УДК 37.036.5

Т. В. Калинина

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ РЕБЕКА НА ОСНОВЕ ИГР С РИТМИЧЕСКИМ СТРОЕМ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ФОРМЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: абстракция; ассоциативность; игровые методы обучения; изобразительные и выразительные возможности языка искусства; художественное восприятие; художественное творчество; учебно-художественная игра; «чистая форма».

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются возможности использования практической деятельности ребенка, опирающейся на понимание собственной изобразительной практики как первоосновы развития его художественного восприятия.

T. V. Kalinina

DEVELOPMENT OF CHILD ART PERCEPTION ON THE BASIS OF GAMES WITH RHYTHMICAL STRUCTURE OF ART FORM

KEY WORDS: abstraction; associativity; game methods of teaching; figurative and expressive potentialities of the art language; art perception; artwork; training art game; «pure form».

ABSTRACT. Are considered the opportunity of use of practical activities of the child leaning understanding of own graphic practice as a fundamental principle of development of its art perception.

Понимание художественного восприятия как способности воссоздания смысла произведения и его выразительности (С. Л. Рубинштейн), то есть «развоплощения» художественной формы (мысленного воссоздания акта ее творения), а самого творческого акта как процесса организации восприятия зрителя, задает отношение к практической деятельности как весьма важному средству развития восприятия.

Утверждая важность собственной практической деятельности для развития художественного восприятия, А. А. Мелик-Пашаев писал: «Для того чтобы вступить в диалог с автором, ребенку необходимо самому побыть автором, погрузиться в стихию художественного творчества. Благодаря «бываниию» (Бахтин) в стихии творца он изнутри поймет, какие задачи ставит перед собой автор, какие трудности перед ним возникают, как он их преодолевает» [3, с. 30].

Взаимодействие в обучении двух основных видов деятельности (восприятия и созидания) рассматривается в современной педагогике как одно из условий развития восприятия, как один из прин-

ципов художественного развития ребенка. При этом использование данного принципа традиционно имеет следующие закономерности.

Первое: практическая работа ребенка становится лишь средством для закрепления открытий, сделанных на основе организованного восприятия произведений искусства.

Так занятия по программе Б. М. Неменского «Изобразительное искусство» строятся по следующей схеме [4]:

- Просмотр слайдов.
- Обсуждение, в котором акцент делается на выявление того человеческого содержания, которое хотел выразить художник в своем произведении (будь то изображение, украшение или постройка).
- Осознание того, что все средства, которыми пользуется художник, нужны для выражения отношений, чувств и мыслей художника.
- Под впечатлением работ мастеров и используя средства, эмоциональное воздействие которых они поняли, дети делают свои работы.

Или в широко реализуемой сегодня программе «Образ и мысль» рисование, как и сочинение текстов, является также средством воплощения впечатлений от произведения, и следует непосредственно за восприятием произведений мастеров [5].

Мы рассмотрим возможности иного способа использования практической деятельности, опирающейся на понимание собственной изобразительной практики ребенка как первоосновы развития его художественного восприятия.

Второе: освоение языка искусства, его изобразительных и выразительных возможностей начинается всегда с изучения натуры, ее ритмических закономерностей, цветовых особенностей, причем непременно в процессе создания конкретных сюжетных изображений. Так ритм линий в методических разработках к программе Б. М. Неменского «Изобразительное искусство» осваивается в процессе рисования веток; ритм пятен — рисуя летящих птиц. Собственно такой подход, задающий движение от натуры к изображению, является традиционным для художественной практики.

Возможность иного подхода рассматривалась А. А. Мелик-Пашаевым. Открытие выразительных возможностей цвета он предлагает осуществлять на основе заданий, позволяющих *абстрагироваться от предметности изображения*. Примером может служить задание, в котором дети раскрашивают ковры для доброго и злого волшебников. Ребенок, не скованный никакими предписаниями относительно «правильного» цвета предметов, не боится сделать так, как «не бывает» на самом деле — ведь предметы изображать не приходится — и начинает использовать цвет исключительно как выразительное средство.

Подобные идеи развиваются в Вальдорфской педагогике. Работа с красками и графическими материалами начинается в вальдорфских школах со свободной манипуляции цветом или линиями, не подчиненной ни каким правилам. Цель этих занятий — научить ребенка чувствовать форму, понимать «тихий язык красок и линий как совершенно не интеллектуалистический, но глубоко проникающий в суть всех вещей» [2, с. 72].

Возможность абстрагирования от конкретности изображения чрезвычайно важна при освоении выразительных возможностей языка искусства. Рисунок для ребенка является средством заново пережить события его жизни. Эти переживания находят отражение в детском рисунке, его композиционном строе, цветовом решении. Однако сам ребенок не осознает переживания как содержание рисунка, как не осознает возможности формы воплощать переживания и

быть источником переживания. Именно увлеченность сюжетом, нацеленность на отображение сюжетного хода, литературной части события, не дает ребенку возможности увидеть иные возможности изображения, кроме как воплощения конструктивной и пространственной логики предметного изображения. Соответственно, при восприятии произведения искусства переживание сюжета остается также единственным осознаваемым источником переживания. Эмоциональное воздействие формы оказывается для ребенка неотделимым, слитным с переживаниями сюжета.

Весь же фокус воздействия произведения искусства строится именно на способности воспринимать произведение на разных уровнях, используя разные коды восприятия и переживая рождение новых смыслов на пересечении различных значений (сопоставляя предметное содержание, содержание, заданное цветовым решением, ритмической структурой, ассоциативным рядом, символическим смыслом). Абстрагирование от конкретного изображения позволяет разделить для ребенка переживание сюжета и переживание формы. А в результате открыть значение формы в изобразительной деятельности.

Подобный ход открытия содержательности «чистой формы» был пройден художниками — абстракционистами начала XX века. Освобождение от предметности понималось художниками как путь к открытию основ языка изобразительного искусства, как средство открытия «новой реальности». Так В. Кандинский хотел, чтобы искусство, освобожденное от конкретного сюжета, подобно музыке, выражало понимание мира, делая это понимание более глубоким, вбирающим в себя ощущение космоса. К. Малевич верил, что с помощью абстрактной формы он сможет найти «формулу красоты», достичь «превосходства чистого ощущения... в изобразительном искусстве». «Чистая форма» для П. Мондриана была выражением космической гармонии.

Но как известно, в культуре нет ничего, что не имело бы своих истоков в детстве. Абстрактные, беспредметные формы — это то, с чего начинается изобразительная деятельность ребенка, и что никогда полностью не исчезает из его изображений. Поэтому методы художественного развития ребенка, опирающиеся на работу с абстрактными изображениями, можно рассматривать как органичные для ребенка, соответствующие естественному ходу приобщения детей к изобразительной деятельности.

Однако тот факт, что выразительность формы, ее способность воздействовать на зрителя, определяется, прежде всего, ритмической гармонией формы, позволяет предположить, что работа с абстракцией должна быть несколько иной. Именно ритмические закономерности строения пластической формы (а не просто сами абстрактные формы) должны стать предметом и средством обучения ребенка при освоении им языка изобразительного искусства.

Предлагаемый нами метод мы назвали методом комбинаторных игр, поскольку в основе игровых действий этого метода лежат комбинаторные действия с элементами языка изобразительного искусства.

Умение из элементов создавать построение, комбинировать старое в новые сочетания Л. С. Выготский называл психологической основой творчества [1]. Приемы комбинаторики (свободного чередования элементов целой конструкции, варьирование способов расположения элементов композиции) нередко использовались художниками в различных областях творчества.

Так известно, что П. Пикассо, создавая декоративные натюрморты, часто

работал одновременно над несколькими вариантами одного произведения. Художник ставил несколько холстов в один ряд и определенный набор колеров для каждого холста рядом. Варианты цветового и композиционного решения он выстраивал в результате не мысленно, а сразу в материале произведения. Такая игра с элементами композиции позволяла один замысел воплощать сразу в нескольких ипостасях. Приемы комбинаторики использовались в играх словесного творчества. Такова известная еще в древнем Китае игра в Буриме. В музыкальном творчестве, где ритмическая основа является наиболее обнаженной, примеров использования комбинаторики как художественного приема можно назвать множество. Так Р. Вагнер любил повторять, что исключительно математические закономерности и их вариации являются первоосновой его произведений.

Игры на основе комбинаторики широко используются педагогами для развивающих занятий в различных областях детского творчества: математического, словесного, музыкального ... В математике комбинаторные игры используются как средство развития вариативности логического мышления. В области словесного творчества интерес представляют игровые занятия, разработанные В. А. Левиным. Используя различные варианты ритмического строя, сюжетного хода, метафорических образов и т. д. при «реконструкции» стихов, сказок и рассказов, дети в этих экспериментах с формой и открывают выразительные возможности различных художественных средств, их коммуникативную заряженность. В области музыкального развития детей комбинаторные игры с ритмическим строем изначально использовались как педагогическое средство на занятиях по сольфеджио и гармонизации.

В разработанных нами комбинаторных играх игрушками (материалом игры) становятся элементы языка изобразительного искусства: цвет (в таких его ипостасях как теплый — холодный, светлый — темный, глухой — звонкий); линия различного характера (прямая, волнистая, ломанная); пятно; штрих; масштаб, контраст, нюанс... А правилами игры — различные способы упорядочения пластической формы: композиционные средства изобразительного искусства.

Игровые действия в комбинаторных играх представляют собой свободную манипуляцию отдельных элементов формы, их комбинирование. Целью этих действий для ребенка является не создание изображений, но своеобразный эксперимент: «А что получится?» В процессе этого эксперимента ребенок подчиняет свои действия не столько логике задуманной конструкции, сколько внутреннему эстетическому чувству, неосознанным предпочтениям формы, цвета, ритма, что существенно отличает данные игры от игр, например, математических, откуда пришло данное название.

Игры с пластикой формы могут быть предельно простыми. Например, игра с волнистыми линиями предполагает всего лишь повторение одной и той же линии и использование приема светлотной растяжки.

Эти игры не имеют жестких правил и предполагают возможность вариаций внутри общего направления. Так волнистые линии у каждого непременно имеют свой характер, они оказываются мягкими, нежными, испуганными, любопытными, возмущенными... Цвет тоже выбирается в соответствии с предпочтениями самого ребенка. При этом задания продуманы так, что в любом случае ведут к созданию выразительного изображения. В процессе этих игр ребенок осваивает приемы работы с художест-

венными материалами и средствами, открывает бесконечное разнообразие ритмической структуры формы, красоту бессюжетного изображения.

Выполненные работы вывешиваются все вместе. Рассматривая их, ребенок в абстрактной форме угадывает свои вполне реальные зрительные и эмоциональные впечатления. Дети видят в одном рисунке — облака, освещенные солнцем; в другом — движение ветра; в третьем — мягкие склоны холмов; в четвертом — кроны деревьев; в пятом — поле колышущихся трав и т. д. Для детей это новая игра «На что похоже?» На самом деле, в каждом рисунке заложено сразу несколько изображений. Это создает условие для постижения в дальнейшем приема создания художественного образа, как соединение нескольких изображений в одном, обретающем в результате иной смысл. В процессе такой игры ребенок набирает необходимый опыт переживаний пластики формы для открытия сначала новых изобразительных, а затем и выразительных возможностей элементов языка изобразительного искусства. Данные открытия возможны благодаря тому, что варианты структуры формы оказываются зримо представленными, и особый характер воздействия ритмической структуры становится очевиден.

Рассмотренный метод комбинаторных игр задает особый тип дидактической игры: игры учебно-художественной (УХИ). Занятия, построенные на основе данного метода, включают ребенка в игровую, художественную и учебную деятельности одновременно.

Игра с элементами языка изобразительного искусства не только создает условия для открытия ребенком их выразительных возможностей, она позволяет формировать процесс художественного восприятия ребенка.

При этом алгоритм работы с детьми должен быть следующим:

1 этап. Комбинаторная игра с отдельными элементами языка изобразительного искусства (Выполнение упражнения на освоения приема или художественного средства).

2 этап. Игра «На что похоже?» (Построение цепочки ассоциаций). Открытие изобразительных (а затем и выразительных) возможностей ритмически организованной формы. Переживание эстетической привлекательности абстрактной формы («чистой формы»). Варианты формы, создаваемы детьми, демонстрируют процесс искажения этой формы, эксперимента с ней, т. е. делают наглядным процесс, который при развитом восприятии совершается мысленно, а ребенку пока недоступен. Изменения в восприятии формы проявляется в высказываниях детей: они не только называют угадываемое в абстракции изображение, но начинают определять его эмоциональную характеристику. Задача педагога в этом случае — подчеркнуть, сделать услышанным всеми совершенное открытие ребенка.

3 этап. Выполнение композиции на основе впечатлений от упражнений. В композиции ребенок уже сознательно использует открытые изобразительные возможности, причем каждый по-своему. Так волнистые линии у кого-то становятся ветреным небом, у кого-то полем, дуги у одних обозначат уходящие вдаль холмы, у других — кроны деревьев. Таким образом, ребенок получает возможность не копировать, но моделировать пространство, моделировать вновь создаваемую реальность. Учить изображать ребенка становится излишне. Он сам торопится воплотить в своей композиции то, что открылось ему в игре. Темы для композиции подсказывают упражнения. Они предопределены педагогом, но у ребенка ощущение полной свободы в выборе и средств и темы изображения, что активизирует процесс обуче-

ния, создает атмосферу напряженной радостной работы. Выполнение композиций подводит ребенка к осознанию выразительных возможностей элементов языка искусства.

4этап. Совместное рассматривание работ. Эмоционально-чувственное проживание созданного образа, открытие воздействия гармонически организованной формы на эмоционально-чувственном уровне. Хорошо, если просмотр работ совершается под музыку. Эмоциональное состояние музыкального произведения позволит детям ярче прочувствовать эмоциональное содержание своих работ.

5этап. Совместный анализ работ, контрастных по своему содержанию. Осознание воздействия ритмически организованной формы. Задания композиций составлены так, что выполнение их условий порождает большую вероятность непреднамеренного создания детьми художественного образа, который воспринимается ребенком еще как образ изобразительный, воздействие которого очевидно, но открытие причины воздействия еще не произошло; предугадывается, но логически еще не осмыслено. Для того чтобы произошло открытие коммуникативной заряженности элементов художественного языка, необходимо сопоставление различных художественных приемов, выявление взаимозависимости формы и ее содержания. Совместный анализ работ, контрастных по своему содержанию («Лес ледяного королевства» и «Знойный лес», «Замок злых духов» и «Замок феи цветов», «Пламень осени» и «Морозное утро»), позволяют ребенку открывать (каждый раз заново) коммуникативную заряженность художественных средств и приемов их гармонизации. Кроме того, обнаруживая (и демонстрируя при вербализации своих переживаний) способность не одинаково переживать один и тот же сюжет, созданный но с использованием разных художественных средств, ребенок осваивает диалог «Я — Я другой», столь важный для осуществления художественной коммуникации. А, открывая переживание как содержание изображения, становится готов к диалогу «Я — Автор». На данном этапе в роли Автора — он сам и другие дети.

6 этап. Знакомство с работами художников, сделанных на близкую тему или выполненных с использованием освоенных ребенком средств. Дети оказываются способными не только осмыслить сюжет картины, но по-своему интерпретировать замысел произведения. Таким образом, дети не подражают художникам, но открывают, что художники работают так же, как они, оперируя теми же языковыми средствами. Движение от собственного творчества к восприятию искусства, а не наоборот (как принято в педагогике), является принципиальной особенностью рассматриваемой технологии развития художественного восприятия ребенка. На данном этапе начинается освоение диалога «Я — Автор», где в роли Автора — мастера художественного творчества.

Следует отметить, что заданное движение не является движением по одной прямой. Это движение с постоянным возвращением назад к уже совершенным открытиям, но на новом материале. Возвращаясь к одной игре или заданию, но на материале разных художественных средств и приемов, ребенок получает возможность обнаружить не просто конкретное воплощение какого-либо приема или средства, но открыть принцип действия языка искусства.

Возвратное движение позволяет осуществлять художественное развитие каждого ребенка в свойственном ему темпе. А то, что любое новое композиционное задание начинается непременно с игр и экспериментов с элементами языка искусства — позволяет сохранить

эмоциональную непосредственность восприятия ребенка благодаря обращению к игре и эксперименту с формой вне заданий «изобразить» или «выразить».

Способность ребенка осмыслить замысел произведения, а также появление композиций, в которых ребенок преднамеренно изменяет задание, находит свой художественный прием, свое оригинальное композиционное решение — означает возможность перехода на новую, ступень обучения, где понадобятся иные методы обучения.

3 этап новой ступени. Работа над «замыслом — отношением»

Игровые задания на новой (третьей) ступени, развития восприятия сохраняют свое значение, но работа над композицией уже включает задание «вырази». Ребенок продолжает осваивать художественные средства и приемы, открывая их в игровых заданиях, но в композиции уже сознательно ищет свои решения темы. При совместных просмотрах работ акцент делается не только на выразительности какого-либо приема или средства, но на способности замысла к развитию. Ребенок открывает, что осмысляемая им тема, общий для всей группы замысел в зависимости от его индивидуального отношения к этой теме и точно найденной форме обретает новые грани, демонстрируя множественность интерпретаций, всевозможность взглядов на одно явление. Не менее важно и другое открытие: гармонизация формы на основе собственных изнутри подсказанных предпочтений меняет замысел, высвечивая порой неожиданные для него самого интерпретации. Например, «Корабль викингов» у одного автора — дракон, надвигающийся на Европу, а у другого автора — работа рассказывает о безрассудной смелости викингов, вступивших в схватку со стихией. Или «Готический лес» у одного автора — это освобождение от земного, вознесение в Эдем, музыка недосягаемых высот Духа. А у другого — «мираж, созданный человеком, который и сам не знает, реальность это или выдумка», Автор второй работы также пытался воплотить взлет Духа, но увидел совсем иной смысл своей работы после ее окончания. Интерпретация замысла своих работ происходит, как и на предыдущем этапе, в процессе совместного анализа работ. Учась формулировать и осмыслять собственные впечатления, дети осваивают диалог «Я — Автор», причем уже способны вести его совершенно самостоятельно. Взрослый здесь нужен как значимый зритель и слушатель, как равноправный участник дискуссии.

Работы детей, посвященные различным культурно-историческим феноменам, становятся средством, с помощью которого ребенок осмысляет культуру, открывает ее как текст, а себя как интерпретатора культуры. То есть осваивает диалог «Я — Культура».

4 этап. Соотнесение своих работ с работами мастеров искусства

Соотнесение своих работ с работами мастеров прошлого и настоящего открывает ребенку значимость оригинального авторского видения. Он открывает художников и себя самого как автора культуры. Это освоение диалогов «Я — Культура» и «Автор — Культура».

Рассмотренный способ использования собственной художественной практики ребенка как средства развития художественного восприятия представляется эффективным, поскольку обеспечивает ряд важнейших педагогических условий развития художественного восприятия ребенка (таких как освоение языка искусства как языка выразительного, а процесса художественного восприятия как процесса одухотворения формы; опора в процессе обучения на опыт эмоционально-непосредственного восприятия ребенка; активное использование игры как метода обучения; взаи-

модействие в обучении двух видов деятельности (восприятия и созидания); ступенчатость художественного развития ребенка; диалогичность формы обучения), и позволяет осуществлять развитие всех компонентов художественного восприятия.

— *Развивается ассоциативность восприятия.* Этому способствует открытие в абстрактной форме реального изображения в процессе комбинаторных игр.

— *Развивается структурность восприятия (ребенок открывает ритмическую структуру произведения как код восприятия).* Играя с ритмически организованной формой, моделируя ее на основе собственных эстетических предпочтений, ребенок становится предельно чувствительным к ритмическому строю реального мира и произведений искусства. Данные абстрактные упражнения, предваряющие создание сюжетных композиций, дают ребенку возможность пережить воздействие формы «в чистоте» и открыть в результате смыслоносность формы.

— *Развивается аконстантность восприятия как способность «видения в материале».* Открывая в абстрактной, ритмически организованной форме реальное изображение, ребенок начинает замечать ритмическую организованность формы реальной. Это проявляется сначала в рассказах детей о том, что они видели лес, или тень от деревьев, или линии окон на доме — «такие, как мы их нарисовали». Затем в их натурных рисунках отражается видение ритмических закономерностей. И, наконец, в более старшем возрасте (9—12) они сознательно и самостоятельно выбирают материал для своей композиции на основе соответствия внутреннему видению.

— *Формируется осознанность процесса художественного восприятия,* поскольку создаются условия для объективации ребенком своих переживаний, для осмысления строения формы как источника этих переживаний.

— *У ребенка сохраняется эмоциональная целостность восприятия,* поскольку все знания дети получают не на понятийном уровне, не в результате объяснений учителя, но на своем личном опыте в результате своей художественной практики. Ребенку изначально не дается задания «вырази», как это заложено во всех существующих программах, а создаются условия, в которых он сам совершает это открытие. Сохранению эмоциональности и непосредственности ребенка способствуют нежесткие правила заданий, предоставляющие свободу для пластических вариаций внутри правил, а также включение личного опыта переживаний и зрительных впечатлений ребенка: дети угадывают в абстрактной форме свои личные зрительные впечатления и переживания и именно они, а не заданная учителем тема становится предметом изображения.

— *В процессе обучения формируется установка на «воплощение художественного замысла».* Уже с первых композиций ребенок не ставит себе цель скопировать видимое изображение реального мира, но строит новый мир, постепенно открывая, что пластический строй этого мира воздействует на зрителя и определяется его авторским отношением. Открывая переживания и отношения как основное содержание произведения, а форму как средство его воплощения, ребенок обретает иную цель своей изобразительной деятельности: выражение художественного замысла. Более того, данная цель, в конце концов, становится итоговым этапом восприятия произведений искусства. Диалог с автором, соотнесение его мира с собственным видением, имеющим (как и у автора) ряд собственных материальных воплощений, вызывает потребность нового воплощения для дальнейшего диалога.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. ВЫГОТСКИЙ, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте // Л. С. Выготский. Психология развития ребенка. — М. : Смысл ; Эксмо, 2003.
2. КАРЛИГЕН, Ф. Воспитание к свободе. Педагогика Рудольфа Штейнера / Ф. Карлиген. — М. : Изд-во Моск. центра вальдорфской педагогики, 1993.
3. КУДИНА, Г. Н. Как развивать художественное восприятие у школьников / Г. Н. Кудина, А. А. Мелик-Пашаев, З. Н. Новлянская // Педагогика и психология. — М. : Знание, 1988.
4. НЕМЕНСКИЙ, Б. М. Мудрость красоты : о проблемах эстетического воспитания : кн. для учителя / Б. М. Неменский. — М. : Просвещение, 1987.
5. ОБРАЗ мысль : учебная программа для начальных классов общеобразовательных учреждений / Ин-т развития регионального образования Свердловской области. — Екатеринбург, 2003.

Получено 25.11.08
© Калинина Т. В., 2009