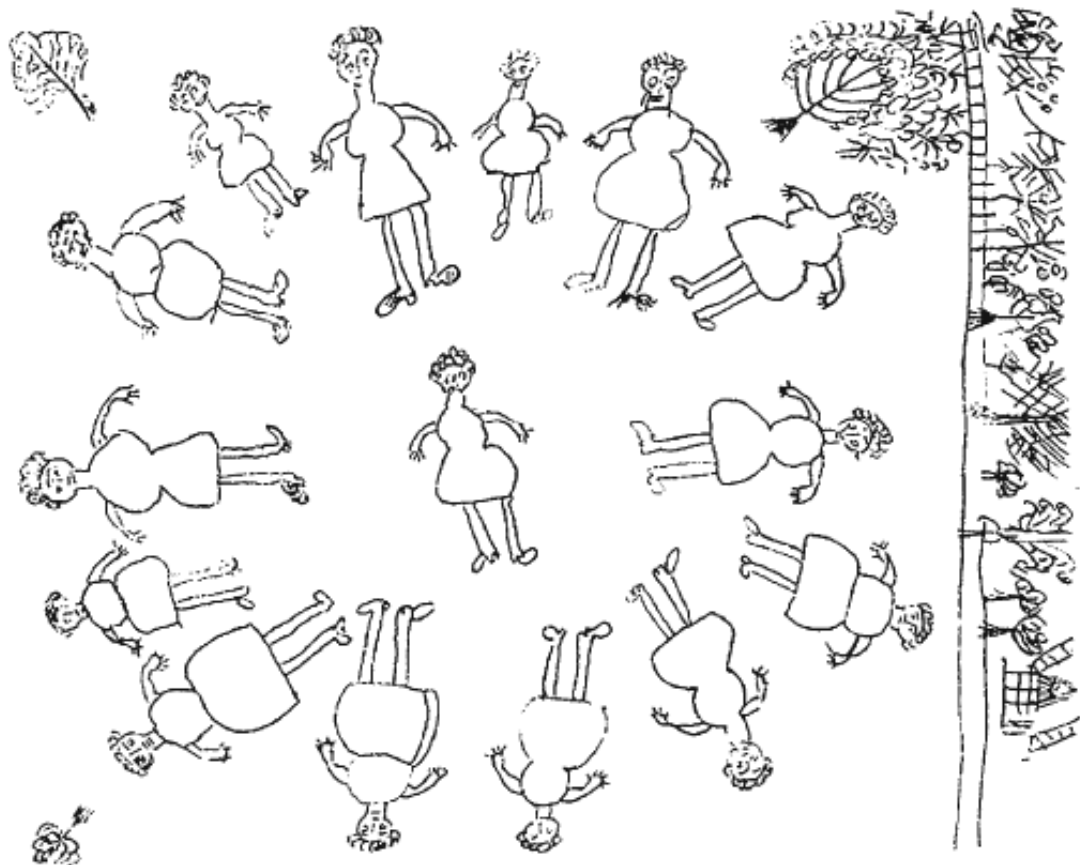
Теперь несколько замечаний о литературной форме книги. Несмотря на неизбежность в первой части специального уклона и соответствующей терминологии, которая помогает значительно экономить изложение и давать только необходимое, я стремился сделать ее понятной не только для людей, достаточно осведомленных в вопросах пространственных искусств, но и для рядового педагога – в первую очередь для преподавателей искусства и ручного труда.

Вторая часть, педагогическая, написана еще более доступным языком и рассчитана на практическое применение всех ее выводов и советов в дошкольной, школьной и внешкольной работе.

В заключение необходимо сказать, что все, изложенное дальше, я считаю только началом весьма большой и, конечно, в дальнейшем коллективной работы над проблемой взаимоотношений между творчеством индивидуальным и родовым, над методами его воспитания. Такая групповая работа ныне ведется совместно со мною в комиссии по изучению примитивного искусства при Российской Академии Художественных Наук. Отмечу ряд готовых к публикации и ценных по выводам исследований: Н.П. Сакулиной и Ю.А. Александровой, Е.А. Флериной, Г.И. Журиной, М.Н. Райхинштейна, Л.В. Славянской, А.М. и В.М. Лесюк.

Однако область исследуемых вопросов так необозрима, а практические выводы так важны, что на них в согласной плановой работе, захватывающей и материал других искусств: действия, ритма, слова, музыки, – должны быть объединены широко силы исследователей-теоретиков и педагогов-практиков.

Часть первая Художественное развитие



Глава 1. Период двигательнo-зрительной установки психики

Фаза доизобразительная. Фаза разрозненной схемы

Общие линии психофизического развития. Пространственно-объемные и временные восприятия

Период первого детства я делю на два возраста: преддошкольный (от рождения, примерно, до 2¹/₂-3 лет) и дошкольный (приблизительно до 6–7 лет). Последний в своей настоящей работе я не расчлняю на более мелкие подразделения. Этим возрастам соответствуют частью совпадающие, частью не совпадающие с ними фазы общего и художественного развития.

Здесь, как и во всем последующем изложении, я намерен на основе главных линий общего физического и психического развития ребенка проследить эволюцию его пространственных и временных восприятий, развитие его художественного творчества и эстетического восприятия и, наконец, эволюцию художественного содержания и формы в детском

искусстве главным образом на материале пространственно-пластическом. Сюда я включаю так называемую детскую архитектуру, скульптуру, живопись и рисунок.

Особенно темен и мало исследован первый возраст – до трех лет. А между тем в это время таинственно зарождаются и зреют все последующие творческие возможности человека. Основным методом здесь может быть лишь метод объективного наблюдения и толкования сбивчивых признаков внешнего выражения.

Следует отметить, прежде всего, наличие первичного *многоцентрия*⁴ как в строении нервной системы новорожденного ребенка, так и в его проявлениях душевной жизни. Дальнейшая эволюция ребенка в основном сводится к постепенному центрированию сначала нервной системы, а затем, со значительным отставанием от этого процесса, и всего психического аппарата. В связи с этими изменениями психофизического содержания жизни ребенка сумеречный поток его переживаний начинает объединяться сознанием. Аппарат восприятия крепнет, развивается, и образы внешнего мира начинают приобретать все большую четкость, все больше способствуют в то же время выделению ребенком себя как целого из общего хаоса первичных переживаний, где, можно думать, не было еще «я» и «не-я», мира внутреннего и мира внешнего, где содержание переживаний было безобразным по форме.

С четвертого месяца обычно наступает перелом. Он обусловлен исчезновением несимметрических движений глаз, первыми попытками сидеть без опоры и произвольным схватыванием предметов. Появляются единство зрительного образа, реальное восприятие глубины и объема, сознательный учет всех этих впечатлений как объективных качеств внешнего мира, объединяющихся из первичного хаоса в образы *вещей*.

Восприятие пространства и объема, можно думать, вырастает, как из зерна, из двуединого переживания ребенком себя как пространства, некоей заполненности – изнутри и как объема некоей вещи – снаружи. Последнее переживание порождает то характерное раздвоение сознания ребенка на «я» и «не-я», из которого родится вся дальнейшая *множественность* окружающей его материальной действительности.

Пространство как *осознаваемая реальность*, пространство живое, активное, как постепенное расширение возможностей движения ребенка из себя начинает расти. Оно – медленно раздвигающаяся оболочка вокруг тела самого ребенка. Одновременно с этим передвижение по пространству помогает овладевать им как *вместилищем вещей*. Здесь осознание его как пространства отступает на задний план. Оно – пассивно и без вещей не мыслится.

Вещи воспринимаются в этом пассивном пространстве долго в своей изолированности и множественности, вне связи и отношений между ними. Причем первичным является восприятие *массы*, обусловленное, в первую очередь, мускульно-кожными ощущениями и их исправлением при помощи зрения. Позднее осознается *форма* вещей. В познании формы все большую роль, по сравнению с мускульно-кожными ощущениями, начинают играть ощущения зрительные.

Обобщение типических признаков индивидуальных вещей приводит к *идее* вещи, к тому зародышу понятия о вещи, который есть не что иное, как *символ* вещи. Идея вещи утверждает присутствие в последней как конкретности неких *постоянных* свойств. Но зато рядом с постоянными, пребывающими свойствами можно установить и свойства изменчивые. Так возникает идея *изменения* вещей, а отсюда – идея их отношений, действий, *движения*.

Движение предметов в пространстве, осознаваемое ребенком, помогает ему полнее и совершеннее познавать и само пространство как таковое. Его размеры расширяются медленно. Его реальность утверждается и измеряется, главным образом, двигательными масштабами – преимущественно передвижением ребенка по этому пространству. Оно – все-

⁴ Выделения в тексте – А.В. Бакушинский.

гда заполнено, без вещей не мыслится, так же множественно, как и вещи. У ребенка очень медленно развивается способность объединения многих отдельных пространств в сложное единство, превращения их в части единого пространства путем последовательного включения одного в другое – например нескольких комнат дома, где он живет, – в целое дома; своего дома вместе с другими домами – в пространство улицы; улицы – в пространство города. Эта способность пространственных включений растет вместе с развитием зрительных масштабов измерения глубины. Поэтому в данном возрасте пространственно-достоверным является главным образом близкое и очень спутанным, неясным, не соответствующим реальным отношениям, – далекое. Потому же в это время (и дальше – примерно до 6–7 лет) у ребенка нет еще так называемой зрительной проекции предметов в глубину: вещи и расстояния, известные ребенку, двигательны и осязательно не уменьшаются для него в глубину. Наоборот, вещи далекие и неизвестные по величине на основании тех же методов восприятия кажутся зрительно реально маленькими, и ребенок всегда бывает удивлен тому, что на близком расстоянии они становятся большими. Такое свойство детской психики долго держится и многое объясняет, как увидим дальше, в явлениях детского искусства.

В восприятиях цвета ребенок проходит сходный путь. Следует отметить, что ребенок долго различает цвета не столько по качеству, сколько по степени светлости. (*Отсюда все недоразумения и противоречия у исследователей в кругу этого вопроса, например несходные наблюдения Прейера, Болдуина, Бехтерева.*) Знание основных цветов (красного, синего, желтого) появляется раньше всего. Спектром ребенок овладевает, примерно, к трем-четырем годам. Цвет сначала воспринимается двухмерно как цветовая масса, потом начинает осознаваться форма как граница массы. Цвет постепенно относится в глубину, связывается с объемной формой вещей.

Развитие временных представлений аналогично пространственным, но происходит с большей медленностью. В их основе как изначальный закон лежит *ритм* и его переживание. Ритмическое повышает тонус жизни, аритмическое – подавляет. Поток переживаемых событий пока лишен ценности. Острова воспоминаний разделяются широкими зияниями забвения. Все разрозненно, множественно. И только постепенно и медленно временное и пространственное единство вещи органически объединяются в целостный образ. С этого момента ребенок начинает понимать *изменения* вещей, еще позднее – отношения между ними как основу *событий*, переживаемых ребенком. Однако единство времени как общей формы переживаемых отдельных событий – отношений между вещами еще дольше не осознается, чем единство пространственное. Этот процесс является значительно более поздним отражением роста у ребенка единства сознания, единства личности.

Обобщая сказанное, отметим следующие выводы. В течение описанной фазы развития ребенок учится владеть собственным телом, управлять его функциями. Одноцентрие сознания и личности крепнет: вокруг него как чего-то постоянного организуется мир внешний с его многообразием, изменчивостью. Хаос внешнего мира превращается во множество вещей отдельных, но с все более устойчивыми признаками. Осознание ребенком собственного постоянства укрепляет и осознание им постоянства вещей. Среди вещей мира он сам для себя становится такой же вещью. Такая двойственность самосознания обозначает крутой перелом психики ребенка. Центр его внимания переносится решительно на внешний мир. Оставаясь эгоцентристом в сферах волевой и чувственной, он всю свою познавательную деятельность переносит на явления и реальность внешнего мира. Организация этой реальности все более подчиняется зрительным методам. Так зреет новая установка сознания, определяющая собой новую фазу детского развития.

Творческое развитие и художественная форма

В первые месяцы жизни ребенка моменты рефлекторно-двигательные и первично-чувственные – эмоциональные (в широком смысле этого понятия) преобладают над всеми иными. Творческое выражение сводится или к проявлению и упражнению воли, или к повторению в получаемом при этом раздражении желательного чувственного тона как состояния чистого созерцания, которое можно назвать эстетическим в зародыше, но не осознанным, а потому не выделенным. Цели познавательные появляются и осуществляются позднее. Так, ребенок мнет кусок глины, складывает и раскладывает щепочки, кубики, рвет бумажки, чертит карандашом по бумаге, эмоционально протягивает руку к тому или иному яркому цвету, блестящему предмету, без конца готов повторять поглаживание чего-нибудь мягкого, теплого, гладкого и отворачивается от раз испытанного жесткого, холодного, скользкого, шероховатого и клейкого. Об организации художественного образа, в котором участвуют, кроме воли и эмоций, непременно и элементы сознания, еще речи быть не может.

Дальше (примерно со второй половины первого года) наступает период *первично-аналитический*. Ощущения стали уже образами вещей. Вещи стали реальностью внешнего мира. Но внимание ребенка направлено пока еще не на создание новых вещей, а на разрушение данных ему. Качества вещей, свойства расчленяемой материи он исследует всеми доступными ему способами: осязанием, мускульным чувством, вкусовыми ощущениями, зрением. С этой особенностью психики ребенка связаны его разрушительные наклонности и то удовольствие, какое ему доставляет процесс разрушения.

Настоящий период дает прочную почву навыков и знаний для следующего периода – *синтетической* творческой деятельности (приблизительно с половины второго года). В это время появляются первые продукты детского творчества. Их общие характерные свойства таковы: простота и однообразие строения, неограниченная повторяемость во временном и пространственном чередовании. Главное внимание ребенка обращено на организацию их *массы*. Поэтому их форма случайна.

В основе творческих действий ребенка лежит сначала только временная ритмичность, долго не отражающаяся в пространственной форме продуктов детского творчества. Потом временные ритмы начинают постепенно связываться с ритмами пространственными. Наступает так называемая «орнаментальная» фаза детского творчества. В ней бесконечное чередование сходных форм предшествует замкнутому единству сложного зрительного образа. Появление последнего сначала беспредметно и внеизобразительно, в смысле сходства с образами внешнего мира. Дальше ассоциативно устанавливается изобразительная связь между замкнутым образом, созданным ребенком, и каким-либо предметом внешнего мира. Эта связь сначала зрительно не оправдывается, а потому обычно коротка и изменчива в воображении ребенка. Сделанный или нарисованный предмет последовательно изображает ряд самых различных вещей, а иногда и действий в представлении ребенка. Тем не менее это уже изобразительный *символ*, образ общий, отвлеченный, образ вещности, предметности, не изображающий пока конкретных предметов внешнего мира, зародыш реализации внутреннего творческого образа в художественное произведение. Пространственная форма этого образа пока весьма проста и не расчленена, криволинейна и замкнута. Следующий процесс – ее *усложнение*, которое проходит сначала путь *расчленения*, а потом уже приводит к единству *сложного образа* – *символа* с более прочными ассоциативными связями, с большим подобием этого образа тем или другим группам вещей – их типичной форме. Этот процесс намечается на грани нового большого периода детского творчества и также связан с укреплением *зрительных* способов восприятия мира и творческой организацией собственных впечатлений от него. Раньше у ребенка преобладала память действий, теперь крепнет

память вещей, а с нею – способность сопоставления, различения, определения сходства или несходства продуктов его творчества с предметами внешнего мира.

Очень удобно проследить этот процесс на детском рисунке данного возраста. Штриховое беспорядочное содержание первых опытов не связано пространственно с данным ребенку куском бумаги: оно расплывается во все стороны, иногда за его края (см. табл. I, рис. 1). Затем появляется ритмически-«орнаментальная» организация страницы кляксами или закругленными, амебообразными формами (см. табл. I, рис. 2). Количество этих форм уменьшается. Страница строится все более как замкнутое целое. Ребенок стремится не переходить на другую поверхность, бродя карандашом или кистью только по данному куску бумаги. Наконец, на ней появляется одно или несколько амебообразных изображений, пока не расчлененных (см. табл. II, рис. 3; здесь, в пределах данного поля, помещено несколько первообразований детского творчества). Каждое из них обозначает последовательно ряд вещей.

Организация поверхности как целого дальше усложняется, наблюдается переход к первично-орнаментальным задачам, обусловленным, в свою очередь, первично-двигательными импульсами, как мы уже и отметили выше, говоря об общем творческом развитии ребенка. Ритм двигательный здесь впервые начинает связываться с ритмом пространственным (см. табл. II, рис. 4.).

Вслед за этим изобразительно намечаются функции предметов и органы этих функций – сначала движения, а потом действия. Символы рук, ног, глаз – линии и точки пока беспорядочно разбросаны по странице и не связаны пространственно. Здесь – последнее изживание беспредметничества предыдущего периода. Слияние изображений действующих частей с изображением самого предмета происходит позднее и служит признаком перелома психики и способов творческого оформления – перелома, подготавливающего содержание и формы творчества следующего возраста.

Общие выводы. Двигательно-осознательные способы организации пространства и объемов преобладают и определяют собою в изучаемой фазе творческого развития характер пространственной художественной формы, сначала внепредметной и внеизобразительной, потом предметной и изобразительной.

По мере развития ребенка зрительные способы восприятия пространства и их отражение в объемно-пространственном творчестве усиливаются и своим усилением создают *предмет* как творчески-организованную материальную вещь, а потом и как предметное *изображение* – как в форме объемной, так и плоскостной. Возникает *сложное пространственное единство* с включением в него как во вместилище вещей и их отношений.

Творческая активность проявляет и утверждает себя первоначально во времени и пространстве реалистически, в непосредственном действии – физическом, пользуясь, главным образом, *двигательно-осознательными* приемами.

Усиление *зрительных* способов восприятия пространства и объемов обуславливает переход творчества ребенка от беспредметничества к изобразительности, от примитивного реализма к появлению и росту элементов иллюзорности (например, к масштабному уменьшению изображаемых вещей). Этот процесс в общем психическом развитии ребенка соответствует укреплению душевного одноцентрия, росту единства личности ребенка.

Наконец, следует подчеркнуть еще один, весьма существенный вывод, который имеет большое значение и для всего последующего изложения. Все фазы художественно-творческого развития ребенка, соответствуя с некоторым отставанием в основных своих чертах фазам его физического и духовного роста, имеют и различную длительность и весьма неясные, перемещающиеся границы в отношении к возрасту. Запоздание или ускорение обусловлены рядом причин – воздействиями порядка как биологического, так и социологического: общей конституцией человеческого организма, свойствами пола, чертами расовыми, наци-

ональными, общественными, а также их своеобразным в каждом отдельном случае скрещением. Любопытна шкала этих воздействий и их взаимоотношений, насколько мне удалось их установить в наблюдениях. Первично-родовое, чисто биологическое, всего сильнее воздействует на духовную структуру ребенка в самом раннем возрасте. Здесь и колебания в смещениях не очень значительны. В общем, фаза развития, свойственная этому возрасту, определяется гранью трех лет. Чем дальше идет развитие, тем больше колебаний в ускорениях и замедлениях, обусловленных (вне случаев патологических: отсталости, идиотизма, психических заболеваний) факторами, производными из общебиологической посылки – полом, расой, национальностью, где психическая установка имеет корни частью в явлениях биологического, частью социологического порядка, и, наконец, чисто общественными условиями, воздействие коих становится преобладающим в возрастах поздних. Необходимо, однако, подчеркнуть, что все эти факторы, кроме первично-биологического, действуют не столько на качественное изменение процесса в основном, сколько, главным образом, на его темп и на некоторые частные особенности психики и характера художественного творчества, как увидим дальше. Из сказанного вполне ясна большая сложность задачи изучения детской психики вообще и художественно-творческих процессов как ее функции. Каждый момент детской жизни, детского творчества является результатом скрещения этих сходных по типу, но не совпадающих во времени рядов формирования физического и психического в направлении от множественности и разобщенности к единству. Так, например, к полуторалетнему возрасту на основе довольно прочного физического единства только еще строится единство сознания, а в продуктах творчества отражается еще в полной мере первичная множественность и разобщенность элементов сознания. Собираение личности ребенка в ее примитивной обособленности происходит к концу третьего года. Аналогичный процесс в области детского творчества заканчивается нормально через два-три года.

Наконец, следует отметить еще одну своеобразную особенность развития детской психики. Эта особенность свойственна также и прочим возрастам, включительно до психики взрослого человека. Несмотря на неоспоримое органическое единство всего потока душевной жизни, обусловленное крепким взаимодействием всех сторон и проявлений психики, отдельные грани этого потока, даже отдельные способности (выражаясь языком старой психологии), обладают силой некоторого самостоятельного развития в рамках и по нормам единого генетического закона. Так, если у ребенка или взрослого человека по ряду внешних причин не было случая к проявлению себя в пространственном творчестве, способность к нему продолжает оставаться в неразвернутом, сумеречном состоянии при одновременном развитии других сторон жизнедеятельности и высокой культуры прочих способностей. Получаемый иногда изнутри, иногда извне толчок пробуждает способность к действию. Тогда творчество в этой области неизбежно проходит типический, описанный выше путь, но в разных темпах: чем старше и культурнее особь, тем путь проходит быстрее, и наоборот. Поступательное движение заканчивается при достижении уровня общего развития, свойственного данному возрасту или культурному состоянию. По-видимому, большая развитость других способностей действует на процесс развития отставшей только в смысле ускорения его и не непосредственно, а индуктивно.

В литературе, посвященной детской психологии и творчеству, вышеизложенные выводы относительно сложной ритмизации фаз развития и ее причин еще не учитывались. И, может быть, этим обстоятельством приходится объяснять значительные неясности, а иногда и противоречия как в определениях содержания и форм тех или иных фаз детского развития, так и их взаимном влиянии в различные моменты жизни ребенка. А между тем, при надлежащем учете этого обстоятельства мы получаем ряд исключительно важных выводов исследовательского и педагогического значения.

Глава 2. Период зрительно-двигательной установки психики

Фазы схемы и полусхемы

Общие линии психофизического развития. Развитие временных и объемно-пространственных восприятий

На грани трехлетнего возраста с отмеченными выше (см. гл. 1) колебаниями совершается крутая и знаменательная перемена во взаимоотношениях между личностью ребенка и внешним миром. Начало ее охарактеризовано на предыдущих страницах (см. ту же главу).

Организованное психофизическое единство личности ребенка гораздо быстрее и прочнее, чем раньше, позволяет ему овладевать сложным аппаратом своего тела. Происходит это, примерно, до пяти-шести лет. Наряду с таким процессом усилия ребенка обращаются на завоевание и организацию при помощи этого аппарата внешнего мира. И чем меньше ребенок затрачивает постепенно энергии на себя, тем более склонен он ее расходовать вне. За периодом интенсивного самособирания, самостроения наступает период экстенсивного расширения власти личности ребенка над окружающим его внешним миром.

В этом возрасте ребенок эгоцентрист. Мир существует только для него, если он обращает свою волю и сознание на себя. Но в процессе действенного познания мира, в динамическом переживании результатов этого познания он забывает о себе. В нем нет познавательного интереса к себе. Все его сознание устремлено на внешние предметы – вещи, позднее – на их взаимоотношения, еще позднее – на их качественные и количественные изменения. Хаос мира, ранее текучий и слитный, теперь расчленяется, становится множеством вещей. Вещи приобретают характер постоянства и данности, а с ними и мир как их совокупность.

Если в предыдущей фазе в течение первых двух-трех лет сознание ребенка было центральной осью, вокруг которой вращался мир как впечатление, теперь происходит полное и противоположное перемещение, управляемое внутренним диалектическим процессом, а следовательно, таким же, развивающимся изнутри, органическим противоречием.

В движении духовном и физическом находится ребенок, познающий мир. Это познание того, что *есть* как реальность, как нечто, обладающее устойчивыми признаками, неким бытием вне самого ребенка. Но пока это еще не познание изменения вещей, текучести их сложных взаимоотношений. В этой фазе внимание ребенка по-прежнему привлекают двигающиеся вещи и мало интересуют неподвижные. Однако движение вещи – только стимул внимания, но не цель познания. Чтобы вещь познать, ее нужно остановить, схватить, двигаться вокруг нее или заставить двигаться, но уже по воле ребенка и в целях определения в ней наиболее устойчивых признаков.

Таким образом, мир и вещи становятся в акте познания их ребенком как бы неподвижными. Вещи – не впечатления. Вещи – реальности, нечто постоянное, статическое. Они материальны, конкретны, множественны и разделены, пребывают в пространстве, которое сначала даже не осознается. Позднее оно мыслится как некое вместилище вещей, как нечто отрицательное, вернее как отсутствие той осязательно-материальной реальности, которая свойственна вещам. Рядом с развитием восприятий вещности и вытекающими отсюда объемными представлениями развивается, но значительно медленнее, переживание пространства как такового – пространства как вневличной реальности особого порядка.

Этот акт познания мира как данности, как бытия в его множественности есть проекция на мир предшествовавшего многоцентрия сознания и его растущего единства, осознания ребенком себя как чего-то постоянного, но живого и действующего. Это действие он осознает в собственном движении. Отсюда проекция на мир не только осознания своего постоянства, но и своих функций. Мир одушевляется. Все движущееся становится живым, неподвижное – мертвым. Наступает период анимизма и антропоморфизма.

От познания вещей и их раздельности ребенок идет к установлению, хотя бы элементарному, соотношений между вещами. Эти соотношения мыслятся как отношения действующих вещей, а следовательно, вещей живых. Так происходит в сознании ребенка зарождение и постепенное обострение *космологических проблем*, искание причинности: «почему?» «откуда?» Анимистическая же и антропоморфическая проекция, очеловечивающая мир, приводит к рождению *мифа* как сложного образа-символа, таинственно вскрывающего не только вещи и их сущность, бытие, но и их становление, их жизнь. Миф дает основу для сложного развертывания художественного творчества во всех его формах, особенно в изобразительно-сюжетной.

Проследим дальше подробно у ребенка в этой новой фазе его развития процесс формирования временных и пространственных представлений.

В раннем возрасте (до 2,5–3 л.) осознание времени очень слабо связано с пространственными переживаниями. Слабость этой связи порождает временные зияния, выпадения переживаний из памяти, разрывы в сознании временной основы душевной жизни ребенка. Эти разрывы, упорядочиваясь органическими ритмами (дыхания, пульса, ощущений голода, жажды, сна и пробуждения, рядом других периодических состояний и потребностей организма), а также ритмами действия, создают элементарную ритмическую основу временных переживаний.

Такие переживания построены на ощущениях некоего бесконечного чередования психических состояний. Элементарные временные чередования ритма постепенно усложняются, из ощущений и восприятий превращаются в представления. На этой ступени они приобретают синтетический, более сложный, пространственно-временной, образный характер. Но в организации таких сложных пространственно-временных образов наблюдаются постоянные перебои. Растущее сложное единство и непрерывность образов нередко расщепляются временными зияниями – прорывами, как и раньше, в которых не только деформируется, но и исчезает пространственное строение временных переживаний. Получаются оборванные, хаотические куски, яркие острова воспоминаний на поверхности таинственных глубин подсознательного.

Первая особенность нового возраста, новой фазы душевного развития ребенка состоит в том, что провалов памяти становится меньше. Они не так уже необозримо широки, как прежде. Временная форма переживаний становится устойчивее. Их звенья связываются между собою крепче.

Дальше временные переживания, ранее элементарные, усложняются, превращаются во все более сложные системы представлений. Эти сложные единства, в которые замыкаются группы временных представлений, обозначают собою периоды времени, разделенные по-прежнему гранями забвения.

Ритмы чередования сложных единств временных представлений, в свою очередь, также очень усложняются. Эти единства – группы представлений – вступают между собою в отношения не только связи, но и соподчинения. В сознании ребенка крепнет, развивается и обогащается система временных включений. Так, какое-либо событие его жизни связывается не только, например, с часом дня, но и с днем, иногда с иным более длительным промежутком времени. Представление о длительности этих промежутков времени, включаемых

один в другой, весьма субъективно и сбивчиво. Временные масштабы крайне неустойчивы и изменчивы. И чем длиннее промежутки времени между воспоминаниями, тем беднее они конкретным, реальным значением для ребенка, тем более они становятся тощими отвлеченностями, символическими обозначениями – ярлыками темной, не охватываемой сознанием длительности. Поэтому в данном возрасте нельзя установить никакого подобия временной перспективы.

По мере роста и усложнения временных представлений становится все прочнее их связь с представлениями пространственными. Последние являются конкретным материалом, заполняющим в сознании временную канву. Они же формируют в значительной степени *временное единство*, которое мыслится как некое подобие зрительного образа, получая символическое выражение в пространственных формах исчисления, регулирования времени.

Эти формы времени в исследуемом возрасте обычно связываются с каким-либо пространственным образом, олицетворяются; и только тогда они приобретают для ребенка необходимую конкретность и четкость. Если форма времени не связывается с конкретными образами – в основе пространственными, она не обладает реальностью для ребенка.

Однако следует сказать, что чередования объединенных групп временных переживаний, обладающие обычно собственным то более простым, то более усложненным ритмом, не замыкаются в этом возрасте в сложное единство некоей общей формы времени, которая могла бы соответствовать по внутреннему сродству аналогичной форме единого пространства. Такое переживание и осознание в возможной полноте единого, включающего в себя всю конкретность отдельных форм, но не бесконечного времени, как и пространства, появляется значительно позднее. А пока ребенок может лишь удерживать и регистрировать в сознании повторяемость и длительность временных переживаний и связанных с ними их пространственных образов-форм.

Временная основа душевных состояний ребенка, сливаясь с образами пространственными, принимая от них то или иное символическое обозначение, тем не менее, подчиняет себе пространственную форму и определяюще влияет на ее структуру, как увидим в дальнейшем.

Итак, в основном временной строй жизни ребенка определяется органическими ритмами, непосредственным переживанием движения как регулирующего начала. Движение становится поэтому для ребенка символом не только времени, но и жизни.

Поэтому для творческого выражения и оформления временного начала всякого детского переживания в данном возрасте чисто *двигательная установка психики имеет основное значение*.

Она с своим характерным свойством – преобладанием временных ритмически последовательных переживаний – все еще продолжает быть основой строя жизни ребенка. Но здесь уже намечается глубокий новый перелом. Зрительные способы восприятия и организации мира начинают борьбу с двигательными-осознательными. Отсюда не только быстрое формирование единства временного, но и еще более быстрое завоевание пространственного единства. Отсюда ряд новых следствий, касающихся как способов восприятия, так и способов творческой организации пространственной формы. К характеристике этих следствий и перейдем.

Процесс организации двухмерных пространственных представлений – по преимуществу процесс зрительный. Здесь всего раньше происходит переход от одной психической установки к другой. Однако и в восприятии плоскости, несмотря на то что несомненное первенство здесь принадлежит зрительным впечатлениям, в некоторых особенностях этого восприятия долго живут посылки осязательно-двигательного характера. Сюда следует прежде всего отнести световое восприятие поверхности. Последнее изменяется в связи с движе-

нием ребенка и изменением угла зрения. Это так называемое «фактурное» богатство матовостей, блеска, шероховатостей, гладкости зрительно воспринимаемой поверхности – результат движения ребенка или самой поверхности.

Дальше – познание линейных форм, особенно сложных в раннем возрасте, не обходится без помощи двигательных методов: движением руки по границе фигуры, помещенной на плоскости, ребенок помогает зрительному познанию ее формы. При повторном восприятии становится достаточным только зрительное впечатление.

Зрительное восприятие двухмерного пространства есть восприятие *плоскости*. То, что дано на ней, воспринимается ребенком не сразу, а путем передвижения зрительного поля по воспринимаемой поверхности. Это *передвижение* только в акте пространственного синтеза превращает ряд первичных разрозненных, подчиненных временной последовательности восприятий в цельный пространственный образ.

Как происходит эта организация пространственного плоскостного образа? Сначала воспринимается зрительная масса по качеству ли цвета, по контрастам ли светлого и темного, затем осознаются границы массы путем точного выделения ее из масс, граничащих с нею. Так воспринимается плоскостная *форма* – силуэт. Она порождает дальнейший интерес к границе формы – *линии*. Различные плоскостные восприятия организуются с различными акцентами: то внимание сосредоточивается на массе, то на форме, то на линии. В рамках этих основных элементов строятся их отношения в возрастающей сложности по контрастам.

Дети предпочитают в этом возрасте комбинации основных и дополнительных цветов, горизонтальных и вертикальных линий, простые геометрические формы круга, квадрата или прямоугольника, треугольника. Комбинации форм предпочитают сначала такие, которые следуют в порядке, ритмически орнаментальном с тенденцией к бесконечному чередованию. Это – изначальная пространственная проекция временных переживаний, обусловленных двигательными импульсами. Она представляет собою первичный и наиболее экономный способ зрительной организации больших поверхностей.

Потом приходит потребность в замкнутом пространственно-плоскостном образе. Это будущая основа замкнутой декоративной и станковой художественной формы. Она появляется в связи с потребностью пространственного ограничения и единства, в связи с намечающимся преодолением двигательно-временной установки психики установкой пространственной, зрительной. В том и другом случаях восприятием управляют особые закономерности. Так, при восприятии ритмически-временной формы важно, чтобы замкнутый образ, который может бесконечно повторяться, был сначала элементарно прост и, по возможности, вполне укладывался бы в поле наилучшего зрения. Тогда последующее движение глаза ... будет утверждать лишь *повторяемость* того же впечатления – образа как основной характер восприятия. Условия первоначальные остаются теми же при восприятии выделенного замкнутого образа. Он тем легче познается, чем меньше в своем основном строении выходит за границы мгновенного первичного восприятия.

Последующий процесс временного восприятия образа замкнутого, но усложненного, дает наиболее экономно и просто организованные переживания, если каждая часть образа не индивидуальна, а повторяется, замыкая в то же время этим повторением впечатления, иначе говоря, повторяется только однажды. Но так лишь воспринимается образ, построенный на симметрическом распределении своих элементов, по закону зеркального отражения; воспринимается форма симметрическая, статически уравновешенная. Все зрительные элементы и их комбинации воспринимаются наиболее четко при условии их простоты, силы и напряженности.

По мере своего последующего развития ребенок справляется постепенно со все большей сложностью впечатлений той и другой формы. Усложнение ритмических членений орнаментальной формы идет наряду с усложнением формы декоративно-станковой, приоб-

ретающей все большую замкнутость и самодовлеющее значение. Последняя форма становится особенно действенной в связи с ростом интереса ребенка к сложно-изобразительным способам организации собственных творческих переживаний.

Усложнение и расчлененность декоративно-станковой формы обычно до конца возраста происходит по закону симметрического устойчивого равновесия. И только на переломе к следующей фазе появляется потребность в впечатлениях, основанных на законе равновесия динамического, неустойчивого. Эта перемена сказывается в восприятии цвета: обогащаются оттенки, воспринимаются тоновые переходы, появляется вкус не только к ярким, но и к блеклым, приглушенным цветам. Нравится и становится понятным не только фронтальное, линейное разделение поверхности по осям вертикальной и горизонтальной, но и расчленение диагональное как линейная основа всякого неустойчивого построения на плоскости.

Итак, что касается главной массы плоскостных впечатлений, то их зрительная природа очевидна. Больше того, в течение значительной части периода первого детства зрительные восприятия даже объемно-пространственной формы сознаются ребенком как восприятия, близкие к плоскостным, подобные далеким образам взрослого человека, в большой мере лишенным объемно-глубинных различий между собою.

Характеризуя в предыдущем изложении восприятие плоскости, я отметил роль двигательного-осязательных моментов в этом восприятии. Особенно ясна и убедительна эта роль в организации световых элементов поверхности. В сущности, перемещение глаза и самого зрителя – ребенка относительно освещаемой поверхности для ее восприятия делает эту поверхность уже реальным элементом не двухмерного, а трехмерного пространства. Созерцание «фактурной» обработки поверхности есть один из элементов зрительного восприятия *объемной* формы. В свою очередь, в процессе познания ребенком объемов особенно ясно происходит усложнение осязательно-двигательных моментов зрительными. Множественность осязательных и зрительных впечатлений от вещи объединяется в ее зрительном образе, дающем завершающее, целостное впечатление. Однако он еще долго продолжает оставаться плоскостным по главным своим признакам. Для ребенка в нем еще не обозначаются зрительно, как локальные (присущие вещам) признаки объемов, изменения световые и подчиненные им цветовые (светотень с ее цветовыми свойствами). Объемный образ вещи долго еще строится на двигательного-осязательных восприятиях и связанных с ними представлениях.

Сложный процесс познания вещи в пространстве, обусловленный особенностями возраста, требует устойчивости всех пространственных знаков-свойств ее, а также длительности и устойчивости впечатлений. Поэтому детское восприятие чуждо импрессионистской окраски. Вещь утверждается, познается не по короткому зрительному впечатлению, а в результате всестороннего изучения всеми методами, доступными ребенку, не в изменениях, а в статической данности. Отсюда необходимость постоянства осязательно-зрительных свойств предмета и их соединений; качественная напряженность и количественная скудность элементов; простота и предельная обобщенность объемных, линейных и цветовых форм, осязательных свойств поверхностей; необходимость подчинения всех впечатлений простым и немногим ритмам, свойственным статической структуре вещи.

В основном – это ритмы симметрического разворачивания форм в едином зрительно-осязательном пространственном образе вещи или ритмы временной, в сущности, орнаментальной, а потому бесконечной последовательности. В первом случае наибольшую экономию в процессе познания дает симметрия, во втором – повторяемость одного и того же впечатления. Познание вещей обычно происходит в таком порядке. Легче всего воспринимаются и познаются в своих объемных и цветовых свойствах вещи простой формы, однообразно повторяющейся со всех возможных точек зрения или точек приложения методов осязательного познания. Таковы простые и правильные стереометрические тела, окрашенные

каждое в один цвет. Эта особенность подмечена уже Фребелем и использована им впервые широко педагогически.

По существу, это использование первичного, ритмически временного строя пространственных восприятий, где бесконечное чередование (например, квадратных поверхностей куба) замкнуто в конечности определенного объема.

Процесс познания тел тотчас будет затруднен, если будут введены в поле внимания тела с различными или неправильными по форме поверхностями, окрашенными каждая в особый цвет, разными по осязательным восприятиям.

Так, ребенок легко воспринимает шар, куб, трехгранную пирамиду, ограниченную равносторонними треугольниками. Позднее, и в постепенной трудности, усваиваются стереометрические тела с симметрично расположенными формами поверхностей, например, цилиндр, призмы различных видов. Еще позднее происходит усвоение тел с кривыми поверхностями. В последнем случае большое значение имеет ритмическая и, в особенности, симметрическая организация форм поверхности сложного тела, а также полная четкость и неспутанность зрительных и осязательных восприятий. Отсюда всякие сдвиги форм, повороты, незаконченность формы в одном зрительном поле – словом, выходы из статического отношения форм к динамическому создают познавательную путаницу в детском восприятии и действуют эмоционально отрицательно.

Если мы обратимся к некоторым примерам, то высказанные общие положения станут понятнее, яснее.

Предположим, что перед ребенком куб, окрашенный в один какой-либо цвет, и куб со сторонами, окрашенными в разные цвета (см. рис. 15, 17 цв. вкладки). Первый куб быстрее будет усвоен как объем; при восприятии второго большую путаницу, затруднения и замедление познавательного процесса создаст его разноцветность. Восприятие цвета вступит в серьезную борьбу с восприятием пространственной формы. Если мы покажем ребенку ритмически простую стереометрическую форму (например, куб, шар) и рядом сложную, то вторая будет узнана с большим трудом, чем первая. То же самое нужно сказать, если мы поставим опыт с телами, ограниченными правильными поверхностями кривыми или плоскими, и телами с поверхностями неправильными и распределенными не ритмично.

Особенно интересным и очень важным по своим дальнейшим следствиям окажется сопоставление объемного изображения человеческого тела или животного (например, игрушки) в положении статически-фронтальном и в динамически-развернутом, например с вращением всех частей тела вокруг его оси. Изображение первого типа будет понято и эмоционально принято со знаком положительным; изображение второго типа может быть даже совсем не понято или понято с большим трудом, а потому и очень мало заинтересует ребенка.

Мы уже говорили о том, что зрительный образ вещи не раскрывает ребенку в начале исследуемого возраста локальных признаков ее трехмерности. Вещь воспринимается и познается как плоскостной далекой образ с характерным, обычно боковым, контуром.

Отсюда ряд очень существенных следствий. Прежде всего, для ребенка пока – и долго – не существует зрительных изменений объема в зрительных сокращениях (ракурсах). Все поверхности куба для ребенка зрительно не только равны между собою, но и правильно квадратны. Двигательно-осязательный способ восприятия создает основу знания о предмете и подчиняет себе всю систему зрительных впечатлений.

Второе следствие – полное отсутствие осознания ребенком в его зрительных впечатлениях законов перспективного сокращения предметов, удаляющихся в глубину. Двигательно-осязательные масштабы и здесь покрывают собою зрительные. Предмет с известным уже ребенку масштабом при своем удалении в глубину не кажется меньше. И наоборот, предметы отдаленные, но не известные ребенку по своим размерам, кажутся реально малень-

кими в глубине. Так, ребенок очень будет удивлен, если какой-либо определенный для него предмет, например глобус на шкафу, передать ему первый раз в руки. Предмет окажется значительно больше, чем ожидал ребенок. «А я и не знал, что он такой большой!» Здесь зрительный образ вступит в ощутимую борьбу с восприятиями двигательно-осознательными, и одолеют все-таки последние.

Иногда даже знакомые по своим размерам предметы кажутся вдали ребенку реально малыми. Здесь иллюзорное зрительное восприятие преобладает над двигательно-осознательными в оценке величины предмета и подчиняет себе последнее.

Однако еще нет в этом периоде у ребенка сознания иллюзорности зрительного восприятия и зрительных свойств глубинного пространства, а потому видимые вдали предметы воспринимаются как реально малые. Так происходит своеобразный возврат все-таки к масштабам двигательно-осознательным, но в порядке, обратном тому наблюдению, которое только что описано: объемы предполагаются не уменьшенными вдали иллюзорно, а малыми реально, игрушечными. Постепенно в течение первого детства совершается процесс зрительной локализации объемных признаков вещи. Постепенно привыкает ребенок и зрительно ее воспринимать как нечто объемное. По-видимому, главную роль здесь играют зрительный учет светотени и общий психический учет тех ощущений, которые связаны с приспособлением зрительного аппарата к восприятию объемов близких и далеких. *(Как известно, при восприятии близких предметов происходит аккомодация и конвергенция глаз, при восприятии далеких – наоборот: глаза дизаккомодируют и дивергируют. Кроме того, при бинокулярном восприятии объема его изображения падают не только на соответственные, но и на не соответственные точки сетчатки. Так происходит начало зрительного раздвоения предмета. Корректируемое двигательно-осознательным опытом оно дает зрительное впечатление объема.)*

Этот учет сознательно сводится к зрительному учету светотени как локального признака объема.

Происходит это медленно и постепенно. Сначала различаются и познаются зрительно объемы близкие, потом масштаб значительно увеличивается к концу раннего детства, достигая глазмера, близкого к взрослому. Я вполне ясно помню одно мое впечатление конца раннего детства, в возрасте приблизительно шести лет. По широкой реке я ехал на пароходе. Все то, что я видел на противоположном берегу, мне казалось очень маленьким: это были маленькие, игрушечного масштаба коровки, лошадки, люди, домики. Я помню, что я очень настойчиво просил отца наловить мне несколько штук таких коров и лошадок. Вместе с тем я отлично помню, что я их видел вполне четко материально-телесными, как очень малые объемы. Помнится также, что примерно через год-полтора мои впечатления были иными: зрительные масштабы стали явно иллюзорными. Я вполне уже сознавал, что маленькие вдали люди на самом деле такие же большие, как и вблизи, – вернее, знал об этом непосредственно, с полной внутренней убедительностью. В системе моих восприятий объемов двигательно-осознательные способы познания окончательно уступили место зрительным. Этот глубоко важный переворот в моей психике произошел настолько отчетливо и, видимо, быстро, что я его прекрасно помню.

Восприятие ребенком в этом возрасте цвета на объемах имеет также свои характерные особенности.

Цвет пространственно уже относится к предмету, становится локальным, но еще простым. Никаких изменений в цвете, происшедших благодаря освещению, влиянию воздушной среды, ребенок не воспринимает. Как не видит он первоначально светотени в качестве зрительных признаков объемности, так не видит он и происходящих изменений в цвете предмета под влиянием освещения или удаления его от зрителя. Цвет воспринимается безразлично от расстояния – таким, каким его видит ребенок при близком рассматривании

в наибольшей его насыщенности и напряженности, – в зависимости, конечно, от воздушной и световой среды. Поэтому общим цветом, характеризующим локальную окраску предмета, оказывается цвет освещенной стороны. Так, куб, окрашенный киноварью, остается для ребенка, близко рассматривающего его, киноварным по цвету в любом положении, освещении и удалении.

С другой стороны, предметы, которые раньше ребенок не видел вблизи и очень измененные иллюзорно по окраске в связи со средой, кажутся ему совершенно иными по цвету при близком их рассматривании. Происходит то же, что уже описано нами при восприятии ребенком предметов с неизвестными масштабами сначала вдали, а потом вблизи.

Восприятие объемов в движении первоначально крайне затруднено, и необходимо значительное время для его укрепления, а также довольно длинный путь умственного развития, чтобы ребенок мог узнать в движении ту или иную объемную форму. Начало переворота в этом направлении намечается примерно между двумя или тремя годами. До этого времени все формы объемные воспринимаются как нечто индивидуальное, неповторяемое, так как у ребенка еще не развилась способность отвлечения, типизации: куб, поставленный на основание, и куб, перевернутый на ребро, не могут быть признаны ребенком за сходные тела.

С момента наступления такого признания становится возможным узнавание тел и в движении, причем тела должны быть наиболее простыми, а движение – наиболее медленным. Объясняется это, конечно, тем, что двигательно-осозательные способы восприятия объемной формы и свойств вещи, преобладающие у ребенка над зрительными, требуют статичности вещи. При движении же последней у ребенка остается обычно один только способ – зрительный. Кроме того, при движении вещи ее зрительно воспринимаемая форма изменяется. И чем быстрее движение, тем больше эти изменения формы. Они сводятся к зрительным сдвигам, деконструкции формы, к большему или меньшему зрительному распадению статического единства вещи.

Испытать такое разложение зрительной формы предмета при сильном движении мы можем при любом опыте сами. Происходит это оттого, что зрительные образы отличаются известной инерцией. Поэтому зрительное впечатление на сетчатке отличается некоторой длительностью. Новое зрительное впечатление от того же предмета, находящегося в быстром движении, налагается на прежнее и создает уже отмеченные нами сдвиги формы, зрительную деформацию вещи. Что же касается детской психики, то, по-видимому, она значительно медленнее воспринимает зрительные впечатления, и инерция последних еще больше. А потому и разложение зрительной формы вещи должно быть резче.

При движении вещи в пространстве центр внимания неизбежно переносится с утверждения и познания статической данности вещи на ее *отношения* к другим вещам и пространству. Эти отношения вещей между собою, а позднее – вещей и пространства, становятся постепенно у ребенка предметом познавательной деятельности как в этом, так и в следующих возрастах.

Цвет на объемах – телах в движении как результат чисто зрительного восприятия познается более четко, чем самые формы объемов. Путаница цветовых восприятий, особенно в раннем возрасте, появляется при комбинациях, более или менее сложных, с разноцветными телами, в зависимости от быстроты и сложности их движения.

Основное различие с предыдущим возрастом – усиление зрительных моментов: отсюда – постепенное завоевание *пространственного* единства. Это завоевание по-прежнему идет в двух направлениях: пространства самодовлеющего, активного, положительного, архитектурного, организуемого, как выяснялось в первой главе, ребенком изнутри себя, от границ собственного тела; и пространства пассивного, отрицательного, некоей пустоты, вместилища, заполненного объемами, не ощущаемого вне этих объемов – вещей.

Организация восприятий пространства первого рода идет гораздо медленнее, чем второго. Обусловлено это тем, что такое пространство, активное по своей природе, ощущается, а позднее и мыслится как расширение в мир границ собственного «я», как все более растущая и развивающаяся оболочка этого «я», заключающая его в себе вне вещей, являющихся для человека чем-то противоположным его «я», субъекту.

Это – субъективация пространства, и, как таковая, развивается в ребенке очень медленно: его «я» очень замкнуто и очень слабо в своей направленности к саморасширению. Все стремления духа ребенка обращены главным образом не на самоутверждение, а на утверждение объективной данности внешнего мира. В этой работе духа, лежащей у ребенка в течение всего периода первого и второго детства, ребенок почти забывает о пространственном самоутверждении своего «я», оставляя активное пространство как его пространственную проекцию в зачаточном виде.

Наблюдать природу и границы этого пространства можно главным образом в продуктах детского пространственного творчества, как увидим дальше. Характерным отрицательным признаком отношения ребенка к такому безвещному пространству является его боязнь: нелюбовь к простору, страх больших комнат, даже освещенных. Такая нелюбовь к слишком обширным пространствам остается нередко и у взрослых. Всякий испытывает чувство одиночества, тоски и растерянности в очень большой комнате, лишенной вещей, и по контрасту захочет «уютности»: небольшого пространства с вещами. Такой боязнью активного пространства и зачаточностью его ощущения объясняется ряд явлений в психологии примитивных народов. Достаточно вспомнить склонность на этой культурной ступени к тесному и пространственно очень простому жилью. Атавистические склонности в этом отношении бывают весьма нередки у людей в поздние эпохи: стоит только вспомнить известную нелюбовь Петра I к высоким и большим комнатам; та же черта наблюдалась, например, в психике Александра III.

Образование пространственных восприятий и представлений первого и второго порядка происходит у ребенка в изучаемом возрасте методами преимущественно двигательного-осознательными. Ощущая свое тело как объем в центре активного, все более расширяющегося пространства, ребенок утверждает и последнее не только как нечто самодовлеющее, но и как вместилище объема его тела. Последнее тем более следует отметить как основное для восприятия ребенком пространства пассивного. Его свойства познаются постольку, поскольку в нем существуют тела. Однако эти свойства не осознаются как специфические и не относятся к пространству как к таковому. Пространство без вещей ребенком не мыслится. В сущности, координирование отношений между двумя объемами с точки зрения познающего субъекта и является первой ступенью построения пространственных представлений второго порядка.

Первоначально ребенок воспринимает данное конкретное пространство с его вещами, не вспоминая других подобных ему пространств и не сопоставляя их с последним: постепенно пробуждаясь, такая соотносительная деятельность сознания ребенка дает материал для знания и о других пространствах. Эти пространства разъединены, множественны и ограничительно замкнуты. Они – не связанные взаимно миры, некий прерывистый ряд полых объемов, представляемых изнутри как нечто в большей или меньшей мере заполненное вещами. Так воспринимает и мыслит ребенок свою комнату и ряд соседних с нею комнат дома.

Но уже с четвертого года, а иногда и несколько раньше он может определять не только положение вещей в ограниченном пространстве своей комнаты, но и знать, например, что он сам ночью спит в кроватке, а кроватка стоит в его комнате. Так обозначается у ребенка очень сложный и важный для всего последующего развития пространственных представлений процесс пространственных включений. В этом процессе первенствующую роль играют

зрительные восприятия вместе с ростом пространственного воображения и способности к отвлеченному мышлению.

Если раньше у ребенка познаваемое пространство распадалось на ряд ритмических или аритмических впечатлений, подчиненных двигательному началу, то теперь эта пространственная множественность начинает объединяться в целостный пространственный образ на чисто зрительной основе. Ребенок зрением впервые воспринимает наиболее элементарные системы пространственных включений, так, например, систему своей комнаты. Здесь, в таком восприятии впервые, можно думать, появляется некое общее зрительное положение как исходный или заключительный акт, вероятно, весьма неопределенное, с рядом сдвигов и отклонений, которое много позднее превращается в определенную точку зрения.

Необходимо, однако, много времени, пока ребенок достигнет такой силы пространственного воображения и способности к отвлеченной мысли, чтобы объединить пространство своей комнаты с пространствами соседних комнат в единое целое общего пространства дома; дом включить в пространство улицы, а последнюю связать с общим пространством селения или города – этот нелегкий путь ребенок проходит в течение всего периода раннего детства.

Обращаясь к своим воспоминаниям и описанному ранее случаю, я хорошо помню, что в шести-семилетнем возрасте я стройно и четко владел сложной системой пространственных включений. Я сознавал вполне, что каюта с нашими вещами – часть большого парохода, что в последнем, кроме нашей каюты, много сходных с ней и несходных помещений, что пароход едет по очень широкой реке, что последняя течет между берегами, а последние – границы еще более широких пространств суши (особенно помню убегающие вдаль луга, уходящие вверх крутые скаты прибрежных холмов). Бесконечности горизонта и расстилающегося передо мною простора я не ощущал. На известном расстоянии от лугов все становилось для меня плоской прозрачной стеной – декорацией. Холмы другой стороны не заставляли предполагать пространства за ними; да оно и не мыслилось, было для меня не нужно. Однако я помнил, что где-то, неопределенно далеко сзади – родное село, а где-то впереди, не менее смутно и гадательно, – город с дедушкой, к которому едем. Эти последние состояния мои скорее можно назвать не образами, а очень бледными представлениями, даже формулами мало для меня убедительного свойства. Возможно, что они – результат не живого опыта, а того, что воспринято на веру от взрослых.

Процесс овладения со стороны ребенка пространством и результаты этого процесса весьма различны по сравнению с тем же у взрослых, так как обусловлены разницей *методов восприятия* и характером масштабов. Если у взрослого человека пространство в значительной мере продукт зрительного метода его восприятия и организации, то у ребенка оно – комплекс преимущественно двигательных и осязательных впечатлений (на основе ощущений мускульных и кожных). Зрительные комплексы играют долго производную роль и принимаются только на прочной основе первых.

У взрослых масштабы зрительные или совсем вытесняют двигательные, или господствуют над ними. Отсюда восприятие пространства «по глазомеру». Но мы знаем отлично по собственному опыту, как этот «глазомер» очень несовершенен и как мы инстинктивно обращаемся за проверкой и обоснованием его к масштабу двигательному. Его следы легко заметить во всех традиционных мерах длины у разных народов: вершок – длина средней фаланги указательного пальца, четверть – расстояние между большим и указательным пальцами раскрытой ладони, аршин – шаг, сажень – мера распростертых, обхватывающих рук; сюда можно отнести древнееврейский локоть.

У ребенка пространство измеряется и всячески познается мерой движения: близко то, что можно достать рукой; подальше то, что не достанешь без стула или табурета; маленькая

комната – та, в которой тесно бегать; большая – по которой можно долго бежать; маленький предмет тот, который можно схватить одной рукой; очень большой – если для измерения его требуется обхват обеими детскими руками.

В связи с изложенным становится понятной та разница в оценке величины предметов и пространства, какая замечается у взрослых и детей. Всякий помнит, вероятно, как предметы и пространства, казавшиеся в раннем детстве огромными, подавляющими своей величиной, много лет спустя кажутся странно малыми. Происходит это не только от различного соотношения между величиной вещей, пространства и ростом взрослого и ребенка, но и от значительной разницы в величине измерительной меры каждого, например шага взрослого и шага ребенка. Но еще большее значение имеет здесь несоизмеримо большая емкость и больший размах в деле организации пространства масштабов зрительных перед двигательными.

Так как в течение первого детства медленно, но неуклонно примитивный двигательно-осознательный характер восприятия пространства заменяется зрительным, то следует проследить, насколько возможно, способы организации и характер тех локальных знаков, при помощи которых в исследуемом возрасте организуются пространственные впечатления.

Сюда следует отнести, прежде всего, всю ту группу локальных знаков, которые в зрительном восприятии ребенка обозначают объемы. Об этой группе была речь впереди. Зрительно воспринимаемый и представляемый объем дает основу для такого же зрительного восприятия и представления окружающего этот объем пространства, глубины. Однако как же постепенно разворачивается эта глубина перед взором ребенка? Здесь, в этом процессе, несомненно, роль вех играют те же объемы, уходящие в глубину. Мы уже говорили об учете ребенком их большего или меньшего расстояния от глаза в связи с мускульными ощущениями аккомодации и конвергенции. По мере выработки ребенком умения зрительно определять расстояние объемов в их удалении от зрителя, раздвигается и зрительное пространство – их вместилище – раздвигается медленно и довольно сбивчиво. В начале исследуемого возраста ребенку кажется, что яблоко, висящее на высоте трех-трех с половиной саженей, явно недоступное для него, вполне доступно для взрослого.

В середине того же возраста ребенок может быть вполне убежден, что по очень высокому дереву нетрудно забраться на облака и на то хрустальное голубое небо, которое он видит над головой; что луна, выплывающая низко вечером, легко может быть поймана с крыши соседнего дома и что она скрывалась до своего появления за ближним сараем.

На предыдущих страницах мы уже говорили об отсутствии перспективных представлений у детей этого возраста в отношении к объемам. Нет данных пока для того, чтобы утверждать противоположное относительно пространства.

У ребенка нельзя пока заметить ясных следов восприятия перспективы линейной и воздушной. Конечно, его зрительный аппарат воспринимает и ту и другую, но сознание ребенка не реагирует на это восприятие: ребенок *не видит* перспективных признаков в том же смысле, как он, подобно взрослому человеку, не замечает боковых изображений предметов на сетчатке вне зрительного фокуса.

Общие выводы из всего сказанного о характере объемных и пространственных впечатлений ребенка сведутся коротко к обусловленности этого характера методами восприятия. Основной тон дают комплексы ощущений мышечных и кожных. Постепенно эти группы ощущений корректируются, а потом и подчиняются зрительным. В связи с характером и направлением этих взаимоотношений, этой борьбы органов чувств за первенство в деле субъективной организации ребенком внешнего мира меняется и результат: тот или иной образ мира. Первоначально в этом образе преобладает временная, динамическая форма, множественность и дробность картины мира, позднее – пространственная, статическая с

сложной системой пространственных и временных включений, все более обуславливающих и укрепляющих единство образа мира.

Глава 3. Период зрительно-двигательной установки

Творческое развитие и художественная форма

Пространственно-объемное творчество Детское строительство

Архитектура есть прежде всего материальный результат организации трехмерного, активного, живого пространства как такового. В этом – ее основное значение и отличие от других видов пространственных искусств, но вместе с тем архитектура есть результат организации и завоевания глубины, пространства пассивного, при помощи объемных построений.

В первом своем устремлении она – не изобразительна, утилитарна, проста.

Во втором – изобразительна, неутилитарна, декоративна (иногда орнаментальна) или утилитарна, изобразительна (в конце периода обычно).

Первая разновидность детской архитектуры отличается тенденцией к равномерному распространению по трем направлениям глубины. Это – завоевание пространства в собственном смысле этого слова. Здесь внешние формы, ограничивающие это внутреннее пространство (ребенок созерцает его изнутри), повторяют формы самого пространства. Здесь совпадение внутренних и внешних форм полное.

Так строится шалаш из прутьев или досок, из кусков ткани. Обычно это пространство крайне мало по своему размеру, крайне тесно и едва вмещает одного, двух играющих. Это не значит, однако, что ребята в данном возрасте не могли бы воздвигать больших по размерам помещений: они их не любят и не хотят.

Нелюбовь детей к чрезмерному расширению активного пространства уживается рядом с их большим стремлением к завоеванию поверхности, направленной в глубину. По существу, это процесс овладения пространством двухмерным (некоей поверхностью), которое, однако, не замыкает, а открывает глубину и таким образом дает возможность для переживания и организации трехмерного пассивного пространства. Акт замыкания глубины поверхностью обусловлен параллельным положением последней относительно зрителя. В архитектуре это – чувство и утверждение массы, стены. Акт раскрытия глубины обусловлен перпендикулярным положением поверхности относительно зрителя. Архитектурно это – чувство направления движения. Дети в своих играх склонны загораживать довольно большие пространства – гораздо большие, чем то, какое соответствует в плане их, например, шалашу. Они очень любят обладание большими «землями», но не любят строить на этих землях больших дворцов. Причина главная в том, что активное пространство – сплошь продукт чисто зрительных завоеваний, аппарат для которых еще не вполне совершенен и вытрезиван (как было уже отмечено), а пространство второго рода, пассивное и статическое, обусловлено аппаратом двигательным, наиболее привычным и удобным. Организация пассивного пространства связана с организацией объемов и распределением их на плоскости.

Еще в предыдущем периоде это завоевание сводилось к организации длительных, вне замкнутой композиции, рядов объемов, управляемых чисто временным ритмом. Складываются кубики или другие предметы рядами, определяющими плоскость пола фронтально, в глубину под прямым углом или диагонально. Эти ряды объемов постепенно связываются.

При помощи их ребенок пытается ограничить плоскость пола и, главным образом, овладеть этой ограниченной и организованной частью поверхности как основой для будущих трехмерных построений.

Форма этих объемно-пространственных построений сначала имеет ритмически-временное строение, постепенно усложняющееся. Так, сначала это обычно простые чередования кубиков с интервалами или без них; потом появляются контрастно чередующиеся формы, например горизонтальная и вертикальная. Это чередование нередко подчиняется ритмам убывающим в промежутках между кубиками или в различиях высоты вертикальных форм. Нередко убывающие ритмы форм заканчиваются подъемом, формой нарастающей, как границей построения. Здесь некоторый намек на переход временной, незамкнутой формы в пространственную, замкнутую. Последняя строится по закону симметрии и зеркального отражения.

При попытках ребенка к выходу из этой ограниченности он обращается снова к ритмически-временной форме, начиная повторять те же или сходные замкнутые построения. Иногда через возвращение в промежуточном пространстве к самым простым ритмам однообразного чередования однородных элементов ребенок приходит к новым замкнутым сложным формам, не похожим на прежние. Так получаются своеобразные постройки, которые ползут в процессе детского творчества капризно извивающейся лентой разной ширины по поверхности стола или пола, постепенно заполняя ее.

Потом одновременно (иногда раньше, иногда позже; чаще – позже) возникают попытки создания из тех же строительных материалов фронтальной стены. Это момент большого значения для всего последующего архитектурного творчества ребенка. Прежде всего, такие построения помогают материальной организации ребенком не только горизонтальной, но и вертикальной плоскости, то есть делают особо осознаваемым третье измерение; затем ребенок впервые практически привыкает учитывать взаимоотношения между строительной массой и законами земного тяготения – иначе говоря, у него впервые появляется то, что можно было бы назвать архитектурной конструкцией.

Все постройки такого типа напоминают вертикальную стену – как нечто непроницаемое, создающее преграду между строящим ребенком и глубиной. Эта стена, в связи с ее нередким конструктивным обоснованием (создаваемым, конечно, интуитивно), строится с расчетом на постепенное разгружение верха. Отсюда часто встречающаяся треугольная форма завершения. Все это, конечно, происходит в связи с постепенным ростом чувства взаимоотношений пространственной формы и материала.

Последующий шаг – прорыв стены как архитектурной массы, шаг, определяющий впервые четко в ребенке чувство архитектурного пространства в его пока одномерной направленности. Эта фаза характеризуется нередко усиленным строительством ряда параллельных стен в фронтальном положении. Прорыв архитектурной массы происходит сначала даже непосредственно путем разрушения построенной стены, причем этот акт доставляет ребенку большое удовольствие и повторяется им по нескольку раз. Потом строятся архитектурно обусловленные прорывы в стене без нарушения конструктивной целостности. Этот момент сопровождается попытками декоративной обработки стены – в особенности ее завершений.

Одновременно с этими формами замкнутые симметрически, объемные первично-простые построения усложняются и конструктивно и декоративно. Рядом с ними остаются долго очень простыми построения, в которых ребенок сосредоточивает внимание не на объеме, а на пространстве. Они имеют следующие характерные признаки: очень простое, нерасчлененное и малое пространство – обычно близкое к кубической форме. Объемная форма лишь повторяет форму внутреннего пространства, не становясь самостоятельной. Эти постройки изобразительно утилитарны: обычно ребенок строит дом, сарай, гараж и непременно пыта-

ется использовать его для игры как помещение, например для игрушек, также в игре что-либо изображающих.

И лишь много позднее мы наблюдаем попытки ребенка сложное объемное сооружение приспособить для целей утилитарных. Тогда получается такое своеобразное соотношение архитектурного объема и пространства: очень малое и весьма простое пространство, заключенное в несоответственно большую массу с разнообразным и сложным ее объемно-формальным расчленением.

Ритмически-временное завоевание пространства поверхности, направленной в глубину по одному направлению, сменяется замыканием этого пространства в ограниченный кусок с постепенным расширением, с усложнением площади, то есть переходом к двум направлениям, двум мерам. Так рождаются ограды с простым и сложным рисунком в плане. Сложный рисунок сначала получается путем присоединения к одной ограниченной площади новых, таких же ограниченных кусков. Отношения таких площадей сначала не подчинены никакому пространственному ритму. Позднее они начинают складываться по законам или орнаментального чередования, или зеркального отражения симметрической формы. Площади оград постепенно расширяются, занимая все большее пространство. Потребность в экстенсивной организации пространства порождает громадные площади, замкнутые оградами, но слабо заполненные и разработанные внутри. В них появляются в усложняющихся комбинациях те же формы объемно-пространственных построений то с акцентом пространственным, то объемным. Преобладает последний. Обычно это сооружения башенного типа; строятся они или в центре ограниченной площади, или на каком-либо фасаде ограды. В последнем случае башни превращаются нередко в сложно разработанный вход.

Детские постройки, сначала внеизобразительные и внеутилитарные, становятся изобразительными и утилитарными. Они в процессе построения и игры превращаются в символы зданий с самым разнообразным назначением.

Строительные материалы, которыми пользуются дети, крайне разнообразны. Здесь так же, как и в объемно-пластическом творчестве, дети предпочитают разнокачественность материалов и разнообразие форм строительных элементов, любят применение материалов и форм цветных. Наблюдая процесс строительной работы у ребенка, мы заметим сначала его увлечение однонаправленностью. Это ритмическая организация объемных масс и форм в каком-либо одном направлении горизонтальной поверхности. Позднее появляется потребность организации той же поверхности в разных направлениях. Массы и формы распределяются с преобладанием горизонтальных направлений над вертикальными. Ребенок стремится инстинктивно к предельно статическим взаимоотношениям масс и материалов. Попытки сооружения стен и замкнутых построек, направленных в высоту, порождают первые, пока инстинктивные, мало осознанные стремления к преодолению косности материи, вертикального давления, преобладания горизонталей. Все сложнее и сознательнее в процессе накопления индивидуального опыта ищет ребенок таких комбинаций материалов и форм, которые помогли бы ему увеличить высоту постройки, усложнить ее не столько горизонтальные, сколько вертикальные членения форм, подчинить массу пространству. Нередко стремление в высоту становится безудержным. Появляются очень высокие, истонченные и неожиданно сложные сооружения – башни, обычно падающие под конец из-за отсутствия необходимых расчетов. Иногда крушение происходит оттого, что ребенок, усложняя постройку и расчленяя массу пространством, делает это, прежде всего, с нижней частью постройки, чрезмерно и неуравновешенно нагружая ее средние и верхние этажи.

Все эти опыты своими удачами и неудачами практически учат ребенка искать законы сопротивления материалов, отношений масс и форм, масс и пространства. Пока эти поиски

в пределах возраста ограничены подчинением замыслов ребенка закону вертикального давления. Позднее приходит он и к идее разгрузки этого давления при помощи боковых опор.

Объемно-пластическое творчество

Детская лепка и скульптура

Первичная инстинктивная потребность ребенка в материально-пространственной организации его творческих образов проявляется в обработке пластического вещества, в изготовлении из него материальных, объемных вещей.

Проследим сначала типический процесс развития у ребенка пластического чувства и способов объемно-пластического выражения.

Наблюдая непосредственно работу детей над каким-либо очень пластическим материалом, легко поддающимся формованию, например над глиной, мы заметим следующую последовательность в развитии творческого содержания, в обработке материала и появлении форм.

Из общей мягкой массы размятой глины дети сначала робко и нерешительно отделяют небольшие куски. Каждый такой кусок легко помещается в детских руках. Дальше процесс разворачивается по-разному. Иногда довольно продолжительное время ребенок исследует свойства пластической массы: мнет ее, колотит ею по столу, прибавляет к взятому куску новые куски, увеличивая и вес, и массу, и степень сопротивляемости вещества его усилиям. Иногда – и довольно часто – эти упражнения происходят позднее между другими, более сложными актами.

Типичный же путь таков. От взятого в руку куска глины ребенок начинает отделять очень маленькие кусочки и пластически их обрабатывать. Сначала они бесформенны, со следами детских пальцев на поверхности, обозначившимися в процессе выделения кусочков из общей массы взятой в руки глины. Очень быстро эти кусочки при помощи вращения их между ладонями или ладонью и поверхностью стола начинают принимать форму, близкую к шарообразной. Шарики ударом руки нередко расплющиваются и превращаются в лепешки. Рядом с этими формами появляются формы цилиндрические. Образуются они при помощи рассучивания маленького куска глины – обычно того же шарика – между руками или ладонью и поверхностью стола.

Пластическая масса таких изделий постепенно увеличивается, не превышая, однако, размеров, вполне ощущаемых поверхностями детских ладоней. Очень убедительно сопоставление по величине продуктов детского пластического творчества первого дня с тем, что появляется примерно через неделю.

Все описанные формы могут быть признаны первичными, элементарными. Изготавливаются они детьми очень охотно, долго и в большом количестве. К ним ребенок время от времени возвращается и позднее, в промежутках между более сложными формообразованиями. С продуктами своего первичного творчества ребенок обращается по-разному: или он о них забывает, отвлеченный новым интересом, новым занятием; или складывает их в кучку, более или менее бесформенную, без замысла и плана, и тоже быстро или немедленно забывает о них; или начинает играть ими, включая их в группы других предметов. Иногда из только что сделанных шариков, цилиндров или лепешек ребенок строит на столе или полу ритмические ряды, располагает эти элементы в усложняющихся комбинациях. Здесь, однако, ребенок не столько организует объемы, сколько при помощи их – глубинное пространство.

А поэтому анализ этих процессов и их результатов исчерпывающе может быть выполнен на основании того, что было изложено выше, в связи с характеристикой детского строительства.

Так, ребенок или выключает из поля своей деятельности, или использует элементарные продукты своего пластического творчества для введения их в сложный мир своей жизни. Для детской психики неприемлемо ни узкое обособление вещи, ни ее безразличие – пассивность – в отношении к живой действительности, творимой ребенком. Это свойство определяет и отношение ребенка к новым, нередко менее пластическим, материалам. Он охотно допускает их комбинации с прежним материалом, например глиной. На тонкий прут, железную проволоку или нитку с тупой иглой будет он нанизывать свои шарики, лепешки и цилиндры в виде бус, добиваться разнообразного, иногда весьма причудливого соединения нескольких материалов. Палочками будет продырявлена или утыкана поверхность сделанных мягких вещей. Пойдут в дело в самых неожиданных сочетаниях также бумага и картон.

Если под руками окажутся краски, то сделанные вещи будут немедленно окрашены. Первичная окраска каждой вещи одноцветна. Чаще всего вначале вся группа вещей (шариков, цилиндров, лепешек) окрашивается в один цвет. Выбор цвета обычно зависит от вкуса ребенка, иногда (особенно в первое время обращения с красками) и от случайности, например от того, какая краска ближе к ребенку. Сходная судьба постигает и вещи, данные ребенку готовыми. Однажды в кругу моих наблюдений четырехлетняя девочка, ознакомившись с подаренными ей красками, выбрала голубую, так как она всего более ей понравилась, и окрасила в этот цвет всю поверхность своей любимой куклы.

Первые элементарные, только что описанные продукты своего пластического творчества дети нередко не называют никак. Некоторое время их изделия оказываются вне представлений и связанных с ними образов. Такая судьба постигает иногда и более сложные формообразования. Причем возвращение детей к подобному психическому состоянию наблюдается и позднее, связываясь часто с таким же возвращением первичных пластических элементарных форм, с их ритмической повторяемостью, уже отмеченной нами выше.

Все творчество ребенка в этой фазе обусловлено, главным образом, *двигательным* ритмом, а воспроизведение – *двигательной* памятью.

Однако, если доизобразительная стадия изжита ребенком достаточно полно и прочно, то уже самые элементарные пластические формы в исследуемом возрасте – хотя далеко не всегда и весьма неустойчиво – связываются с некоторыми образами. Связь эта первое время явно ассоциативна, устанавливается почти всегда по признаку случайного сходства в процессе самой работы над пластическим материалом. Весьма часто одна и та же вещь по очереди получает разные названия, следовательно, вызывает различные представления – образы. Иногда слегка измененная пластическая форма вызывает новые ассоциации, порождает новый образ. Этот образ, в свою очередь, дает толчок сознательной творческой деятельности. Происходит зарождение творческого *замысла*, определяющего собою сознательную обработку материала и поиски нужной формы. Такой акт имеет громадное значение для всей творческой деятельности ребенка в дальнейшем. Благодаря ему, главным образом, происходит усложнение пластического образа, выведение его для первичных элементарных форм, перевод всего его творческого обоснования с ритма двигательного, временного, на ритм *зрительно-двигательный*, пространственный.

Такой переход есть вместе с тем признак усиления в творческом процессе работы сознания, признак появления целевых устремлений.

Любое наблюдение над детьми даст яркие иллюстрации только что высказанному. Молчаливое формование глиняных шариков, цилиндрических тел или лепешек сменяется оживленным процессом узнавания в сделанной вещи какого-либо знакомого предмета. Амебообразные продукты с неясной формой и мятой поверхностью превращаются в мячики, яблоки, бусы, пуговицы; сплюснутые шарики – в пироги, лепешки, блины; цилиндрические формы – в колбаски, дрова, бревна, палочки, в какое-либо животное, человека, куклу. Далее мы наблюдаем сначала попытки соединения первичных элементов, позднее – усложнения и

расчленения первичной массы. Этот существенный сдвиг дает широкий простор появлению сложных образов, связанных внутренне с активным сознательным замыслом, а внешне – с изобразительностью. Так осуществляются ребенком первые творческие цели.

Соединение двух масс, из которых одна большего, другая меньшего размера, дает первое расчлененное изображение предмета – иногда неодушевленного, чаще – живого, например изображение человеческой фигуры, причем большая масса становится телом, меньшая – головой. Так появляется первообраз – символ человека в детском творчестве.

Вслед за первой попыткой сотворения вещи как изображения ребенок стремится непременно *поставить* сделанное изображение, слегка расплющивая и уплощая нижнюю поверхность большей массы – тела. Такое изображение лишено прочих форм и подробностей, неясно по очертаниям и является не столько символом-формой, сколько символом-массой.

Дальнейшее усложнение пластической массы и формы обусловлено, с одной стороны, растущей композиционной потребностью в большем разнообразии пластических комбинаций, с другой – характером образа и процессом его выражения в материале. Так питается и усиливается стремление к возможной точности в осуществлении замысла. Этим стремлением вызвано появление дальнейших подробностей в изображении живых существ – прежде всего органов движения. Сначала в изображении человека возникают руки из первичных цилиндрических форм, почти всегда очень вытянутые, непропорционально увеличенные. Руки приставляются к туловищу обыкновенно под большим углом. Они обращены иногда вверх, иногда вниз, иногда перпендикулярно главной оси тела, но все же не выходят из плоскостей, параллельных фасу и заду тела. Позднее направление рук изменяется. Они делаются или плотно прижатыми к туловищу (особенно когда изображение-вещь «спит» или «спать хочет»), или прикрепляются к нему дугообразно. Еще позднее они направляются вперед и в стороны от туловища, прорывая фронтальную переднюю плоскость. Почти всегда эти движения и их направления подчинены законам строгого ритма, преимущественно уравновешенно-симметрического.

Ноги (за немногими исключениями) возникают после рук. Их появление связано с значительными, чисто конструктивными затруднениями: фигура теряет свою устойчивость, быстро разваливается. Процесс распада обусловлен еще тем, что дети, соединяя пластические элементы, не умеют их прочно сцеплять. В результате бесплодной борьбы с материалом и его свойствами намечается несколько решений. Фигуру, снабженную ногами, или укладывают, объясняя каким-либо способом лежачее положение («нагулялась», «хочет спать»), или сажают с торчащими иногда вперед, иногда в стороны ногами, частично возвращаясь к прежнему устойчивому положению. Поиски последнего порождают тот или иной своеобразный прием. Так, на моих глазах была выполнена фигура «слона». Это – кусок глины с прикрепленными к нему сверху несколькими цилиндрическими формами; последние изображали собою ноги.

Характерно, что в огромном большинстве фигуры, сделанные детьми, не имеют подставок. Этого не допускает символическое понимание и толкование пластического образа; подставка не составляет органической части этого образа как целого. А там, где она появляется, ребенок всегда пытается объяснить ее изобразительно-утилитарно: он назовет ее стулом, диваном, полом, лодкой.

Раскраска охотно применяется и в отношении к усложненным фигурам. Сначала по-прежнему раскрашивают в один цвет – случайный или по выбору – всю фигуру; потом однородная масса цвета перестает удовлетворять ребенка, появляется потребность в ее расчленении и чередовании отдельных цветов, вводится многокрасочность. В особый цвет окрашивается каждая часть, имеющая некоторое самостоятельное значение: голова, туловище,

иногда руки и ноги. Таким образом, с расчленением пластическим как-то функционально связано и цветовое.

Но применяемая раскраска совсем еще не имеет пока изобразительно-локального значения – она вкусовая, построена на раскрытой гамме и склонности к ритмической повторяемости, симметрическому равновесию. Так, например, парные части – руки, ноги – окрашиваются или в один цвет, или в контрастные, дополнительные.

Еще позднее характеризуются пластически более второстепенные, мелкие признаки – подробности главных органов, частей предмета и их функции, отношения. Так появляются на голове нос, глаза, рот, довольно редко – уши. На теле – пуговицы, иногда другие частности, нередко индивидуально-характерные и неожиданно подмеченные ребенком.

Увеличение дробности объемной формы и связанной с нею формы цветовой, потребность, с другой стороны, в ритмической организации этой множественности форм и, наконец, эмоционально-вкусовая окраска подбора этих форм создают то, что в наблюдаемой фазе появляется как разновидность художественно-творческого выражения – орнамент пластический, линейный и цветовой, иногда каждый отдельно, иногда в совместных комбинациях. Ребенок теперь все больше увлекается орнаментальным расчленением поверхностей пластической массы, постепенно обогащая их разнообразием включаемых новых форм. Так родится узор как органическая часть поверхности объемной формы. О природе и законах орнаментального творчества я скажу ниже, в главе о плоскостном искусстве.

Отдельные вещи с увеличивающейся сложностью своих форм волей ребенка начинают объединяться в пластические группы. Таким путем ребенок от реализации изолированного образа переходит к установлению *отношений* между вещами, их взаимодействию. Однако вещи продолжают оставаться замкнутыми в себе, неподвижными, трактуются вполне статически, изображаются их состояния, но не отношения. Последние только мыслятся и обычно дополняются рассказом или игрой.

Отношения между отдельными вещами как пластическими элементами скульптурных групп приводят ребенка к их организации при помощи объемов и глубинного пространства. Это пространство реально, зрительно воспринимаемо извне, органически связано в единое целое со всеми объемно-пластическими элементами. Такая связь, делающая впервые пространство, зрительно воспринимаемое извне, живым элементом трехмерных построений, не столько осознается ребенком, сколько непосредственно утверждается творческим действием. Изучая пластические группы как произведения детского творчества, мы постоянно убеждаемся в этом.

Общий характер построения скульптурных групп проходит такой типический путь. Сначала группа строится так, что она достаточно цельно воспринимается со всех точек зрения на нее и требует или полного обхода вокруг нее, или такого же полного вращения. Она вполне объемна и сосредоточена вокруг вертикальной оси всего построения. Нередко такая группа имеет в основании форму, близкую к кругу. В процессе работы над пластической задачей ребенок вращает группу и равномерно обрабатывает ее со всех сторон.

Позднее все многообразие пластических впечатлений строится применительно к зрительным восприятиям с какой-либо одной стороны, хотя здесь еще далеко от сведения впечатлений к единой точке зрения неподвижного созерцателя. Отдельные фигуры и предметы пластической группы строятся фронтально с малой сравнительно глубиной, замыкаемой нередко с трех сторон, кроме передней. Так строится из глины внутренность дома с фигурами людей, с изображениями предметов. Иногда возводится и четвертая стена с отверстиями в виде дверей и окон или без них.

В связи с возрастом, по мере развития у детей способности и потребности пластического выражения, группы усложняются: вводится все больше предметов, подробностей; применяются новые материалы; усиливаются орнаментальные стремления; появляется в

раскраске очень дробная многоцветность, основанная на раскрытой гамме. Довольно рано, в связи с ростом потребности в изобразительности, обычно параллельно с описанным процессом развития орнаментальных форм на поверхности объемов, появляются локальные цвета. Вещи окрашиваются уже не так, как это нравится ребенку, но так, как они зрительно воспринимаются в своем локальном цвете: огурец – зеленым, лимон – желтым, трубочист – черным, морковь – красной. Следует, однако, сказать, что такая потребность в красочной изобразительности, усиливающей изобразительность объемную, в изучаемом возрасте не очень велика, редко распространяется на подробности вещи и не прочна, подчиняясь нередко требованиям детского вкуса. Цвет в эту пору для ребенка не столько символ, сколько эстетическая ценность.

Объемно-пластическое творчество детей дошкольного возраста в других материалах, кроме глины, в общем имеет сходный характер с только что описанными процессами и их вещественными результатами. Различия обусловлены только большей или меньшей степенью гибкости материала и способностью детей в этом возрасте преодолевать чисто технические затруднения. Так обстоит дело с изделиями из мягких материалов, например ткани и бумаги. Пластический образ проходит те же фазы расчленения от простого символа – цилиндрической формы – до ясно обозначенной в главных членах человеческой фигуры. Многокрасочность здесь – первичное явление. Ритмическое расчленение объемов – пластическое и цветовое – сразу и вполне очевидно принимает характер украшения: вышивок, наколок, бус, иногда и узорной раскраски кистью. Технические приемы детей при работе над материалом тканей сводятся главным образом к наворачиванию одного слоя на другой до получения желаемой величины и четко выраженного объема. Сначала – поиски массы, позже – формы с постепенным ее расчленением; из общей массы выделяются голова, руки, ноги; на голове: отдельные части лица – не столько пластически, сколько живописными приемами.

Очень интересны, но мало описаны работы детей над твердым, малопластическим материалом. Сюда следует отнести деревянные изделия, выполненные с помощью пилы, молотка и гвоздей – зачатки так называемых трудовых процессов деревообделочного характера. Начинается работа с наколачивания гвоздей в деревянную доску или обрубок. Работа имеет ясно выраженный двигательный характер и основана на исследовании материалов, их свойств, на овладении техническими приемами, например наиболее целесообразными методами использования молотка. В последнем случае ребенок постепенно привыкает забивать правильно гвозди, направлять и рассчитывать силу удара; знакомится частью инстинктивно, частью сознательно с свойствами и действием рычага первой степени.

Продукты таких опытов обыкновенно имеют вид отдельных кусков дерева (дощечек и брусков) с беспорядочно наколоченными в них гвоздями. Гвозди нередко вколочены друг подле друга, образуя густые соединения. Пространственного ритмического порядка первое время в этих соединениях не наблюдается. Ритм проявляется, однако, все более в действиях с молотком по мере овладения последним как орудием. Ритмизация движений в связи с улучшением результатов вколачивания доставляет ребенку большое удовольствие.

По мере приобретения необходимых навыков в управлении рукой и молотком работа ребенка приобретает все более организованный и творческий характер. Соединения и ряды гвоздей связываются в пространственно-ритмическом чередовании. Дальше появляются соединения при помощи гвоздей отдельных кусков дерева с характером внеизобразительным. Постепенно такие сложные сцепления досок и брусков – а иногда и предшествующие изделия – связываются с некоторыми представлениями о предметах, с изобразительностью, включаются детьми в игры, выполняя там под разными названиями различные функции. Иногда случайное сходство сделанной вещи с каким-либо предметом среди предметов окружающих или наблюденных ребенком побуждает его подчеркивать, усиливать это сходство, уточнять его, разрабатывать и завершать путем сознательного усилия воли. Иногда процесс

происходит иначе. Появляется сначала идея вещи, ее внутренний образ, а вместе с ним и сознательное стремление к его материальному осуществлению. Вместе с тем ставится ясная цель и намечаются способы использования создаваемой вещи. Так возникают изделия с четко выраженным утилитарным характером. Так строятся ящики, домики с полом или без него, подобия столов, скамеек, иногда более сложные сооружения. Я видел сколоченную из досок с гвоздем, загнутым вместо рычага, «шарманку», скворечницу, телегу. Здесь намечается естественный и закономерный переход к подлинному строительству – к детской инженерии.

Следует отметить и в этой области детского объемного творчества факт, наблюдаемый в других областях: нередкий возврат к фазам изжитым. Происходит это обыкновенно после длинных (примерно от двух-трех до шести месяцев) перерывов в работе ребенка над данным материалом. Чем длительнее перерыв, тем примитивнее та стадия, к которой возвращается ребенок в своем творчестве. Так, приходилось наблюдать в пределах дошкольного возраста при указанных выше условиях возврат к доизобразительным и внеутилитарным сцеплениям деревянного материала, характерным в качестве самых первых детских опытов. Если у детей и в этих работах под руками окажутся краски, то обычна расцветка изготавливаемых изделий. Она по характеру своему весьма сходна с описанной нами выше раскраской продуктов лепки и подвергается примерно тем же изменениям в последовательности и растущей сложности.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.