

ИЗВЕСТИЯ

АКАДЕМИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК
РСФСР

ОТДЕЛЕНИЕ ПЕДАГОГИКИ

11

МОСКВА 1947 ЛЕНИНГРАД

ИНСТИТУТ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

ВОПРОСЫ
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

Ответственный редактор
кандидат искусствоведческих наук
Т. Л. БЕРКМАН.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие—Т. Л. Беркман	Стр. 3
Психологические вопросы художественного воспитания — Б. М. Теплов	Стр. 7
Воспитание музыкального вкуса — В. Н. Шацкая	Стр. 29
Детское музыкальное творчество как метод музыкального воспитания—К. В. Головская	Стр. 43
Роль обучения в развитии изобразительного творчества де- тей—Г. В. Лабунская	Стр. 55
Детское творчество в театральном искусстве — В. Г. Ширяева	Стр. 79
Исполнительское творчество в художественном воспитании детей—Т. Л. Беркман	Стр. 91
Роль наблюдения в развитии детского рисунка — Н. П. Сакулина	Стр. 97
Рисование по памяти—Е. Е. Рожкова	Стр. 111
Народное декоративное искусство в воспитательной работе детского сада—Н. П. Сакулина	Стр. 125
Роль народной сказки в воспитании ребенка-дошкольника— Н. С. Карпинская	Стр. 141
К истории развития научно-исследовательской работы по художественному воспитанию—К. В. Головская	Стр. 157

ПРЕДИСЛОВИЕ

Выпуск «Известий АПН» «Вопросы художественного воспитания» включает в основном материал научной сессии Академии педагогических наук РСФСР по художественному воспитанию, проведённой в связи с 15-летием существования Центрального дома художественного воспитания детей¹ в Москве в январе 1946 г. и повторенной в Ленинграде в марте 1946 г.

Статьи данного выпуска являются результатом научно-экспериментальной работы, проводившейся Центральным домом художественного воспитания детей и продолжаемой Институтом художественного воспитания АПН РСФСР. Материалы исследования таких проблем как детское художественное творчество, идейное воспитание ребёнка средствами искусства, использование народного творчества в художественном воспитании, а также вопросы, связанные с разработкой методов художественного воспитания и обучения детей искусству, освещены были в докладах указанной сессии и вызвали большой интерес среди учителя и специалистов по художественному воспитанию.

В своём вступительном слове на сессии покойный президент Академии педагогических наук РСФСР академик В. П. Потёмкин отметил ведущую роль Центрального дома художественного воспитания детей в научно-методической работе по вопросам общего художественного воспитания детей в нашей стране и определил основные задачи художественного воспитания как неотъемлемого элемента коммунистического воспитания детей и юношества.

Говоря о значении художественного воспитания в развитии творческих способностей ребёнка, о великой силе искусства как фактора коммунистического воспитания, В. П. Потёмкин особо подчеркнул роль художественного воспитания в общем всестороннем развитии и воспитании будущих строителей коммунистического общества.

«Что художественное воспитание,—сказал В. П. Потёмкин,—имеет первостепенное значение для всестороннего развития личности ребёнка, для укрепления его творческих способностей и инициативы, что оно морально облагораживает детей, что оно укрепляет их дисциплину—доказательств не требует...

¹ Центральный дом художественного воспитания детей реорганизован в 1946 г. в Институт художественного воспитания АПН РСФСР.

...Художественное воспитание является одним из средств преодоления формализма в обучении, против которого мы ведём ныне упорнейшую борьбу».

И далее: «...Формализм является прямой противоположностью конкретному, точному, осязаемому, живому знанию. Такое знание он подменяет сухими, отвлечёнными, безжизненными формулами.

Формализм калечит детей умственно и морально. Он наполняет их головы словесной чепухой. Он надевает на их ясные глаза серые очки, сквозь тусклые стёкла которых весь мир окрашивается в мертвенные тона. Так воспитываются люди, пассивные умственно, вялые морально, бессильные творчески, словом, психически ущерблённые, неполноценные и потому не знающие истинного счастья...

Художественное воспитание по самому существу своему органически враждебно формализму.

Нельзя рисовать, петь, заниматься музыкой, литературой, играть на сцене, не зная и не видя природы с ее красками, не испытывая волнующих эстетических чувств, не переживая глубоких и благодетельных творческих эмоций.

Но ведь всё это обогащает и облагораживает душу. Всё это ограждает её от тлетворного влияния житейской пошлости, всё это даёт человеку светлые радости, а порой и настоящее счастье».

Высказывания В. П. Потёмкина не только отвечают основной теме настоящего выпуска «Известий АПН» — развитие творческой личности ребёнка средствами искусства, — но и определяют место и значение художественного воспитания в общей системе воспитания и образования нашего «гармонически развитого и творчески дееспособного поколения».

Статья действительного члена АПН РСФСР профессора Б. М. Теплова «Психологические основы художественного воспитания», представляющая сокращённый доклад, прочитанный им на пленуме сессии¹, имеет актуальное значение для теоретического обоснования методов художественного воспитания. Исследования Б. М. Теплова в области развития художественных способностей и психологических закономерностей детской художественной деятельности созвучны основным тенденциям научно-исследовательской работы Института художественного воспитания. Интересно отметить, что ряд выдвинутых Б. М. Тепловым положений подтверждается последними экспериментальными работами Института в области детского художественного творчества.

Проблема детского художественного творчества (собственно творчества и исполнительского творчества) как метода художественного воспитания находит своё отражение в ряде работ института. Авторы этих работ — К. В. Головская, Г. В. Лабунская, Т. Л. Беркман, В. Г. Ширяева поднимают вопросы о взаимосвязи детского творчества с обучением и воспитанием, о роли детского творчества в формировании эстетического суждения и оценки, о развитии творческой инициативы

¹ Был напечатан в журн. «Советская педагогика» 1946, № 6.

как средства воспитания личности ребёнка, о значении детского художественного творчества в познании действительности. В противовес буржуазной теории «свободного детского творчества», стихийно развивающегося, наши исследования показали, что детское творчество, опирающееся на систему обучения, ведёт к полному, всестороннему развитию творческих способностей, стихийно же развивающееся творчество обречено на «затухание» и обедняет творческую инициативу.

Исследования в области воспитания художественного вкуса, проводимые чл.-корр. АПН РСФСР В. Н. Шацкой, органически связаны с исследованиями особенностей и условий развития творческих способностей детей и, в свою очередь, ставят задачу развития детского восприятия, формирования эстетического суждения и оценки и определения методов идейно-политического воспитания детей средствами искусства.

Изучению роли народного творчества в художественном воспитании детей посвящены две доложенные на сессии работы Н. П. Сакулиной «Народное декоративное искусство в воспитательной работе детского сада» и Н. С. Карпинской «Роль народной сказки в воспитании ребёнка-дошкольника». В этих работах освещаются вопросы влияния произведений народного творчества на воспитание в детях советского патриотизма, любви к историческому прошлому своей Родины, высоких моральных качеств и художественного вкуса. Вместе с тем, эти работы имеют большое значение в разработке содержания и методов художественного воспитания дошкольников.

Исследования методов развития творческих способностей в области изобразительного искусства детей находят своё отражение в данном выпуске в статьях: «Рисование по памяти» Е. Е. Рожковой и «Роль наблюдения в развитии детского рисунка» Н. П. Сакулиной.

Однако все эти работы являются только первой попыткой теоретического обоснования отдельных сторон содержания и методов художественного воспитания и далеко не исчерпывают научной тематики Института художественного воспитания в настоящее время.

Опираясь на богатейший опыт советской педагогики и практику художественного воспитания, Институт в своей научно-исследовательской работе ставит задачей дать теоретические обоснования целей, задач и содержания художественного воспитания, установить общие закономерности обучению детей в различных областях искусства, определить методы и систему художественного воспитания советского школьника. Широкое участие всех отделов Института в общеакадемических темах Академии педагогических наук направлено на всемерное оказание помощи школе в осуществлении коммунистического воспитания детей и юношества.

Развёрнутая Институтом экспериментальная работа в школах должна дать в ближайшие годы ценнейший материал для дальнейшей разработки основных теоретических проблем художественного воспитания.

Пути развития художественного воспитания в советский период, в частности, истории развития научно-методической мысли по художе-

ственному воспитанию посвящена в данном выпуске статья К. В. Головской «К истории развития научно-исследовательской работы по художественному воспитанию».

Деятельность Центрального дома художественного воспитания детей сыграла положительную роль не только в осуществлении художественного воспитания в нашей стране, но в большой мере и в развитии научно-исследовательской работы в этой области.

Организованный на базе Центрального дома художественного воспитания детей Научно-исследовательский институт художественного воспитания АПН РСФСР развёртывает углублённую научно-исследовательскую работу, которая должна не только расширить круг научных исследований в области художественного воспитания, но и принести ту необходимую практике теоретическую помощь, без чего невозможно дальнейшее развитие художественного воспитания и образования советских детей и юношества.

Публикуемые в настоящем выпуске статьи несомненно послужат средством более тесного общения Института художественного воспитания с широкими массами советского учительства, что сделает более плодотворной дальнейшую научно-исследовательскую работу в области художественного воспитания.

Мы ждём живого творческого отклика на первые результаты нашей научной работы, ждём большевистской критики—основы совершенствования и развития нашей ещё молодой советской педагогической науки о художественном воспитании.

Т. БЕРКМАН

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

Б. М. ТЕПЛОВ

действительный член АПН РСФСР

1

Было бы совершенно неверно полагать, что психологическую основу художественной деятельности составляет одно лишь «эстетическое чувство». «Искусство,—писал Чернышевский,—производится не отвлечённым стремлением к прекрасному (идею прекрасного), а совокупным действием всех сил и способностей живого человека»¹. Ту же мысль высказывал и Тургенев, стоявший по своим теоретическим воззрениям на искусство на очень далеких от Чернышевского позициях: «Художество такое великое дело, что целого человека едва на него хватает со всеми его способностями»².

Искусство очень широко и глубоко захватывает самые различные стороны психики человека—не только воображение и чувство, что представляется само собою разумеющимся, но и мысль, и волю. Отсюда его огромное значение в развитии сознания и самосознания, в воспитании нравственного чувства и формировании мировоззрения. Поэтому-то художественное воспитание и является одним из могучих средств, содействующих всестороннему и гармоническому развитию личности.

Нередко говорят: занятие искусством предполагает наличие соответствующих способностей в сфере ощущений и восприятия (музыкальный слух, чувство ритма и т. п.), тонкой эмоциональной отзывчивости, живого воображения и т. д. Это — с психологической точки зрения — не совсем точно. Если бы художественная деятельность только «предполагала» наличие этих способностей, если бы она была только ареной для проявления их, то воспитательное значение её было бы невелико.

На самом деле всякая способность формируется и развивается лишь в процессе деятельности и, в первую очередь, такой деятельности, которая с необходимостью требует этой способности, которая не может без неё осуществляться. Следовательно, и те способности, которые необходимы для занятия искусством, формируются и развиваются в процессе художественной деятельности. Можно даже сказать сильнее: эти способности создаются художественной деятельностью, — конечно, создаются на основе имеющихся у ребёнка задатков, вследствие чего и при одинаковом пути художественного воспитания способности эти

¹ Чернышевский Н. Г., Очерки гоголевского периода русской литературы. Полн. собр. соч., изд. 1905—1906 г., т. II, гл. VII, стр. 213.

² Фет, «Мои воспоминания», т. I. Письмо Тургенева к Фету 4 февраля 1862 г., стр. 391.

у разных детей оказываются резко различными и количественно и качественно.

Наиболее непосредственно художественное воспитание влияет на те сферы психики, которые образной и эмоциональной природой искусства затрагиваются в первую очередь. Поэтому занятие искусством прежде всего является школой восприятия, воображения и чувств.

2

В эстетическом восприятии чувственная форма вещей—само «видимое» и «слышимое»—имеет совсем иной смысл, чем в других видах восприятия.

Для обычного, житейского восприятия главное—не столько самые «вид» и «звучание» вещи, сколько их значение. Я встречаю на улице человека; в огромном большинстве случаев всё содержание акта восприятия сводится к тому, что я узнаю в нём «такого-то», узнаю в результате одного беглого взгляда. Если «вид» этого человека и привлекает к себе моё внимание, то обычно лишь в той мере, в какой он что-либо «означает»: «Какой у него плохой вид! не болен ли он?» Часто ли, слушая речь своего собеседника, мы «слышим» в ней что-либо другое, кроме значений слов и смысла его высказывания? Даже по отношению к интонации речи, мы «слышим» обычно не столько саму эту интонацию, сколько её «смысл»: «Кажется, он обиделся».

Совсем другое — видеть и слышать глазами и ушами художника: живописца, писателя, актёра. Художник Михайлов в романе Л. Толстого «Анна Каренина» «помнил все лица, которые он когда-либо видел» и однако «не помнил ни фамилии человека, ни того, где встретил его и что с ним говорил». Это—прямая противоположность тому, что в жизни называют памятью на лица. Для Михайлова лицо было не «опознавательным признаком» человека, а воспринималось и запоминалось во всём своеобразии его внешнего вида и его внутренней выразительности.

В изобразительных искусствах задача изображения необходимо требует острого восприятия подлинного «вида» вещей, снятия той завесы из привычно-схематичных представлений, которая заслоняет его от обычного житейского взора. Отсюда вытекает, в частности, уменьшение константности формы, величины и цвета, характерной для обычного восприятия. Поэтому, решая задачу изобразить виденное, ребёнок неизбежно научается по-новому, гораздо острее и точнее видеть вещи.

Так же обстоит дело и со слуховым восприятием. В отношении музыки всякий знает, что она предполагает некоторое особое и притом очень совершенное слышание. Но это в такой же мере относится и к поэзии, которая с необходимостью требует своеобразного и тонкого восприятия звучания речи.

Понятие «поэтический слух» с точки зрения психологической столь же законно и необходимо, как и понятие «музыкальный слух». Бесспорно, что и для актёра (или мастера художественного чтения) нужно своё, специфическое развитие «слуха»: задача воспроизведения интонаций необходимо требует способности слышать тончайшие оттенки их.

Литературное творчество предполагает хорошее развитие различных (в идеале—всех) видов восприятия¹. «Глаз» писателя иной, чем «глаз»

¹ На вопрос одной анкеты «На каких восприятиях чаще всего строятся образы (зрительных, слуховых, осязательных и т. д.)?» А. М. Горький ответил: «Разумеется—на всех восприятиях». Сборник «Как мы пишем». Изд. писателей в Ленинграде, 1930, стр. 27.

художника-живописца (чтобы описать вещь нужно иначе видеть её, чем для того, чтобы изобразить её), так же, как «слух» его иной, чем «слух» музыканта или актёра, но без очень тонкого развития и «видения» и «слышания» (так же, как и других видов ощущений) нельзя успешно заниматься литературным творчеством.

Чтобы дать понятие о той постоянной работе по «культуре восприятия», которая входит необходимым звеном в работу писателя-художника, приведу отрывок из письма Тургенева, относящегося к молодым годам его жизни:

«Прежде чем лечь спать, я каждый вечер делаю маленькую прогулку по двору. Вчера я остановился и начал прислушиваться. Вот различные звуки, услышанные мною:

Шум крови в ушах и дыхания.

Шорох—неумолкаемый лепет—листьев.

Треск кузнечиков: их было четыре в деревьях на дворе.

Рыбы производили на поверхности воды лёгкий шум, походивший на звуки поцелуя.

От времени до времени падала капля с лёгким серебристым звуком.

Ломалась какая-то ветка, кто сломал её?

Вот глухой звук... что это? Шаги по дороге? Или шопот человеческого голоса?

И вдруг тончайшее сопрано комара, которое раздаётся над вашим ухом...»¹.

Художественная деятельность, в любых её формах, требует и большой сенсорной культуры, и развития таких сложных способностей в сфере восприятия, как, например, наблюдательность. Поэтому художественное воспитание всегда включает и воспитание способностей восприятия. В этом одна из сторон его общевоспитательного и общеобразовательного значения: воспитывая умение «видеть» и «слышать», искусство создаёт предпосылки для расширения и углубления познания мира.

3

Воображение—это создание новых образов на материале прошлых восприятий. Нет такой области творчества, где воображение не играло бы значительной роли. Оно необходимо не только в деятельности изобретателя или учёного-экспериментатора, но и в наиболее абстрактных областях науки. «Нелепо отрицать роль фантазии и в самой строгой науке»². Даже в математике она нужна, даже открытие дифференциального и интегрального исчисления невозможно было бы без фантазии»³.

Нигде, однако, воображение не имеет такого исключительного значения, как в искусстве, в процессе художественного творчества. В науке образы воображения являются лишь материалом, которым пользуется творческая мысль учёного. В искусстве, создание образов—непосредственная задача творчества; в образах воплощает художник—писатель, живописец, композитор, актёр—свой идейный замысел. Поэтому работа воображения занимает центральное место в процессе художественного творчества, и, следовательно, всякая творческая деятельность, входящая в систему художественного воспитания, должна служить сильнейшим средством развития воображения.

¹ Письмо Тургенева к Полине Виардо 1849 г. Оригинал на французском языке. «Письма Тургенева к Полине Виардо и его французским друзьям», М., 1900, стр. 75.

² Ленин В. И., Философские тетради, стр. 336.

³ Ленин В. И., Соч., т. XXVII, стр. 266.

Однако воспитанию воображения служит не только творчество, в узком смысле этого слова (творчество как «сочинение»), но и другие виды художественной деятельности.

В качестве особого вида воображения, имеющего важнейшее значение во всей психической жизни, можно выделить так называемое воссоздающее воображение (иногда его называют «репродуцирующим воображением»). Под этим разумеется построение образов в соответствии с данным описанием (схемой, чертежом и т. п.). Такое воображение лежит, например, в основе музыкально-исполнительской деятельности — построение музыкального образа на основе нотной записи.

Особенно ярко развёртывается деятельность воссоздающего воображения при чтении художественной литературы — построение образов на основе словесного описания. Конечно, это относится не ко всякому чтению. Такое чтение, которое преследует одну лишь цель — узнать «про что здесь говорится» и «что случится дальше» — не требует активной работы воображения. Но такое чтение, когда мысленно «видишь и слышишь» всё то, о чём идёт речь, когда мысленно переносишься в изображаемую ситуацию и «живешь» в ней — такое чтение невозможно без самой активной работы воображения.

До какой почти потрясающе-впечатляющей силы может подниматься деятельность воссоздающего воображения говорит рассказ А. М. Горького о первых сильных его литературных впечатлениях:

«Помню, — «Простое сердце» Флобера я читал в Троицын день вечером, сидя на крыше сарая, куда я залез, чтобы спрятаться от празднично-настроенных людей. Я был совершенно изумлён рассказом, точно оглох, ослеп, — шумный весенний праздник заслонила передо мной фигура обыкновеннейшей бабы, кухарки, которая не совершила никаких подвигов, никаких преступлений. Трудно было понять, почему простые, знакомые мне слова, уложенные человеком в рассказ о «неинтересной» жизни кухарки, — так взволновали меня? В этом был скрыт непостижимый фокус, и — я не выдумываю — несколько раз, машинально и как ди-карь, я рассматривал страницы на свет, точно пытаюсь найти между строк разгадку фокуса».

«И уже совершенно поражен был я, когда в романе Бальзака «Шагреновая кожа» прочитал те страницы, где изображен пир у банкира и где одновременно говорят десятка два людей, создавая хаотический шум, многоголосие которого я как будто слышу. Но, главное, — в том, что не только слышу, а и вижу, кто как говорит, вижу глаза, улыбки, жесты людей, хотя Бальзак не изобразил ни лиц, ни фигур гостей банкира»¹.

Такое чтение художественной литературы не всякому даётся само собой. Это — своего рода мастерство, которому надо учиться, которое надо воспитывать в детях, а воспитывать его — значит развивать и совершенствовать их воображение.

4

Искусство — не только образное, но и эмоциональное познание мира. Этим определяется своеобразие художественного восприятия.

Если научное наблюдение иногда называют «думающим восприятием», то эстетическое восприятие можно назвать «чувствующим восприятием», эмоциональным восприятием. Понять художественное произведение — значит, прежде всего, прочувствовать, эмоционально пережить его и уже на этом основании поразмыслить над ним.

¹ Горький А. М., О том, как я учился писать.

С чувства должно начинаться восприятие искусства; через него оно должно идти; без него оно невозможно. Но чувством художественное восприятие, конечно, не ограничивается. Это — восприятие, сначала «чувствующее», а затем, как следствие, «думающее» и притом очень глубоко и проникновенно «думающее».

Эта сторона психологии художественного восприятия очень рельефно подчёркивалась всегда Белинским: «Поэзия первоначально воспринимается сердцем и уже потом передаётся голове»¹. «Поэта надо сперва перечувствовать, чтобы понять мыслью»². «Увлечение поэтом есть первый и необходимый момент в процессе его изучения»³. Понимать искусство «головой без участия сердца», это, по мнению Белинского, «немногим больше, как если бы понимать его ногами»⁴.

В этом смысле можно сказать, что эстетическое восприятие всегда должно быть эмоционально-непосредственным. Теряя эту «непосредственность» по отношению к художественным произведениям, человек теряет собственно эстетическое отношение к ним. Одна из труднейших задач художественного воспитания — сохранить эту эмоциональную непосредственность при возрастающей сознательности отношения к искусству, при углублении и в содержание, и в технику его. Примеры действительно больших деятелей искусства говорят о том, что эта задача вполне разрешима. Вот что пишет, например, С. В. Образцов о Станиславском:

«Замечательный зритель Станиславский — и искренний, и непосредственный. Бывают такие зрители-знатоки, которые, может быть, умеют дать совет, дать оценку, но смотреть не умеют. Трудно перед ними играть. Этого нет у Константина Сергеевича. Он хохочет и радуется в полный голос, глаза у него зажигаются и нет никакого, даже хотя бы самого малейшего признака оценщика-профессионала... Способность сохранять в себе восприятие жизни и искусства непосредственно, не узко профессионально, а по-живому, по-настоящему дала К. С. Станиславскому победу в искусстве, победу, вероятно, не имеющую себе равной во всей истории мирового театра»⁵.

Но мало сказать, что поставленная выше задача — разрешима. Строго говоря, без разрешения её и невозможно полноценное эстетическое развитие человека. Восприятие художественного произведения должно быть «непосредственным» и эмоциональным, но возможность такого восприятия — по крайней мере, по отношению к значительным и глубоким произведениям искусства — не даётся «непосредственно»: оно требует большой предварительной работы, требует «подготовленности», требует высокой культуры — и специально эстетической, и общей.

Тот же Белинский, который так настойчиво подчёркивал необходимость непосредственно-эмоционального подхода к произведениям искусства, не менее резко подчёркивал и то, что такой подход предполагает огромную подготовительную работу: «Без приготовления, без страсти, без труда и настойчивости в развитии чувства изящного в самом себе, искусство никому не даётся»⁶. «Это та же наука, та же учёность, потому

¹ Белинский В., Статья 1841 г. О стихотворениях Лермонтова. Полн. собр. соч., под ред. Венгерова, т. VI, стр. 3.

² Белинский В., Письмо В. П. Боткину, 1839 г. «Письма», т. II, стр. 13.

³ Белинский В., Пятая статья о Пушкине, 1844, Полн. собр. соч., т. XI, стр. 369.

⁴ Белинский В., Письмо В. П. Боткину, 1840 г. «Письма», т. II, стр. 126.

⁵ Образцов С., Актёр с куклой. М.—Л., 1938, стр. 102.

⁶ Белинский В., Статья о «Тарантасе» Сологуба, 1845. Полн. собр. соч., т. IX, стр. 315.

что для истинного постижения искусства, для истинного наслаждения им нужно много и много, всегда и всегда учиться, и притом учиться многому такому, что, повидимому, находится совершенно вне сферы искусства»¹.

В наибольшей мере всё сказанное относится к музыке, самый прямой и первоначальный смысл которой заключается в том, что она является «языком чувств».

Рисунок или картина — это прежде всего изображение определённых объектов с помощью линий и красок, и изображение это вовсе не обязательно имеет эстетический смысл и не обязательно рассчитано на эмоциональное воздействие (например, иллюстрации в научной книге или в учебнике). То же относится и к литературе, к словесному рассказу, в широком смысле слова. В противоположность этому, музыка вне эмоционального воздействия её не имеет смысла. Не выступая ещё перед ребёнком как эстетический объект, она уже является для него выражением чувств, самым прямым, точным, определённым выражением их. А если этого нет, то она вообще не имеет для него никакого смысла. Глубоко правильно писал Чернышевский: «Какова первая потребность, под влиянием которой человек начинает петь?». «Нам кажется, что эта потребность совершенно отличается от стремления к прекрасному». Пение «произведение чувства», оно «по сущности своей» есть «выражение радости или грусти»².

Понятно, что искусство является одним из мощных средств воспитания чувств. Оно развивает эмоциональную отзывчивость, чуткость, большую восприимчивость.

Оно расширяет эмоциональный опыт человека, не только отражая чувства знакомые и близкие ему, но и открывая новые, ранее неведомые ему чувства.

Очень просто и убедительно говорил об этом Николай Островский: «Знаешь, почему я так люблю музыку? Я видел в жизни много крови и страданий. Расти мне пришлось в тяжёлое время. Мы не щадили врагов, но не берегли и себя. Сейчас я писатель, мне приходится описывать жизнь. Сцены гражданской войны очень свежи в моей памяти, как и чувство ненависти к врагу. Но любви я в своей жизни знал немного. И вот, Чайковский открывает в моей душе такие интимные чувства, вызывает во мне такие нежные мысли, о существовании которых я раньше даже и не подозревал»³.

Не обязательно, конечно, искусство, и в частности музыка, открывает «интимные» и «нежные» чувства. В такой же мере оно может открывать и чувства мужественные, героические, вообще—любые чувства, «о существовании которых человек раньше даже и не подозревал».

Но мало того, что искусство даёт богатый эмоциональный опыт. Оно даёт эмоциональный опыт особого рода: оно даёт не просто переживание чувств, но и познание их, а через познание чувств оно ведёт и к овладению ими. «Аффект,—писал ещё Спиноза,—тем больше находится в нашей власти..., чем большим мы обладаем его познанием»⁴.

Любая продуктивная художественная деятельность — и творческая в узком смысле слова (сочинение), и исполнительская — при нормаль-

¹ Белинский В., Статья об «Опыте истории русской литературы» Никитенко. Полн. собр. соч., т. IX, стр. 417—418.

² Чернышевский Н., Эстетические отношения искусства к действительности. «Статьи по эстетике», Соцэкгиз, 1938, стр. 91—92.

³ Кац С., Встречи с Николаем Островским. «Советская музыка», 1937, № 3.

⁴ Спиноза, Этика, ч. V, Корроларий к теор. 3.

ном, здоровом протекании её ведёт к развитию ценнейшей способности — к сочетанию сильной эмоциональной отзывчивости с самообладанием. Такое сочетание необходимо требуется самой природой художественного творчества, которое невозможно без глубокой эмоциональной захваченности, но невозможно и без полного владения собой и всеми своими способностями, без того «спокойствия», в котором Пушкин видел одно из отличий подлинного вдохновения от простого «восторга»¹.

Полноценное художественное воспитание не только расширяет и углубляет эмоциональную жизнь, но и воспитывает способность владеть и управлять своими чувствами.

5

Восприятие искусства — активный процесс, в который входят и двигательные моменты (ритм), и эмоциональное переживание, и работа воображения, и «мысленное действие». Это последнее имеет особенно большое значение в младшем возрасте.

Доходчивость произведений детской литературы определяется прежде всего возможностью реализовать эту внутреннюю активность, поставив себя на место героя произведения и мысленно действуя вместе с ним². Анализируя причину успеха старинной, классической детской сказки, причину того, что «Красную шапочку» «дети готовы слушать двадцать раз подряд», С. Я. Маршак справедливо указывал: «Это потому, что каждое положение в этой сказке так ясно по своей обстановке, последовательности и логике мотивов, что любой ребёнок может поставить себя на место героини сказки, может играть в «Красную шапочку»³.

Для детей дошкольного возраста слушание сказки в значительной мере является «мысленной игрой». Отсюда и любовь детей к бесконечному повторению всё одной и той же сказки, и широкое применение повторений в традиционной композиции детской сказки («Репка», «Теремок» и многие другие).

Эта внутренняя активность меняет свои формы в зависимости от возраста и уровня развития ребёнка, но в той или другой форме она сохраняется всегда, образуя «живую душу» художественного восприятия.

«Можно превосходно понимать действительность мыслью, — писал Белинский, — и в то же время, быть совершенно вне её»⁴. Воспитательное значение произведений искусства в том прежде всего и заключается, что они дают возможность войти «внутрь жизни», пережить кусок жизни, отражённый в свете определённого мировоззрения. И самое важное то, что в процессе этого переживания создаются определённые отношения и моральные оценки, имеющие несравненно большую принудительную силу, чем оценки просто сообщаемые и усваиваемые.

¹ Пушкин А. С., Черновые заметки по поводу статьи Кюхельбекера «О направлении нашей поэзии».

² Эта сторона вопроса была выдвинута на первый план в очень интересных работах кафедры психологии Харьковского педагогического института. См. О. В. Запорожец, «Особливость развития процессу сприймания (Науков. записки Харк. держ. педаг. инст. т. VI, 1941); С. О. Хоменко, «Развиток эстетичного сприймания у дитини» (там же); В. М. Арановская, «Зависимость понимания ребёнком сказки от её композиции» (кандидатская диссертация).

³ Маршак С. Я., Доклад о детской литературе на Первом всесоюзном съезде советских писателей, 1934.

⁴ Белинский В., Письмо к М. А. Бакунину 10 сентября 1838 г. «Письма», т. I, стр. 238.

Приведу один очень элементарный пример, относящийся к самому раннему возрасту и показывающий простейший случай возникновения новых оценок, благодаря «переживанию» слушаемого рассказа. Пример этот я заимствую из экспериментального исследования Л. С. Славиной¹.

Детям в возрасте от 2 до 3 лет читался (точнее, рассказывался) следующий рассказ:

«Жил был мальчик. Звали его Коля. У Коли была куколка Наташа. Построил Коля из кубиков домик, хороший домик, и в домике стала жить куколка Наташа. Вдруг прибежала собачка и сломала куколкин домик. Осталась куколка без домика и стала плакать: «Нет у меня теперь домика, негде мне жить».

Из 28 детей, прослушавших этот рассказ, только четверо в последующих беседах с экспериментатором дали оценку персонажей, вызванную рассказом, т. е. нашли, что собачка «плохая», потому что она «сломала домик». У остальных детей рассказ, вполне для них понятный, никаких оценок не создал. Многие утверждали, что «собачка хорошая», мотивируя это, например, так: «Видел на улице собачку: беленькая собачка, маленькая».

Л. С. Славина так объясняет этот результат: «Выражения «сломала домик», «домика нет» хорошо знакомы ребёнку из практики. Он знает, что можно сломать построенный домик, он не раз сам ломал его. Но он не представляет себе конкретно, что «сломать домик» значит — оставить «без домика» и что это значит «остаться без домика». Он не чувствует, что «остаться без домика» это значит не иметь крова: ни кровати для сна, ни места для еды, ни защиты от дождя и холода и т. п. В результате всего этого упоминание о «сломанном домике» он не переживает как «катастрофу» для куклы, и рассказ не вызывает соответствующего отношения».

Не следует, однако, думать, что этот результат определяется возрастом детей, что на третьем году жизни дети вообще ещё не способны «пережить» рассказ и придти на основе этого переживания к новым моральным оценкам. Опыт, проведённый с другим вариантом того же рассказа, дал совершенно иной результат. В этом втором варианте было введено несколько новых фраз (они даны разрядкой):

«Жил был мальчик. Звали его Коля. У Коли была куколка Наташа. Построил Коля из кубиков домик, и в домике стала жить куколка Наташа. Хорошо было куколке жить в домике. У неё там стояла кровать, она на ней спала; у неё был столик, она играла на нём и кушала. Вдруг прибежала собачка и сломала куколкин домик. Негде теперь куколке жить: некуда кровать поставить, негде ей спать; нет столика, негде ей кушать; дождик пошёл, некуда ей спрятаться. Плачет куколка без домика».

Из 28 детей, прослушавших этот вариант, 22 дали оценки, вызванные рассказом. Тот же мальчик, который после первого варианта находил собачку «хорошей», мотивируя это встречей на улице с беленькой собачкой, утверждал теперь, что собачка «плохая» и на вопрос: «Почему собачка плохая?» отвечал: «Домик сломала».

Достойно внимания, что во втором варианте не введено никаких оценок персонажей, в частности «собачки». Следовательно, эти оценки дети не могли узнать из рассказа. Оценки возникали потому, что при

¹ Славина Л. С., Понимание детьми раннего возраста устного рассказа (кандидатская диссертация).

этом варианте дети переживали «катастрофу» куклы, оставшейся без домика.

Конечно, нельзя видеть здесь художественного восприятия в настоящем значении слова. Но в том отношении, которое нас сейчас интересует, этот пример очень поучителен: он наглядно показывает, как «переживание» рассказа может создавать новые отношения и оценки, и как эта возможность зависит от особенностей самого рассказа.

По своей психологической природе очень близок сюда (хотя и относится к значительно более старшему возрасту) случай, показанный Чеховым в рассказе «Дома», — рассказе, который нередко цитируется в связи с вопросом о воспитательном действии искусства.

Обнаружилось, что семилетний Серёжа курил. Никакие уговоры, правоучения и примеры из жизни («Вот дядя Игнатий умер от чахотки. Если бы он не курил, то, быть может, жил бы до сегодня») не могут вызвать у Серёжи отрицательной оценки куренья, чего-либо вроде утверждения: «не надо курить». Но этот результат достигается «сам собой» в результате очень наивной сказки о старом царе и сыне его, царевиче, который курил. Кончается эта сказка так:

«От курения царевич заболел чахоткой и умер, когда ему было 20 лет. Дряхлый и болезненный старик остался без всякой помощи. Некому было управлять государством и защищать дворец. Пришли неприятели, убили старика, разрушили дворец и уж в саду теперь нет ни черешень, ни птиц, ни колокольчиков... Так-то братец...»

Совершенно неожиданно для рассказывающего сказку отца на Серёжу она «произвела сильное впечатление». «Его глаза подёрнулись печалью и чем-то похожим на испуг; минуту он глядел задумчиво на тёмное окно, вздрогнул и сказал упавшим голосом:

— Не буду я больше курить...»

Интересно, что и в экспериментах Славиной, и в рассказе Чехова вариант, оказавшийся действенным (второй вариант рассказа о кукле и собачке и сказка о курившем царевиче), ничем с точки зрения факты, сюжета, с точки зрения «действия» в широком смысле слова не отличается от варианта, оказавшегося неэффективным (первый вариант экспериментального рассказа и сообщение о дяде Игнатии). Эффективные варианты отличаются лишь прибавлением элементов описательных (конкретизирующих обстановку и ситуацию) и выразительных (эмоционально убеждающих). Едва ли справедливы поэтому нередко высказываемые утверждения, что детские рассказы должны сводиться к простому изображению действия, без всяких описаний, характеристик и т. п.

Любое произведение искусства тогда может быть воспитательно ценным, когда оно заставляет ребёнка внутренне стать на определённую позицию, начать «жить» в этой ситуации и смотреть на мир, на людские поступки и отношения с той точки зрения, к которой вынуждает эта позиция. Немного наивно, но очень верно звучат следующие слова французского писателя Перро, из предисловия к его знаменитым сказкам: «Как бы ни были причудливы и фантастичны различные эпизоды этих сказок, несомненно, все они возбуждают в детях желание походить на тех, которые достигают счастья, и вместе с тем боязнь навлечь на себя несчастья, какие постигают злых за их пороки...».

Первые сильные впечатления от искусства у людей, ставших впоследствии большими художниками, часто описываются как некоторая эмоциональная захваченность героем или поступком, в которой эстетическое и моральное переживания слиты в неразрывное единство.

Приведу один пример,—рассказ М. Н. Ермоловой о первом её театральном (и вообще, эстетическом) впечатлении:

«Помню, когда мне было ещё три года от роду, я сидела в суфлёрской будке на коленях отца и с жадностью смотрела, что делается на сцене. Как сейчас вижу красивого человека в разорванном плаще, перелезающего через железную решётку—это был «Испанский дворянин» И. В. Самарин. Я, конечно, уже не помню ни содержания этой пьесы, ни игру актёров, но неизгладимое впечатление о том, как он был прекрасен, благороден, как он кого-то защищал, кого-то спасал и, наконец, как он избавился от всех бед, которые ему угрожали,—все эти картины воскресают как живые у меня в памяти и ярки до настоящего дня»¹.

Запомнился яркий зрительный образ («красивый человек в разорванном плаще перелезает через решётку»), окружённый ещё более ярким морально-эстетическим ореолом. Содержание этого ореола, определяющего «неизгладимость» впечатления, включает в себя и моральные оценки («как он был благороден, как он кого-то защищал, кого-то спасал»), и яркое сочувствие герою («как он избавился от всех бед, которые ему угрожали»). Но переживается этот ореол эстетически—«как он был прекрасен», прекрасен потому, что кого-то защищал, кого-то спасал, что счастливо избежал всех бед, может быть, и потому, что захватывающе красиво перелезал через решётку.

И моральные, и собственно эстетические переживания и оценки возникают при восприятии искусства из той внутренней активности, из той «жизни вместе с героем», без которых не может быть полноценного художественного восприятия.

6

Художественное воспитание должно включать в себя заботу о развитии не только художественного восприятия, но и продуктивных форм художественной деятельности, того, что обычно называется детским художественным творчеством.

В традиционной педагогической практике редко можно видеть гармоническое сочетание этих двух сторон художественного воспитания; чаще господствует односторонний подход к искусству, причём эта односторонность—различная в разных искусствах. В изобразительных искусствах учат детей рисовать, лепить (т. е. развивают—хорошо или плохо—изобразительное творчество детей), но менее всего заботятся о восприятии искусства. В занятиях литературой развивают—опять же, хорошо или плохо—художественное восприятие, без всякой, однако, заботы о развитии литературного творчества. В музыке всё внимание отдаётся исполнительской деятельности (куда относится, конечно, и пение), небольшая забота уделяется лучшими педагогами развитию музыкального восприятия и, как правило, никакого места в музыкальном воспитании не занимает творчество, как сочинение². По отношению к музыке и литературе нередко высказывается мнение, что творческая деятельность доступна лишь отдельным, специально одарённым детям, и что поэтому ей не может быть места в массовом художественном воспитании.

Психологические данные говорят о том, что последнее мнение несправедливо и что раннее вовлечение детей (и не только особо ода-

¹ Щепкина-Куперник Т. Л., О Ермоловой (Из воспоминания). Изд. ВТО, 1940, стр. 27.

² Работа отдельных педагогов, стремящихся построить всю систему музыкального воспитания «на основе творчества», является лишь блестящим исключением, ярко подтверждающим «правило» традиционной музыкальной педагогики.

рённых) в творческую, а не только «воспринимающую» деятельность очень полезно для общего художественного развития, вполне естественно для ребёнка и вполне отвечает его потребностям и возможностям...

По отношению к некоторым видам искусства для детей младшего возраста продуктивная деятельность может быть даже естественнее, легче, чем деятельность «воспринимающая». Об этом говорят, например, упомянутые выше работы Харьковской группы психологов. В одной из этих работ читаем следующее:

«Дошкольники разыгрывали небольшие представления перед своими сверстниками. Оказалось, что младшему дошкольнику значительно легче быть актёром, чем зрителем. В то время, как исполнители очень хорошо ориентировались в изображаемых событиях, зрители скучали и плохо понимали происходящее «на сцене». Забавнее всего, что к концу представления обычно все зрители переключивались на сцену и принимали посильное участие в спектакле»¹.

Конечно, эта деятельность, по своей психологической природе, не столько художественная деятельность, сколько игра, а в игре позиция зрителя очень трудная, потому что лишена смысла. Всё же этот факт поучителен, так как он относится, если и не к истории, то к «предистории» художественного развития детей.

Материалы дневников, фиксирующих развитие ребёнка, показывают, что в возрасте от 3—4 до 6—7 лет у многих детей с некоторой художественной одарённостью (речь вовсе не идёт о случаях выдающейся одарённости) широко развёртывается самостоятельное, т. е. не стимулированное никакими педагогическими мероприятиями, творчество: музыкальное, литературное, театральное и т. д.². Это самостоятельное творчество детей дошкольного возраста, занимающее у некоторых большое место в их жизни, имеет характер импровизации и отличается синтетичностью: это одновременно и сочинение и исполнение как текста, так и музыки, иногда с элементами театрального и танцевального искусства. При этом у одних детей центр тяжести лежит в сочинении текста, мелодия же является просто способом подачи этого текста, у других, наоборот, центр тяжести—в сочинении мелодии, слова же могут быть почти бессмысленными: но и те и другие понимают свою деятельность одинаково—«я пою свою песню».

Ещё пример: большое количество детей уже в школьном возрасте—и не на самых младших ступенях школьного возраста—увлекается «рассказыванием», которое по своей психологической природе, несомненно, является литературным творчеством типа импровизации. Достоин внимания, во-первых, то, что это увлечение «рассказыванием» характерно не только для детей со специально литературной одарённостью и, во-вторых, что оно возникает в большинстве случаев совершенно самостоятельно, т. е. отвечает подлинной и настоящей потребности ребёнка. Очевидно, что предпосылка для успешной педагогической работы по развитию литературного творчества у большинства детей имеется.

¹ Ароновская Д. М., Зависимость понимания ребёнком сказки от её композиции.

² См., например, Павлова А. Д., Дневник матери, под ред. Н. А. Рыбникова. Гос. изд. 1924; Станчинская З. И., Дневник матери, с пред. К. Н. Корнилова, «Новая Москва», 1924; Бранзбург-Чайковская Ю., Дневник о развитии дочери Гали (Рукопись, Институт психологии, коллекция дневников, собранная Н. А. Рыбниковым); Болдырева, Дневник о развитии Миши Барбашева. (Рукопись, там же.)

Продуктивная художественная деятельность ребёнка (детское творчество) развивается из игры — ведущей деятельности в дошкольном возрасте, и предпосылки её создаются в игре. Однако существенное отличие художественно-творческой деятельности от игровой заключается в том, что она направлена на продукт, на результат, тогда как «мотив игрового действия лежит не в результате действия, а в самом процессе»¹. Конечно, и в художественном творчестве самый процесс может доставлять глубокое удовлетворение, радость, наслаждение. Конечно, у писателя есть потребность писать, у певца — потребность петь, у актёра — потребность играть. И всё же предмет деятельности в процессе творчества это — результат, продукт. Художник работает не для того, чтобы созидать, а для того, чтобы создать, писатель пишет не для того, чтобы писать, а для того, чтобы написать.

Очень показателен в этом отношении переход от деятельности, направленной только на самый процесс, к деятельности, направленной и на результат, переход, отмечаемый А. Н. Леонтьевым в «развитой игре-драматизации», возникающей в конце дошкольного возраста, в отличие от обычной «ролевой игры» дошкольника. В последней «мотивом для ребёнка является не изображение данного конкретного лица, а осуществление самого действия» (ребёнок стремится действовать как шофёр, как доктор, как лётчик, а не дать изображение шофёра, доктора, лётчика), тогда как в «игре-драматизации» «существенным для ребёнка становится не только то, что он изображает тот персонаж, роль которого берёт на себя, но то, как он это делает. Игра-драматизация является, таким образом, одной из форм перехода к продуктивной, а именно — к эстетической деятельности»².

Но «направленность на продукт» может возникнуть в художественной деятельности лишь в той мере, в какой деятельность перестаёт быть чисто субъективной, деятельностью «для себя», и когда возникает интерес к восприятию результатов этой деятельности другими.

Когда музыкально-одарённый младший дошкольник поёт «сам с собой», не подозревая даже, что его пение может существовать для других, это не есть ещё художественно-творческая деятельность, хотя это может быть деятельностью, безусловно, «музыкальной», т. е. вполне искренним выражением чувства в музыкальных интонациях. Лишь на более поздних ступенях развития появляется потребность поделиться «своей песней» с другими, пожалуй, даже воздействовать на других этой песней. Как следствие этого, естественно, возникает и специальная забота о самой этой песне, о «продукте» и «качестве» его. Упомянутый выше материал дневников даёт некоторое представление об этом переходе от пения (включающего в себя «сочинение» песни) только для себя, к пению, направленному и на восприятие другими.

Одна из важнейших особенностей и больших трудностей педагогической работы по художественному воспитанию связана с тем, что творческая деятельность ребёнка не может мотивироваться, как деятельность только учебная. Нет никакой надобности в том, чтобы ученик, решая математическую задачу, думал, что его работа нужна кому-то сама по себе, чтобы он придавал результату этой работы какое-нибудь другое значение, кроме чисто учебного. В художественной деятельности такой мотивировки недостаточно. Нельзя сочинять, играть, рисовать и т. д. только для упражнения в данной деятельности; необходимо,

¹ Леонтьев А. Н., Психологические основы дошкольной игры. Журн. «Советская педагогика», 1944, № 8—9.

² Там же.

чтобы какая-то часть художественной деятельности ребёнка была направлена на создание продукта, который на кого-то должен оказать воздействие, который кому-то нужен, с которым связано сознание его возможной социальной ценности. Без этого развитие творчества ребёнка неизбежно подменится развитием некоторого формального умения¹.

Конечно, чисто учебная работа должна иметь место в художественном воспитании. Количественно она может даже преобладать над собственно «творческой», но она не должна быть единственным видом работы, в особенности, на первых ступенях художественного воспитания, когда закладываются основы отношения к искусству.

7.

Главное условие, которое надо обеспечить в детском творчестве,—искренность. Без неё все другие достоинства теряют значение.

Этому условию, естественно, удовлетворяет то творчество, которое возникает у ребёнка самостоятельно, исходя из внутренней потребности, без какой-либо преднамеренной педагогической стимуляции. Но систематическая педагогическая работа не может, конечно, строиться в расчёте лишь на такое самостоятельно возникающее творчество. Да у многих детей его и не наблюдается, хотя эти же дети при организованном вовлечении их в художественную работу обнаруживают иногда незаурядные творческие способности.

Таким образом, возникает большая педагогическая проблема—нахождение таких стимулов к творчеству, которые рождали бы у ребёнка подлинное, действенное желание «сочинять».

Л. Н. Толстой очень заострённо поставил в своё время эту задачу и притом дал одно из возможных решений её. Речь идёт об известной статье его «Кому у кого учиться писать: крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят». Парадоксальное заглавие статьи не должно нас смущать. По своей психологической и педагогической глубине она является одним из наиболее поучительных документов во всей литературе по художественному воспитанию. Желая как будто доказать, что «не нам учить» писать крестьянских ребят, Толстой с исключительной убедительностью показал, как именно можно воспитывать у ребят литературное творчество.

Долгое время,—рассказывает Толстой,—ему не удавалось вовлечь детей в сочинение. «Они не понимали главного: зачем писать и что хорошего в том, чтобы написать». «Я задавал, смотря по наклонностям, точные, художественные, трогательные, смешные, эпические темы сочинений—дело не шло. Вот как нечаянно попал я на настоящий приём».

«Настоящий приём» этот состоял в том, что Л. Н. Толстой начал в присутствии ребят сам писать на предложенную им тему:

«— Ну, кто лучше напишет? и я с вами».

К факту его писания, к тому, что он, взрослый, тоже пишет, интерес, повидимому, был большой. Написав начало, Толстой прочёл его вслух: «Им не понравилось, никто не похвалил». Тогда он стал рассказывать свой план последующего. «Они стали подсказывать, поправлять, вносить

¹ Интересно отметить, что то детское «рассказывание», о котором я говорил выше и которое у многих школьников играет большую и совсем ещё не оценённую роль в развитии их творческих способностей, обычно развивается как рассказывание товарищам, а не взрослым, т. е. тем слушателям, которых оно заражает, захватывает, которым оно «нужно». Взрослый только тогда может быть полноценным слушателем, когда он способен вполне искренне увлекаться этими рассказами, стать объектом художественного воздействия, а не только судьей и критиком.

свои предложения, спорить». «Все были чрезвычайно заинтересованы. Для них, видимо, было ново и увлекательно присутствовать при процессе сочинительства и участвовать в нём». «Тут, очевидно, они в первый раз почувствовали прелесть запечатления художественной подробности».

Больше всего втянулся в работу один мальчик, Федька: «Глаза у него блестели почти слезами; черные, худенькие ручёнки судорожно корчились; он сердился на меня и беспрестанно понукал: написал, написал? всё спрашивал он меня». (На этом этапе совместной работы писал Л. Н. Толстой, а ребята только диктовали ему.)

«Мы работали с 7 до 11 часов; они не чувствовали ни голода, ни усталости и ещё рассердились на меня, когда я перестал писать». Федька «долго в волнении не мог уснуть». «Я чувствовал, что с этого дня для него раскрылся новый мир наслаждений и страданий—мир искусства».

Конечно, столь сильный эффект отчасти объясняется обстоятельством, неповторимым в обычной педагогической практике,—тем, что они были вовлечены в творческий процесс самого Л. Н. Толстого. Но дело не только в этом, а и в определённом педагогическом принципе. Принцип этот в гораздо более элементарной форме реализовывался в Яснополянской школе и при обучении рисованию, когда в роли педагога выступал не сам Лев Николаевич. Здесь дело обстояло так: учитель рисовал на доске, и фигура «по мере того, как возникала, срисовывалась мальчиками». «Самое возникновение фигуры перед глазами имеет большое значение. Ученик в этом случае видит остов рисунка, скелет, на котором потом образуется самое тело».

Итак, первый момент того способа вовлечения детей в художественное творчество, который нашёл Л. Н. Толстой, заключается в том, чтобы показывать детям не только продукт, но и самый процесс творчества, процесс писания, рисования и т. д. с тем, чтобы они, так сказать, собственными глазами увидели, как «это делается». В Яснополянской методике обучения рисованию дело сводилось к этому. Но «настоящий приём» вовлечения детей в сочинение, давший у Л. Н. Толстого такой замечательный эффект, идёт значительно дальше. Важнейшее значение имеет в нём совместная работа учителя с учениками.

По мнению Толстого, «в сочинительстве трудность заключается... в механизме дела», а этот «механизм» состоит в том, чтобы,

«во-первых, из большого числа представляющихся мыслей и образов выбрать одну;

во-вторых, выбрать для неё слова и облечь её;

в-третьих, запомнить её и отыскать для неё место;

в-четвёртых, в том, чтобы, помня написанное, не повторяться, ничего не пропускать и уметь соединять последующее с предыдущим;

в-пятых, наконец, в том, чтобы в одно время думать и записывать и чтобы одно не мешало другому».

Л. Н. Толстой с редким педагогическим тактом и мастерством поступал так: сначала он «брал на себя» почти весь этот механизм, предоставляя ребятам только один момент (второй) из пяти: «облекать образы и мысли в слова». Затем, постепенно, он передавал в их руки и остальные моменты «механизма сочинения»: «Потом я дал им самим и выбирать, потом и справляться с написанным и, наконец, они и самый процесс писания взяли на себя». Вот это-то своеобразное «разделение труда» и играло огромную роль в успехе «настоящего приёма» Толстого. Как только мальчики пытались раньше времени браться за совершенно

самостоятельное писание—даже после того, как произошло с описанным выше успехом первоначальное вовлечение их в работу сочинения—эта работа оказывалась для них непосильной, результат не мог удовлетворить их, а поэтому пропадала и охота к ней.

Самое поучительное в толстовском «настоящем приёме» в том, что он не только втягивает детей в творческую атмосферу и открывает им, как протекает процесс настоящего сочинения, но и в том, что он, благодаря совместной по началу работе, даёт возможность получать полноценный продукт, продукт полностью удовлетворяющий художественный вкус детей. «Приём» Толстого снимает разрыв между вкусом детей и их возможностями, между тем, что их может удовлетворить и тем, что они могут сделать, и превращает их работу в подлинное, серьёзное творчество.

Конечно, «приём» Толстого не является единственным решением задачи о способах стимуляции детского творчества. «Единственного» решения этой задачи и не может быть, во-первых, вследствие различия между разными искусствами и разными формами художественной деятельности, а во-вторых, вследствие различия между детьми. На последнем обстоятельстве необходимо немного остановиться, так как вопрос об индивидуальном подходе нигде, может быть, не является столь важным, как в художественном воспитании.

Каждый ребенок, в зависимости от особенностей своей одарённости, по-разному подходит даже к одному и тому же искусству. При этом имеет значение не только «уровень» или «степень» одарённости, но и качественное своеобразие её, не только то, насколько одарён ребёнок в данной области искусства, но и то, какова по своему характеру, по своему типу, эта его одарённость.

Та же статья Л. Н. Толстого даёт яркие иллюстрации к этому. Далеко не все ребята одинаково втянулись в сочинение под влиянием «настоящего приёма» Толстого. Наиболее эффективным оказался этот «приём» по отношению к двум мальчикам: Сёмке и Федьке, но шли они в своём литературном творчестве психологически совсем разными путями. Одна и та же педагогическая стимуляция затронула у каждого из них совсем разные «струны».

Сёмка, которого Толстой характеризует эпитетом «положительный», шёл в своём творчестве от наблюдательности и воображения, можно сказать, от «предметного воображения».

«Сёмка, казалось, видел и описывал находящееся перед его глазами: закопелые, замерзлые лапти и грязь, которая стекала с них, когда они растаяли...» и т. д. «Сёмке нужны были преимущественно объективные образы: лапти, шинелишка, старик, баба, почти без связи между собой». У него «подробности, самые верные, сыпались одна за другой». «Единственный упрёк, который можно было ему сделать, был тот, что подробности эти обрисовывали только минуту настоящего без связи к общему чувству повести».

Федька шёл от чувства. Выше уже приводились отдельные черты, говорящие об его эмоциональной захваченности процессом творчества: «глаза у него блестели почти слезами; чёрные, худенькие ручёнки судорожно корчились»; ночью он «долго в волнении не мог уснуть». Но это сказывалось не только во внешнем поведении его, но и в самом творческом процессе. «Федька видел только те подробности, которые вызывали в нём то чувство, с которым он смотрел на известное лицо». Ему «нужно было вызвать чувство жалости, которым он сам был про-

никнут». И этим объясняет Толстой то замечательное «чувство целого», которым он отличается от Сёмки.

Мы видим здесь в зародыше два ярко выраженных типа творчества, которые чаще всего называют объективным и субъективным. Эти термины приемлемы, если придавать им психологическое значение, видеть в них психологическую характеристику творческого процесса. Но нельзя распространять их на характеристику продуктов творчества: человек субъективного типа творчества (типа Федыки) может давать произведения в высокой мере объективные. Наиболее точно было бы всё же сказать, что первый тип в процессе творчества идёт по преимуществу от воображения, второй—от чувства.

Эти два разных пути подхода к искусству являются типологически очень важными, и они наиболее ярко обнаруживаются как раз при первом соприкосновении с искусством. Показателен в этом отношении другой пример—подход к музыке в детские годы у двух великих русских композиторов—Чайковского и Римского-Корсакова.

Оба они росли в семьях, где музыку любили, но совершенно по-дилетантски, и где она играла более чем скромную роль. Оба в детстве почти не имели возможности слышать хорошую музыку, обоим учили играть на фортепиано, но весьма кустарным способом. Таким образом, внешние условия для их музыкального развития были в основном сходными. Тем более бросается в глаза тот факт, что они подошли к музыке совсем по-разному, что она задевала в них совсем разные «струны», удовлетворяла совсем разные потребности.

Для Чайковского музыка открылась прежде всего как источник огромного эмоционального воздействия и, далее, как средство выражать свои чувства. Первые его музыкальные впечатления связаны с оркестриной, небольшим механическим органом, который был у них в семье. Во взрослые годы Чайковский часто говорил о том «святом восторге», который он испытывал в раннем детстве, слушая как оркестрина играла отрывки из «Дон-Жуана» Моцарта. В пяти лет, под влиянием этих впечатлений он стал подбирать на фортепиано. Гувернантка семьи Чайковских, Фанни Дюрбах, рассказывает, что маленький Петя «после долгих фантазирования на фортепиано приходил к ней всегда нервным и расстроенным». Однажды у Чайковских были гости, и весь вечер прошёл в музыкальных развлечениях. Когда Фанни пришла к Пете в детскую, он ещё не спал и с блестящими глазами, возбуждённый, плакал. На вопрос, что с ним, он отвечал: «О, эта музыка, музыка... Избавьте меня от неё, она у меня здесь, здесь,—рыдая и указывая на голову, говорил мальчик,—она не даёт мне покоя...» Музыкальное творчество началось у него в форме фантазирования за фортепиано; сочинение на бумаге пришло гораздо позже. И это фантазирование, и вообще игра на фортепиано, были для него самой непосредственной возможностью выражения своих чувств: в 10 лет он писал в письме к той же Фанни, что играет на фортепиано для себя, «когда ему грустно»¹.

Для Ники Римского-Корсакова эмоциональная сторона музыки не имела почти никакого значения. Он шёл к музыке не от чувства, а от воображения и от редких способностей к владению музыкальным материалом (абсолютный слух, необыкновенная музыкальная память). Воображение маленького Ники, исключительно сильное и продуктивное,

¹ Чайковский М. И., Жизнь П. И. Чайковского, т. I, М., 1903, стр. 42—44, 56 и др.

проявлялось, главным образом, в играх, переходивших в драматизацию (играх, надо отметить, одиноких, так как рос он без товарищей), и в конструктивной деятельности (игра в часовщика, с настоящим разбиранием и собиранием старых часов, постройка корабля и т. п.). «Я был очень изобретателен на игры», замечает Римский-Корсаков в посвящённых детским годам страницах своих воспоминаний. Одной из таких игр-занятий, в которые выливалось его богатое воображение, было для него в детские годы и сочинение музыки. «Ради игры, ради обезьяничания, совершенно в том же роде, как я складывал и разбираю часы, я пробовал иной раз сочинять музыку и писать ноты». Правда, это занятие гораздо меньше увлекало тогда будущего композитора, чем игра в путешествие или оснастка корабля, но благодаря совершенно исключительным музыкальным способностям оно приводило к некоторым результатам и служило одним из проявлений неудержимой потребности сочинять, изобретать, строить, комбинировать и т. п. А музыкальные способности маленького Ники были действительно замечательные. Вот некоторые свидетельства из тех же воспоминаний: «Ещё мне не было двух лет, как я уже хорошо различал все мелодии, которые мне пела мать». Лет четырёх «я стал очень верно напевать всё, что играл отец и часто пел с ним вместе; затем и сам начал подбирать на фортепиано слышанные от него пьесы с гармонией». Тут же обнаружился и абсолютный слух. Несколько позже он «самоучкой дошёл до того, что мог сносно занести на бумагу наигранное на фортепиано», а скоро «начал уже немного представлять себе умственно, не проигрывая на фортепиано то, что написано в нотах». Лет в 10—11 у него уже было несколько довольно сложных музыкальных сочинений.

И при всем этом у Ники наблюдалось отсутствие эмоционального отношения к музыке, малая чувствительность к её эмоциональному воздействию. «Нельзя сказать, чтобы я в это время любил музыку, я её терпел». «Не помню, чтобы музыка в то время производила на меня сильное впечатление». «Музыку я не особенно любил, или, хотя и любил, но она почти никогда не производила на меня сильного впечатления»¹.

Повторяю, что такого рода типологические различия в художественной одарённости и в подходе к искусству, особенно резко сказываются именно на первых шагах художественного развития; в дальнейшем острота их стирается и тем больше, чем гармоничнее протекает художественное развитие.

Эти качественные различия в подходе к искусству разных детей говорят не только о необходимости индивидуального подхода в деле художественного воспитания, но и о том, как опасно по какому-нибудь одному стандартному критерию судить об одарённости в какой-либо одной области искусства, не говоря уже о художественной одарённости вообще.

Художественная деятельность, в разных её формах, затрагивает самые различные стороны психики. Поэтому каждый ребёнок способен к успешному и полноценному художественному развитию, если только правильно наметить наиболее близкую ему область искусства и наиболее соответствующие индивидуальным особенностям пути подхода его к этому искусству.

¹ Римский-Корсаков Н. А., Летопись моей музыкальной жизни. Изд. 3-е, М., 1946, стр. 26—30. Эмоциональное отношение к музыке открылось у Римского-Корсакова впервые лет в 15—16, и связано это было с первыми впечатлениями от оперы.

Совершенно правильно писал Л. Н. Толстой: «Я полагаю, что потребность наслаждения искусством и служения искусству лежит в каждой человеческой личности и что эта потребность имеет права и должна быть удовлетворена».

Все дети, а не только те, которые отличаются специальной художественной одарённостью, имеют право на полноценное художественное воспитание.

8

Нельзя сводить психологическое содержание художественной деятельности к эстетическому переживанию, в строгом смысле слова, к переживанию «красоты», «прекрасного». Но нельзя и забывать того, что без «чувства прекрасного» художественная деятельность не только теряет свой специфический характер, но иногда лишается и смысла.

В этой связи следует подчеркнуть два психологически существенных момента:

1. Восприятие «красоты» необходимо включает в себя оценочный момент. В этом одно из важных отличий «прекрасного» от просто «приятного», «нравящегося», «доставляющего удовольствие». Воспитание художественного вкуса — а это один из важнейших моментов художественного воспитания в целом — вовсе не сводится к развитию способности находить удовольствие от произведений искусства хорошего качества; это — воспитание оценивающего отношения к произведениям искусства, выработка определённой системы эстетических оценок.

Этот оценочный момент составляет необходимый компонент не только художественного восприятия, но и художественного творчества. Слова Алексея Николаевича Толстого «в писателе должны действовать одновременно мыслитель, художник и критик»¹, сохраняют свою силу и по отношению к детскому художественному творчеству в той мере, в какой оно становится подлинно художественной, продуктивной, а не просто игровой деятельностью. С того момента, как детское творчество перестаёт быть «деятельностью для себя», т. е. игрой, а направляется на восприятие его продукта другими, оно неизбежно должно включать в себя эстетическую оценку.

Без наличия эстетической оценки теряет значение развитие других художественных способностей. Художественное творчество невозможно без воображения. Но справедливо заметил великий художник Гёте: «Ничего не может быть страшнее воображения без художественного вкуса». Это же имел в виду и Л. Н. Толстой, говоря, что «главное свойство во всяком искусстве — чувство меры»². В том самом Фёдке, о котором мы не раз уже говорили, Толстого больше всего восхищало «чувство меры», которое «было развито необычайно. Его коробило от всякой лишней черты, подсказываемой кем-нибудь из мальчиков». «То самое чувство меры, которое с огромным трудом и изучением приобретают редкие художники, во всей его первобытной силе жило в его неиспорченной детской душе».

Каков же был критерий этого «чувства меры» у Фёдки? Повидимому, это был эмоциональный критерий, захваченность тем чувством, которое должен был выразить сочиняемый рассказ («Фёдке нужно было вызвать чувство жалости, которым он сам был проникнут»). Вот это-то

¹ Сборник «Как мы пишем». Ленинград, 1930, стр. 143.

² Толстой Л. Н., Кому у кого учиться писать... (Эта мысль часто повторялась Толстым по разным поводам.—Б. Т.).

чувство «отрицало», по выражению Толстого, всё то, что не способствовало наилучшему выражению его.

Здесь мы наблюдаем факт исключительной важности: мальчик движим в своём творческом процессе, главным образом, чувством нравственного порядка, жалостью к старику-нищему, о котором идёт речь в рассказе, и это нравственное по своей психологической природе чувство становится той основой, на которой развивается восхитившая Л. Н. Толстого тонкость эстетической оценки, почти непогрешимое по отношению к данному материалу чувство художественной меры. Этот факт делает очевидным, что эстетическое чувство не есть некое самодовлеющее начало в психической жизни человека, возникающее и растущее независимо от развития других сторон личности—нравственной, умственной и т. д.

2. Художественно-полноценное восприятие искусства это—активная деятельность, мало того, это—«уменье», которому надо учиться. Ещё в большей мере это относится, конечно, к художественному творчеству (включая сюда и исполнение). С того момента, как оно становится деятельностью, «направленной на продукт», оно становится и «работой»,—работой всё более тонкой, кропотливой и трудной.

Однако и художественное восприятие, и художественное творчество остаются деятельностями эстетическими только при том условии, если они доставляют эстетическое наслаждение, или—говоря словами Чернышевского—ту «светлую радость», «то особенное чувство, похожее на бескорыстную радость и на восхищение, которое называется эстетическим наслаждением»¹.

Сущностью дела не требуется, чтобы арифметическая задача или геометрическая теорема доставляли наслаждение. Очень хорошо, конечно, если процесс работы над ними вызывает интеллектуальное наслаждение, но и это не является обязательным условием, без которого невозможна успешная учебная работа. Иное дело—произведение искусства. Стихотворение Пушкина, становясь предметом изучения, должно оставаться и объектом эстетического наслаждения, потому что иначе оно станет объектом, лишённым смысла, и тем более, лишённым смысла станет изучение его.

В этом ещё одна из важнейших трудностей педагогической работы по художественному воспитанию.

9

Искусство служит жизни, и художественная деятельность ребёнка с самого начала должна быть возможно теснее и разностороннее связана с жизнью.

Нужно, конечно, воспитывать любовь к искусству, и чем одарённее ребёнок в данной области искусства, тем важнее становится эта задача. Но как раз при большой одарённости может возникнуть опасность, что «любимое искусство» начнёт заслонять собою жизнь со всем многообразием её интересов и отношений. А если возникнет такое отношение к искусству, тогда, в конечном итоге, неизбежна и художественно-педагогическая и даже личностная катастрофа, подобная катастрофе пушкинского Сальери.

¹ Чернышевский Н. Г., Эстетические отношения искусства к действительности и Критический взгляд на современные эстетические понятия, «Статьи по эстетике», Соцэкгиз, 1938, стр. 8 и 165.

Это не значит, конечно, что должны быть положены какие-то пределы допустимой любви к искусству. Дело совсем не в этом, а в отношении между искусством и жизнью, которое закладывается на самых первых шагах художественного воспитания. «Любимое искусство» должно быть не стеной, отгораживающей от мира, а дорогой в мир, окном, через которое лучше всего видна жизнь, способом отражения и выражения своих впечатлений от жизни, языком для общения с людьми.

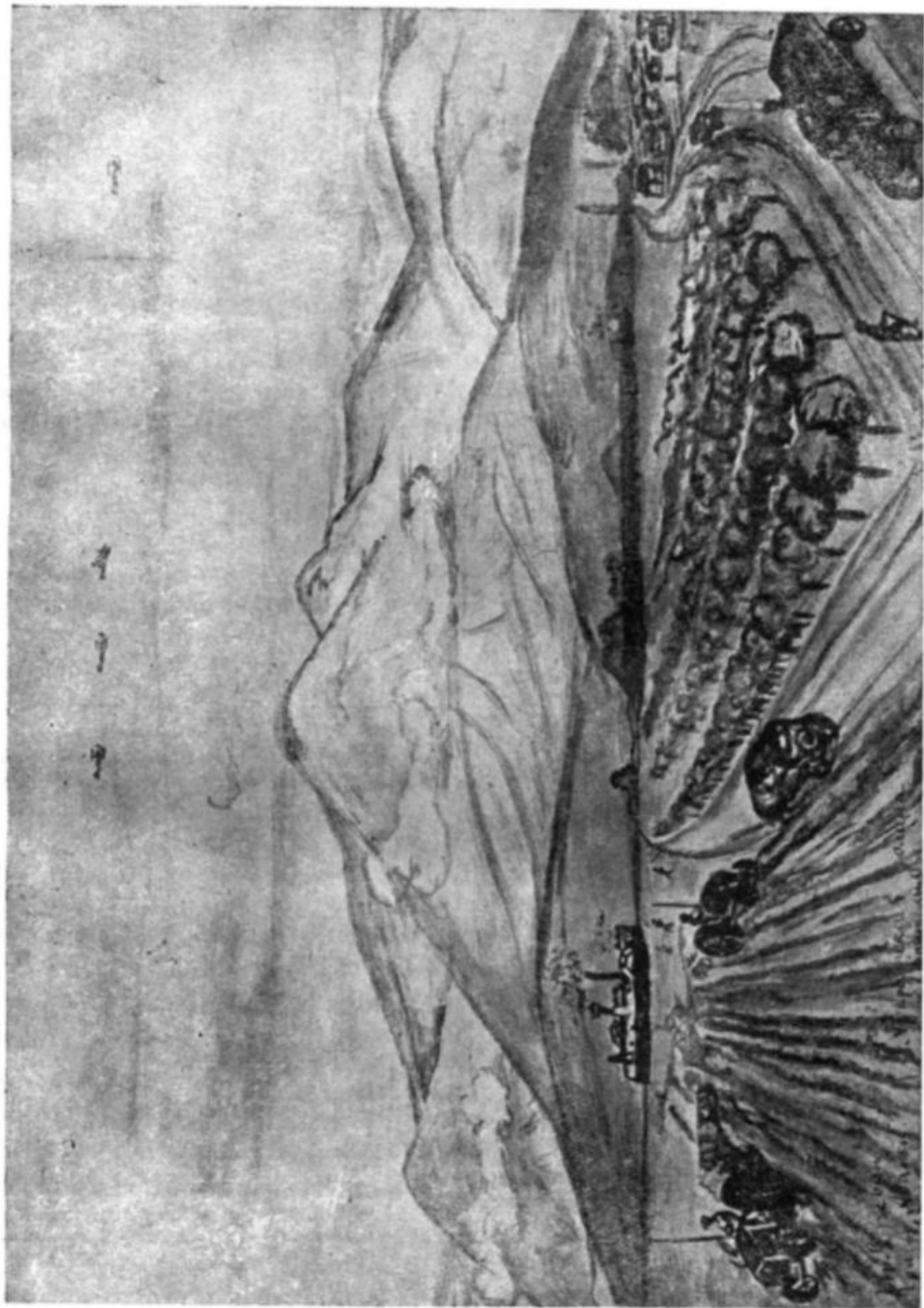
Станиславский, вся жизнь которого была полным и безоговорочным служением искусству (недаром и книга его называется «Моя жизнь в искусстве») и которого никак нельзя упрекнуть в недостаточной любви к искусству, говорил своим ученикам:

«Если вы отгораживаетесь от жизни, замыкаетесь в свою коробку и стараетесь поставить как можно больше перегородок между собой и остальным живым миром под предлогом отдать всего себя сцене, какую же жизнь вы можете отражать в ней?»¹.

В собственно педагогическом плане это значит, что не должно быть отрыва художественного воспитания от общей учебно-воспитательной работы. Нужно стремиться к тому, чтобы всякий работник в области художественного воспитания смотрел на себя прежде всего как на педагога, решающего общую педагогическую задачу, и, с другой стороны, чтобы наша педагогика видела в художественном воспитании свою собственную, кровную, органическую задачу.

Ведь художественное воспитание служит всё той же основной задаче, стоящей перед всеми работниками педагогического фронта, — воспитанию полноценного советского человека, гражданина великой Сталинской эпохи.

¹ Беседы К. С. Станиславского в Студии Большого театра в 1918—1922 гг., записанные К. Е. Антаровой, М.—Л., 1939, стр. 142.



„Араратская долина“ (строительство)
(рисунок мальчика 13 лет, получил III премию по Всесоюзному конкурсу на лучший рисунок)

ВОСПИТАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВКУСА

проф. В. Н. ШАЦКАЯ
член-корреспондент АПН РСФСР

Массовое музыкальное воспитание, являясь одним из звеньев коммунистического воспитания, должно внести свою долю в формирование мировоззрения советских школьников, в воспитание их моральных качеств, воли, характера. Необходимо привить детям интерес и любовь к музыке, расширить их музыкальный кругозор, воспитать их музыкальный вкус и научить понимать музыкальную речь.

В результате всей суммы разнообразного музыкального воздействия, всей системы массового музыкального воспитания советский школьник должен стать подлинным любителем музыки, культурным певцом-хористом, участником оркестра или исполнителем на каком-либо музыкальном инструменте. Главное же—он должен стать культурным слушателем, активно и с интересом воспринимающим музыку, гораздо более разнообразную и сложную, чем та, которую он сам может исполнять, слушателем, способным иметь суждение о воспринимаемой им музыке и определить своё отношение к слышанному.

В этих целях школа широко использует все виды массовой музыкально-просветительной работы с детьми—детское музыкальное радиовещание (передача для школьников), концерты для школьников, музыкальные лектории и т. д.

Развитие интереса и потребности в музыке, накопление запаса музыкальных впечатлений от близких и доступных восприятию высокохудожественных произведений музыкального искусства, имеет результатом и воспитание художественно-музыкального вкуса.

Музыкальный вкус мы понимаем как определённый уровень музыкально-поэтических представлений, который даёт возможность отмечать и ценить прекрасное в музыке, т. е. её идейность и содержательность, правдивость и искренность чувств, яркость и убедительность музыкальных образов и всех выразительных средств музыкального произведения. На основе этих навыков активного восприятия и первого критического суждения появляется большой интерес и удовлетворение от подлинно художественной музыки во всех её видах, включая сюда и образцы народного творчества, и доступные произведения великих композиторов прошлого и самую разнообразную по жанрам, но высококачественную музыку современных советских авторов—близкую детским и юношеским интересам, разносторонне отражающую всё величие нашей Родины и её народа, всю многогранность его мыслей и чувств.

Развитой, воспитанный вкус помогает нашим школьникам предпочитать всё вышеупомянутое пустым и обыденным, но часто широко распространённым интонациям песни-однодневки, а порой и пошлой песенки

некоторых кинофильмов¹, которые часто имеют очень широкое распространение среди учащихся.

Воспитанный художественный вкус является, таким образом, одной из существенных предпосылок к успешному выполнению важной задачи советской педагогики—использовать искусство, как средство воспитания советских школьников в духе коммунистической морали при помощи воздействия высоко-художественных музыкальных произведений, отражающих чувства, волю и мысли лучших людей нашей Родины, как в прошлом (русская музыкальная классика), так и в великую Сталинскую эпоху созидательной работы на пути к коммунизму.

Воспитание детского музыкального вкуса—вопрос сложный и малоизученный. Успешное разрешение этого вопроса даёт новые, огромные возможности развития художественно-воспитательной работы среди детей, используя в этой работе и силу воздействия художественного образа, и воспитание эмоций и воображения учащихся на подлинно художественном материале.

Воспитание активного слушателя музыки связано с двумя основными моментами.

Первый—необходимость организации всех условий для активного восприятия музыки. Под активным восприятием музыкального произведения мы, в первую очередь, понимаем музыкальное переживание, т. е. способность заражаться и сопереживать настроения и чувства, выраженные композитором в музыке, с последующей эстетической оценкой, а также и осмысливанием как характера переживания, так и выразительных средств, необходимых для воплощения художественного образа.

В условиях музыкально-просветительной работы среди детей именно эта область—восприятие музыки—не может быть предоставлена самотёку. Именно здесь детям особенно необходимы художественная и педагогическая помощь и руководство. Пути этого руководства лишь намечаются. Нужна научно-исследовательская и экспериментальная работа педагогов, и психологов, и музыкантов, чтобы проверить правильность этих путей.

Второй момент в воспитании активного слушателя—развитие потребности эстетического суждения, без наличия которого нельзя представить себе слушателя, имеющего свои запросы к музыке, своё отношение, свои требования, вкусы. Более или менее успешное формирование навыков эстетического суждения связано с навыками первичного, доступного уровню музыкального развития анализа на слух воспринимаемых музыкальных произведений, в первую очередь вокальных, где текст помогает раскрывать музыкальное содержание. В дальнейшем музыкальные переживания, слуховые представления о живом интонировании музыки, а также разнообразные факты и высказывания, связанные с творчеством композитора или созданием данного произведения должны, все вместе, помочь раскрыть источник содержания данного произведения, его идею и определить своё отношение к нему. Здесь так же, как и в предыдущем случае, необходимо руководство (особенно художественное) в воспитании этой потребности эстетического суждения у наших школьников. Пути и методы этого руководства пока также не раскрыты до конца.

Таким образом проблема воспитания музыкального вкуса в целом включает ряд ещё нерешённых вопросов, которые нуждаются в дальнейшей разработке и проверке экспериментальным путём.

Такая экспериментальная работа начата в Академии педагогических наук совместно с* Московской государственной филармонией с осени

¹ Я разумею песенки, подобные «Шаланды полные кефали» Н. Богословского, которые безусловно вредны в воспитательном отношении.

1944 г. Предпосылкой к этой работе были ранее проведённые работы и отдельные исследования в области воспитания музыкального вкуса детей¹, что и дало возможность проверить правильность ранее сделанных выводов экспериментальным путём.

Эксперимент в целом ещё не закончен. На первом этапе работа велась по исследованию и разрешению некоторых частных вопросов:

1. Определение тематики концертов, наиболее близкой интересам школьников различных возрастных групп.

2. Выявление музыкального материала, наиболее активно воспринимаемого каждой из возрастных групп, характеристика его музыкальных особенностей со стороны содержания, стилей и жанров.

3. Место и роль слова в концерте. Разработка и проверка различных типов вступительных слов, пояснений к отдельным произведениям программы, определение наиболее эффективных видов и форм массовой работы вокруг концертов, радиопередач и т. п.

4. Выяснение путей организации аудитории школьников для активного восприятия музыки.

5. Изучение реакций слушателей на концерт в целом и на отдельные произведения, а также разработка методики наблюдений сбора отзывов и суждений от слушателей; анализ характера наиболее объективных и достоверных материалов, фиксирующих реакции слушателей, и т. д.

По всем этим вопросам наметились некоторые выводы, которые мы не считаем пока окончательными и которые в настоящее время частично проверяются. Выводы эти в ряде случаев подтверждаются при проверке их в различных детских аудиториях, в музыкальных лекториях и в тематических концертах (осуществляемых Московской государственной филармонией), в домах пионеров и в школах Москвы. В отдельных случаях применяется и повторный эксперимент.

Основные выводы, касающиеся тематики и музыкального материала, вытекающие из изучения реакции слушателей, сводятся к следующим положениям.

Концерты для детей младших классов, как правило, не должны объединяться темами, заключающими в себе какое-то обобщение. Здесь чаще всего основной задачей должно явиться накопление разнообразных впечатлений от музыкальных произведений, музыкальных образов и настроений с одной целью—заинтересовать детей музыкой и заставить полюбить её. Это подтверждается большим и неизменным успехом концертов типа: «Сказка в музыке», «Музыка о природе», «О чём говорят музыкальные инструменты», «Песни о детях-героях», «Чайковский детям», «Русские композиторы детям», «Встречи с советскими композиторами и поэтами». В последнем случае подразумеваются встречи с композиторами, много и успешно пишущими для детей, как Кабалевский, Коваль, Красев, Раухвергер, Зара Левина и др.

Программы этих концертов отличались разнообразием музыки и были построены по принципу сопоставления контрастных произведений как по характеру их, так и по выразительным средствам. В этих программах, особенно в связи с небольшим объёмом отдельных произведений, исключалась излишняя пестрота и быстрота смены исполнителей. При организации нескольких концертов в одной аудитории огромное значение имело повторение какой-то части программы и отдельных номеров в иных сопоставлениях.

¹ Часть этих исследований оформлена в статью: В. Шацкая, «Детские концерты как часть музыкального воспитания советского школьника». Декабрь 1945 г. Кабинет эстетического воспитания Института теории и истории педагогики АПН РСФСР.

Для иллюстрации приведу описание концерта «Чайковский детям» для школьников вторых классов, проведённого в виде опыта в школе № 201 Тимирязевского района Москвы осенью 1946 г. Основной задачей в данном случае было дать детям первые представления о замечательном отражении в музыке любви Чайковского к природе, как, например: песни—«Уж тает снег», «Травка зеленеет», «Мой садик», «Зимнее утро» из 16 песен для юношества и «Жаворонок» из Детского альбома. Кроме того, из песен исполнялись ещё «Кукушка» и «Лизочек». Из Детского альбома, который был использован в связи с выяснением отношения Чайковского к детям, были исполнены: 1) «Французская» и «Неаполитанская» песенки, 2) «Мазурка», «Полька» и «Вальс» и 3) «Нянина сказка», «Баба-Яга» и «Жаворонок». Кроме того, были исполнены на скрипке «Песня без слов» и «Юмореска»—произведения не для детей, но понятные по содержанию, и балетный номер (танец) на музыку Чайковского. Этот концерт представлял исключительные трудности, так как объединял около 600 детей 8 и 9 лет. Уже такое большое количество детей затрудняло и организацию аудитории и учёт реакций. И всё же опыт следует считать удавшимся. Очень краткое вступительное слово о Чайковском, о его детстве, любви к музыке, о любви Чайковского к природе и детям, настроило соответственно слушателей. После вступительного слова были исполнены песни о природе, где фиксировалось внимание на характере музыки отдельных песен в связи с текстом и на фортепианных вступлениях к этим песням. Затем мы перешли к фортепианной музыке. Удачным было то, что исполнитель и лектор объединялись в одном лице. Внимание детей не разбивалось. Исполнение сопровождалось пояснениями и активизацией аудитории в виде небольших задач-загадок. Так, например, перед исполнением мазурки, польки и вальса была дана небольшая характеристика музыки каждого танца и сказано, что они будут исполняться в другом порядке. Дети должны были прослушать все три пьесы и угадать, который танец будет исполняться первым. Большинство угадало правильно, дети очень хорошо слушали. После повторного исполнения этих танцев из Детского альбома (вальс и полька) дети правильно угадали, что не была исполнена мазурка.

При исполнении последних трёх пьес программы—«Нянина сказка», «Баба-Яга», «Жаворонок» предварительно было рассказано о сюжете каждой из пьес и было предложено узнать «Бабу-Ягу». При повторном исполнении дети сами отметили быстрое движение и жёсткие интонации этой пьесы.

Несмотря на необычность обстановки и относительную трудность восприятия инструментальной музыки, всё восприятие фортепианной программы прошло очень активно, при большом внимании. Детям все произведения понравились. Внимание детей было организовано для восприятия и дальнейших номеров программы. Им было рассказано о том, как надо слушать музыку, рассказано также, что музыку Чайковского исполняют часто в залах, где несколько тысяч человек собираются слушать любимого композитора, и бывает совершенно тихо. Внесение образного, эмоционального момента в беседу также оказало своё влияние. После окончания концерта дети очень тепло прощались с исполнителями и выражали удовольствие.

В концертах-встречах активизирующим внимание и восприятие моментом являлся контакт с композитором, который часто или обращался сам к слушателям с каким-то словом, или исполнял сам свои произведения. Принцип построения программы был везде тот же—яркие, контрастные сопоставления, разностороннее и многообразное раскрытие

темы. Вызывало большой интерес и обогащало музыкальные представления детей этого возраста исполнение на различных инструментах какого-либо особо понравившегося произведения. Так, неаполитанская песня Чайковского была исполнена на фортепиано в концерте «Чайковский детям», на ксилофоне в концерте-беседе о музыкальных инструментах и на скрипке в концерте с программой, посвящённой школьным ганикулам.

V—VII классы являются, пожалуй, наиболее сложным объектом для воспитания художественного вкуса. Если младшие дети в какой-то мере приобщаются к музыке в школе (уроки пения во всех четырех классах), а в быту не имеют ещё устойчивых вкусов и интересов в области музыки и откликаются на предлагаемые им музыкальные программы с большим интересом, то школьники V—VII классов часто имеют свои сложившиеся вкусы и традиции, с которыми порой приходится вступать в известный конфликт. Экспериментальная работа в таких аудиториях поэтому особо сложна. Здесь иногда путь бывает подобен подъёму на гору—труден и извилист.

В концертах для V—VII классов большой интерес и отличные отзывы неизменно получали концерты, посвящённые народному творчеству. Такой цикл из 4—5 концертов имеет чрезвычайно богатые возможности в плане осуществления и художественно-воспитательных, и общеобразовательных задач. С другой стороны, этот цикл насыщен чрезвычайно яркими, запоминающимися, праздничными и волнующими художественными впечатлениями, близкими и доступными учащимся.

В концертах-беседах для средних классов тема эта раскрывается в плане включения в программу народных песен разнообразных жанров. В лекциях-концертах большое место уделяется отражению образцов народных песен в творчестве великих русских композиторов. Так, например, наряду с образцами подлинных былин в программе даётся первая ария Садко в былинном складе. Обрядовые и исторические песни, плясовые и шуточные, в исполнении вокального квартета, образцы городского фольклора и старинные лирические песни в исполнении солистов широко используются в таких концертах. В целях расширения музыкальных представлений о художественной ценности народных песен мы показываем также образцы превосходных фортепианных обработок русских народных песен Балакирева, Лядова и Чайковского. Эта музыка неизменно пользуется успехом и приближает слушателей к встречаемой обычно с некоторым равнодушием фортепианной музыке.

Концерты-лекции, посвящённые творчеству Украины и Белоруссии, народов Кавказа и других народов СССР, помимо идейно-воспитательного значения, имеют огромное значение для развития музыкального вкуса, так как через доступные и близкие художественные впечатления расширяют круг музыкальных представлений и через освоение новых интонаций и ритмов дают возможность лучше и легче воспринимать русскую классическую музыку, впитавшую в себя интонации и нерусских народов России, и особенно лучше и глубже воспринимать советскую музыку, впитавшую в себя творчество многих народов нашей Родины.

Цикл народной песни и её отражения в русской музыке интересен учащимся средних классов и по материалу из русской классики (исторические оперы, оперы-сказки, народные пляски в инструментальной музыке). Этот цикл для старших классов может быть значительно расширен и углублён.

Средние классы школы обычно проявляют особый интерес к героике. Мы попробовали приблизить их к музыке и через эту тематику, разработав ряд музыкальных программ к темам цикла «Наша родина и её герои в музыке и поэзии». Здесь слушатели знакомятся с героической музыкой и на примерах лучших, относительно простых песен советских композиторов и более сложных арий и ансамблей из советских опер и ораторий. Широко знакомятся они с героическими образами русской музыкальной классики в темах «Русские народные герои в музыке» и «Москва—сердце Родины в музыке и литературе».

В воспитании музыкального вкуса большое место занимают литературно-музыкальные темы, где в связи с беседой о творчестве какого-либо писателя или поэта широко показывается отражение его творчества в музыке. Особенно много интересных и разнообразных лекций-концертов было проведено на тему «Пушкин в музыке». Ряд волнующих музыкальных образов удалось дать в темах «Море и его герои», «Природа в музыке и поэзии» и т. п.

Обычно после проведения одного из описанных циклов, а также после цикла лекций-концертов на литературно-музыкальную тематику в аудитории средних классов появляется возможность успешнее проводить и специально музыкальные темы. Таковым является цикл лекций-концертов под общим заголовком «Музыка и её выразительные средства».

Вводный концерт-беседа посвящается в этой теме вопросам особенностей музыки в отличие от других искусств, её содержанию и выразительным средствам. В этом концерте программа должна наглядно убеждать, какое разнообразие чувств и настроений заложено в музыке и какими могучими средствами выражения она обладает, чтобы стать доступной слушателям. Наиболее правильным мы считаем такое построение лекции, когда слово максимально помогает осмысленному восприятию музыки. Затем последовательно раскрываются различные чувства и настроения в музыкальных образах. Попутно слушатели получают первые представления об особенностях строения музыкального произведения и его выразительных средств в зависимости от содержания его и тех чувств, которые оно должно вызвать.

Для слушателей V—VII классов содержанием концертов являются природа (лирика), сказка, танец и героика в музыке. Этот же цикл в расширенном объёме и значительно углублённее и шире проводился нами в порядке эксперимента и в аудиториях старших классов.

Музыкальные интересы учащихся старших классов имеют свои особенности и трудности. Старшие школьники хотят знать и понимать музыку, но в большинстве случаев не имеют достаточных навыков слушать и воспринимать её. Отсюда большое стремление к чтению книг о музыке и к лекциям. Обычно первые же шаги настоящего общения с музыкой вызывают очень большой интерес к ней и стремление глубже проникнуть в различные сферы музыкального искусства.

После того, как у слушателей накопился достаточный запас представлений о разнообразии чувств, настроений и выразительных средств, многогранно выражающих замысел композитора, проводились темы, посвящённые творчеству какого-либо композитора. Лекции-концерты, даваемые в исторической последовательности, были подготовлены «путешествием в страну музыки», как удачно назвал проф. И. Я. Рыжкин интересные аналогичные концерты-беседы в детском музыкальном радиожурнале, посвящённые музыкальным формам.

В итоге анализа отзывов и записей реакций слушателей следует сделать вывод, что не только указанные циклы концертов, но даже и каждый отдельный концерт-лекция помогал поднять на какой-то новый

уровень музыкальное развитие слушателей, при одном, однако, условии: если этот концерт был богат по содержанию, захватывал своей яркостью и был доступен, т. е. запоминался.

Установлено, что воспитание художественного вкуса осуществляется успешнее при условии повторения музыкальных восприятий. Это повторение возможно и на том же концерте и на последующих, по заявкам слушателей. Нами широко применялись эти повторения в специальных концертах по заявкам слушателей. На каждом концерте цикла после исполнения программы обычно исполнялось несколько произведений из предыдущих программ.

Важным разделом работы в концерте для детей, да и при всяком ином восприятии детьми музыки — на уроках при слушании музыки и в детских музыкальных радиопередачах, является слово. Вступительное слово вместе с пояснениями к программе (отдельным её номерам) прежде всего должно настроить соответственным образом слушателей, заинтересовать их и быть в то же время идейно направленным в своём содержании.

Вступительное слово, особенно в начале работы с детской аудиторией, не должно носить характера отдельной лекции — это как бы органическая часть концерта. Концерт — большой праздник для слушателей, поэтому и слово должно быть коротким, ясным, образным, легко запоминающимся и помогающим воспринимать музыку.

Цель вступительного слова прежде всего заинтересовать слушателей темой, создать у них определённую настроенность к восприятию связанной с темой музыки. Необходимо экономно подобрать интересный, конкретный, образно изложенный и насыщенный по содержанию материал.

При проведении программы слово иногда служит и известной разрядкой, переключающей слушателей из сферы их переживаний и настроений на новое восприятие музыки; однако это переключение следует осуществлять осторожно и строго в соответствии с характером музыкальных произведений программы.

В каждом вступительном слове разрешаются три задачи: 1) художественная, делающая восприятие музыки более интенсивным и помогающая в сильном осознании музыкальных восприятий, 2) познавательная, дающая слушателям некоторые новые понятия и представления, вытекающие из данной темы и программы, 3) воспитательная, использующая художественные образы в их воздействии, как воспитательный фактор.

В каждом конкретном случае соотношение этих задач может быть различно. Вступительные слова могут быть чрезвычайно разнообразны и по своей целенаправленности и по привлекаемому познавательному материалу.

В аудиториях младших классов основная задача — организовать внимание слушателей, направить их интерес на музыку, ввести их в особенности настроений и характера отдельных произведений. Попутно желательно сообщать интересные и новые сведения о музыке, музыкальных инструментах, об исполнителях и композиторах. Всё это имеет основной целью заинтересовать детей, развить их музыкальный вкус. Здесь часто приходилось, даже в количественно большой аудитории, проводить в живой форме беседы, привлекая слушателей к суждению о характере и настроении той или иной особо выразительной музыки («Кобольд», «Птичка» — Грига, «Сказочка» — Прокофьева; марш — его

же из 12 маленьких пьес для фортепиано, «Песня о Ленине», «Самый маленький моряк» — Зары Левиной и т. д.), а иногда давая и готовые музыкальные характеристики, направляющие внимание слушателей на яркое выражение настроения теми или иными музыкальными средствами. Так, например, в маленькой «Сказочке» Прокофьев замечательно передал характер мерного рассказа. Это достигается повторением маленькой фигуры в нижнем голосе, которая дает как бы фон. В пьесе ясно слышно, как меняется характер музыки, как будто в сказке нарастают какие-то события, как музыка выражает чувства, которые этими событиями вызываются, и как опять, как это часто бывает в сказке, всё приходит к «спокойному концу».

Эта маленькая характеристика была использована в концерте «Советские композиторы детям» для III—IV классов и нашла хороший отклик. «Сказочка» была повторена по просьбе детей.

Вводная беседа к концертам для средних и старших классов лучше подводит слушателя к основной задаче лекции-концерта — к восприятию музыки.

Опыт показал, что слово, включающее и высказывания самого композитора по поводу того или иного исполняемого его сочинения, об идее и основных образах этого сочинения помогает «настроить» аудиторию на соответствующее музыкальное переживание. Очень яркие высказывания Римского-Корсакова в «Летописи моей музыкальной жизни» о «Снегурочке», «Садко» и «Салтане», которые дают превосходный образный и волнующий материал о музыке. С успехом использовались нами письма Чайковского о «Евгении Онегине» и особенно об образах Татьяны, Ленского и об отношении Чайковского к изображению «чувств простых людей». Большую помощь оказывают художественные суждения и оценки современников (Лист о Шопене, Шуман о вальсах Шопена, Серов о Римском-Корсакове, Чайковский о Григе и т. п.).

Школьники старших классов, как правило, хотят не только чувствовать и понимать музыку, но и много знать о ней. Здесь возможны уже подлинные систематические лекции о музыке, но, на наш взгляд, и эти музыкальные лекции-концерты должны явиться также единым целым. Лектор, дав в лекции развернутое изложение основных положений темы, со всей убедительностью должен раскрыть их на звучащем материале, суметь найти достаточно образные, художественные и доступные слушателям музыкальные характеристики на основе предварительного всестороннего и целостного анализа музыкального произведения. Это последнее условие должно, как мне кажется, обеспечить лектору полное подтверждение его художественных характеристик исполняемыми музыкальными произведениями и направить внимание слушателей на наиболее яркие средства выражения.

Привожу примерные характеристики музыки Грига в связи с исполнением «Поэтических картинок»:

«...Григ писал не только музыку, связанную с каким-нибудь сюжетом (природа, сказка, танец и т. д.). Он написал много замечательной музыки, которую несколько труднее понять, потому что он не даёт ей определённых заглавий, но эта музыка не менее прекрасна.

Сейчас я исполню несколько таких небольших пьес, миниатюр, настроение которых, я надеюсь, вы сразу почувствуете. Это «поэтические картинки». Почему Григ назвал эти пьески поэтическими, звучащими картинками? Потому что их музыка очень ясно и цельно показывает различные настроения, выраженные в музыкальных образах.

Расскажу вам, как я понимаю эту музыку.

Первая картинка показывает в музыке как бы возникающее и развивающееся настроение. Её музыкальная мысль, мелодия сначала выражаются в очень коротких возгласах и постепенно развивается, музыка в целом приобретает характер какой-то особенной взволнованности.

Вторая—мягкая, спокойная музыка, напоминающая простую песню. В середине вы услышите смену настроения в эпизоде, где чувства выражаются нарастаниями силы звучности и стремительности движения. Этот контрастный эпизод ещё больше подчёркивает основной характер пьесы, выраженный в первой и заключительной части пьесы.

Третья картинка—это музыка взволнованная, с очень ярким, определённым, энергичным движением. Настроение напряжённое, волевое. В нём много похожего на настроение песни «За добрый совет», которую вы сегодня услышите, хотя музыка и различно эти настроения выражает. (Исполнение 1, 2 и 3 картинок).

Четвёртая картинка необычайно нежная, особенно искренняя и проникнутая глубокими чувствами.

Пятая—в народном духе, напоминает песню-пляску, простая, довольно весёлая музыка. Середина более подвижная, новая по настроению, что часто бывает и в музыке народных норвежских плясок.

Шестая картинка—самая короткая, необычайно прозрачная, лёгкая, напоминает фантастические образы в других сочинениях Грига...»

(Исполнение 4, 5 и 6 картинок).

Привожу ещё небольшое введение к музыке Грига о природе:

«...Вместе со своим старшим другом, Оле Булем, Григ много путешествовал по Норвегии. Природа Норвегии очень красива и своеобразна. Её горные берега изрезаны глубокими и далеко вдающимися в сушу узкими заливами-фиордами. В горах есть чудесные леса, цветущие долины, ручьи и водопады. Наряду с этим, выше в горах лежат вечные снега. Есть в Норвегии и дикие, суровые места, где полгода продолжается ночь, где особенно радостно встречают люди солнце и где жизнь требует большой воли, силы характера. Особенно хороша в Норвегии весна, наступление и бурное развитие которой после долгой, тёмной и довольно суровой зимы встречается всеобщим ликованием.

Настроения, связанные с природой, картины природы замечательно передает Григ в своих песнях и в фортепианной музыке.

Исполняем две песни, посвящённые природе и весне «Козья пляска» и «Солнце проснулось». (Исполнение.)

«...На фоне высоко звучащих, прозрачных, трепетных аккордов возникает светлая, нежная, замечательно красивая мелодия, она сменяется бурным развитием музыки нового характера, здесь всё полно стремительности, музыкальная мысль как будто не имеет времени спокойно развиваться, она повторяется, как бы сокращаясь, сжимаясь, но становясь всё более сильной и выразительной. Этот короткий стремительно и бурно развивающийся эпизод окончен. Снова появляется первая мелодия, но она уже иная—она более полная, ликующая. Её сопровождают теперь широкие ходы аккордов в более низких регистрах, что также способствует перемене настроения последней части».

Так выражает Григ свои настроения в пьесе «Весна». (Исполнение.)

Такие характеристики, начиная с очень общих и простых, могут при продолжительной работе с одной и той же аудиторией становиться

более развёрнутыми и более конкретными. Широко используются в лекции или вступительном слове музыкальные цитаты, а порой и отдельные музыкальные произведения, иллюстрирующие то или иное положение. Эти произведения, не входя в концертную программу, являются как бы частью лекции, закрепляя то или иное её положение.

За период экспериментальной работы особенно тщательной проверке подвергнута была та часть словесных пояснений, которая помогает слушателю проникнуть в содержание музыки.

Исключены были всякие попытки навязывания программного раскрытия содержания, его определения в словесных описаниях, вместо характеристики выразительных средств, всех тонкостей самого переживания, выраженного средствами музыки, интонируемого ею,—особенно в произведениях, не имеющих ни программного, ни сюжетного толкования автора.

В суждениях детей о музыке, особенно при первых встречах с ними, очень часто имеют место случаи «литературного» восприятия музыки, что несомненно мешает им глубоко и непосредственно переживать и воспринимать музыку.

Изучение реакций слушателей проводилось нами в виде сбора суждений, отзывов и записей впечатлений от концертов в свободной форме. Как правило, в нашей практике анкетные материалы оказались менее интересными. В сочинениях и отзывах можно найти много ценного и интересного, дающего иногда прямые, а порой и весьма отдалённые и косвенные, но всё же значительные ответы на интересующие нас вопросы.

Я позволю себе привести образцы таких высказываний. Вот высказывание ученицы V класса школы № 71: «Концерт произвёл на меня сильное впечатление. Он показал, что все композиторы любят природу и пишут о ней свои произведения. Концерт показал, что нужно любить природу и что в ней много интересного...»

Думается, что основные результаты в этом случае скорее общеобразовательные и воспитательные, чем собственно музыкальные.

Второй отзыв о том же концерте:

«Концерт оставил во мне какие-то новые чувства к музыке, о которых я даже не подозревал. С какой выразительностью и пронизательностью были переданы все мысли композитора в музыке».

Этот отзыв даёт основания думать, что слушатель получил первый толчок к воспитанию музыкального вкуса.

Цикл лекций на тему «Что такое музыка» подвергся разнообразным способам экспериментирования в школе № 201, где работа проводилась мною совместно с преподавателем литературы М. Д. Сосницкой.

Здесь практиковались повторения особо заинтересовавшего музыкального материала предыдущей лекции. Кроме лекций-концертов в этой школе было проведено несколько встреч-конференций, где обсуждались и разбирались отдельные наиболее понравившиеся или наиболее сложные произведения инструментальной музыки из ранее прослушанных.

Эти встречи-конференции преследовали следующие задачи:

1. Определить основное настроение данного произведения.
2. Обратить внимание на наиболее яркие выразительные его средства: движение, мелодия, изобразительность (в чём выражается), гармония, темп и т. п.

3. Выяснить, узнают ли слушатели автора исполняемого произведения.

4. Выяснить, помнят ли слушатели это произведение, как исполненное в предыдущих концертах.

5. Выяснить, воспринимают ли слушатели главные музыкальные темы или основные образы в музыкальном произведении.

6. Обсудить исполнение отдельных произведений, прослушанных в данном концерте.

7. Определить отношение слушателей к отдельным произведениям, входящим в программу концерта, проверить правильность представлений учащихся, изменение их интересов и т. д.

Само собой разумеется, что изложенные выше задачи исследования являлись лишь планом для руководителя конференции. Материал накапливался и фиксировался на основе свободных высказываний в процессе ведения конференций-концертов. Вся эта экспериментальная работа проводилась в школе московской окраины, где музыкальное развитие было довольно ограниченным. Так, однажды при опросе оказалось, что из присутствовавших на очередном концерте-лекции 300 девушек, лишь одна играет на фортепиано и учится музыке.

Привожу некоторые высказывания о работе в целом:

«Лекции-концерты по музыке помогли мне немного понять её. До лекций я плохо разбиралась в творчестве различных композиторов. Теперь я большею частью узнаю произведения Чайковского, Бетховена, Шопена, характерную музыку Грига. Несколько раз мне приходилось слышать произведения Бетховена, но я не находила в них прелести, они мне казались только сложными. После лекций они мне стали более понятны; особенно мне нравится соната *Apassionata*. Если до лекций я воспринимала вокальные номера, арии только как слово и музыку, то теперь я научилась слушать арии так, что музыка характеризует мне героя, его переживания. В общем, лекции дали мне много, я научилась слушать музыку, а это много даёт мне для понимания музыки» (К., X класс).

«В первый раз на музыкальный вечер я попала совершенно случайно, так как музыка для меня никогда не была предметом серьезного увлечения, я не понимала её. Но первая лекция весьма заинтересовала меня. С тех пор, если было свободное время, я всегда старалась присутствовать на концертах.

Но однажды произошёл коренной перелом, стремления превратились в потребность.

Я впервые поняла настоящую серьёзную музыку и не только поняла, а прочувствовала. Казалось, что слушаешь и переживаешь вместе с композитором. Мелодия горячими, живыми словами врывалась в сердце. Это была *Apassionata* Бетховена» (С., IX класс).

Есть высказывания о новом отношении к музыке по радио.

«Лекции дали мне очень много. Часто по радио передают исполняемые Вами произведения. Слушая их, мы по-новому воспринимаем музыку. Особенно памятен мне вечер-беседа, организованный Вами. Он прошёл оживлённо и интересно. Вы предложили нам делиться своими мнениями о пьесах, которые мы слушали. Этот вечер дал нам возможность ещё более глубоко понять и прочувствовать те настроения, всю ту гамму чувств, которыми проникнута музыка...» (Л. и Д., IX класс).

Многочисленные отзывы говорят о значении бесед о музыке (музыкальных характеристик).

«Лектор глубоко, просто, лёгкими для понимания словами открыл перед нами музыку, её сущность. Музыка оказалась совсем не такой, какой мы привыкли её воспринимать. Стройные гаммы звуков, на которые я раньше попросту не обратила бы внимания, теперь приобрели какой-то большой смысл, воплотились в образ со сложной психологией. Особенно сильное впечатление произвела на меня та лекция, на которой разбиралась соната *Appassionata* Бетховена. Я, откровенно говоря, не понимала Бетховена. Слушая его произведения, я чувствовала, что это — нечто такое, что недоступно моему пониманию. Теперь я немного начинаю разбираться. Я ещё не совсем ясно вижу те образы, которые созданы в мощной музыке Бетховена. Но всё-таки чувствую, что эти лекции сильно расширили мой музыкальный кругозор» (Гая П., X класс).

«Мне кажется особенно хорошо, что лектор предварительно анализирует музыкальную вещь, тем самым заостряя наше внимание на основном. Может быть, и не всегда увидишь, вернее услышишь те контрасты, на которых построено то или иное произведение, не всегда увидишь всю прелесть вещи, а так как предварительно анализируется произведение, то этого пропустить нельзя. Очень хорошо то, что каждый музыкальный вечер был посвящён определённой теме, причём были прекрасно подобраны произведения» (Л. Н., IX класс).

Анализируя отзывы и высказывания отдельных слушателей, мы получили довольно большой и разнообразный список пожеланий повторения исполненных произведений, что служит доказательством известной дифференциации вкусов. Всего в материалах упомянуто свыше 30 фортепианных произведений и около 20 вокальных.

Весь приведённый материал является лишь некоторой иллюстрацией того, как разнообразны отклики слушателей на проведённую работу. Задачу данной статьи не входит анализ всех материалов.

Высказывания учащихся школы № 71 наглядно показали, каков должен быть метод работы с посетителями концертов и побудили в связи с этим включить специальную тему, посвящённую вопросу «Что же такое музыка, каково её содержание, каковы её выразительные средства».

Основные выводы первого этапа работы таковы:

1. В результате проводимой регулярной работы со школьной аудиторией в форме лекций-концертов круг музыкальных интересов юных слушателей значительно расширяется.

2. Повышается требовательность к репертуару и к исполнителям. Интересна, например, реакция на музыку второй половины XVIII столетия, где отмечены многие черты стиля не формально, а по художественному существу музыки (Глюк — Орфей, Скарлатти, Гретри, музыка русских композиторов Хандошкина, Козловского).

3. Появляется новое отношение к слушанию радио и новое отношение к музыке, иное поведение в концерте. Сосредоточенное внимание и полная тишина во время исполнения характерны для этой аудитории. Значительно растёт интерес к инструментальной музыке.

4. Повышается интерес к отдельным композиторам и к данной эпохе, возникает стремление читать о музыке.

Все эти факты говорят о том, что задача музыкального воспитания, в какой-то мере была выполнена и намеченные в экспериментальной работе пути были правильными.

Вторым этапом работы в школе № 201 являлось систематическое изучение лучших образцов русской и западной музыки в исторической последовательности.

Эта работа проводилась в порядке опыта в связи с прохождением курса литературы и систематическими экскурсиями в Третьяковскую галерею, что дало возможность устанавливать некоторые аналогии в развитии художественных течений в литературе, живописи и музыке.

Следующей задачей является — установить влияние воспитания художественного вкуса на уровень исполнительских возможностей, с этой целью намечено проведение цикла лекций-конcertов для музыкальных коллективов трудовых резервов по теме «Музыка и её выразительные средства».

Аналогичная задача поставлена в хоровом коллективе начальных школ при Центральном доме детей железнодорожников для изучения этой проблемы в условиях воздействия на детей 8—10 лет.

Опыт работы, проведённый в школах № 201 и № 71 начал получать более широкое отражение в практике детских школьных лекториев, что несомненно даст к концу исследования дополнительные материалы в виде наблюдений за реакциями слушателей и их высказываний, а также позволит учесть и обобщить не только личный опыт, но и опыт многих музыкантов, лекторов, исполнителей и педагогов, работающих в этой области.

ДЕТСКОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК МЕТОД МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

К. В. ГОЛОВСКАЯ

кандидат педагогических наук

Воспитание советского ребёнка основано на принципе всестороннего гармонического развития его личности.

Отсюда и задача нашей работы — содействовать всемерному развитию всех способностей детей, вооружить их, как будущих граждан Советского государства, всесторонними знаниями для инициативной, творческой деятельности на любом поприще науки, техники, искусства.

В области музыкального воспитания старая музыкальная школа предусматривала, главным образом, развитие специальных исполнительских музыкальных навыков в какой-либо узкой сфере музыкальной деятельности (пение, игра на инструменте и т. п.).

Советская музыкальная школа поставила своей задачей дать детям разностороннее музыкальное развитие, а именно: научить детей уметь слушать музыку, воспринимать её целостно, эмоционально, научить разбираться в средствах музыкальной выразительности, понимать язык звуков, развить у детей музыкальный вкус и привить любовь к музыке.

Всестороннее музыкальное развитие обогащает внутренний мир ребёнка, помогает не только глубже и полнее воспринимать и понимать музыкальное искусство, но и заставляет более чутко и внимательно относиться ко всему окружающему — к жизни, людям, событиям.

Пение, слушание музыки, знакомство с музыкальной литературой, музыкальная грамота и движение (ритмика) вошли как обязательные компоненты музыкального воспитания в программы Народного Комиссариата Просвещения по музыке и в музыкально-педагогическую практику. Новая система музыкального воспитания способствовала быстрому развитию детского музыкального исполнительства.

В настоящее время мы имеем большое количество прекрасных детских хоров и оркестров, и число их с каждым годом растёт. С большой выразительностью, искренностью и непосредственностью исполняют дети доступные им произведения народного творчества, произведения композиторов как прошлого времени, так и наших советских.

Среди многих вопросов музыкального воспитания детей особняком стоит вопрос музыкального творчества, т. е. сочинения самими детьми собственных вокальных и инструментальных произведений. До настоящего времени нет ещё чёткого и ясного представления о месте и значении детского музыкального творчества в системе музыкального воспитания, о значении этого рода деятельности детей для их общего музыкального развития.

До сих пор широко распространено мнение, что музыкальное творчество доступно лишь композиторски одарённым детям. Только с ними и должно заниматься развитием их творческих способностей.

Но существует и другой взгляд, который говорит о том, что постоянное стимулирование к музыкальному творчеству чрезвычайно полезно для каждого ребёнка.

Музыкально-творческая активность, выражающаяся в сочинении собственной музыки, даже самой примитивной, помогает ребёнку глубже воспринимать музыку, сознательнее усваивать средства музыкальной выразительности и особенности музыкального языка, тоньше понимать музыкальное произведение. Музыкальное творчество способствует также развитию музыкального мышления и оказывает непосредственное влияние на исполнительство.

Идеи всестороннего музыкального творческого развития нашли применение в практической педагогической работе крупнейшего советского музыковеда Б. Л. Яворского. Работа по музыкальному творчеству проводилась преимущественно в специальных учебных заведениях, детских музыкальных школах-семилетках и десятилетках и дала ценные результаты. Они могут быть положены в основу научной разработки проблемы музыкального творчества детей.

Большое место детскому музыкальному творчеству уделяла в своей педагогической работе Н. Я. Брюсова в первые годы революции. Важно и ценно то, что Н. Я. Брюсова вводила музыкальное творчество как метод музыкального воспитания в массовую школу. Её идеи творческого музыкального развития нашли отражение в её педагогической работе. В своей статье «Программы и планы» Н. Я. Брюсова писала:

«Школа должна дать учащимся умение сознательно слушать и творить музыку... Музыка (пение), слушание музыки, музыкальное творчество и музыкальная грамота входят, как необходимая часть, в жизнь единой трудовой школы...»¹

Наиболее полное применение этого метода — метода музыкального творчества самих детей — было проведено Центральным домом художественного воспитания детей в 1936 г. Музыкальным отделом Центрального дома была организована группа детей без всякого специального отбора в отношении их музыкальных способностей в возрасте от 4 до 6 лет. Работа с группой продолжалась 2 года и, как показал опыт, для всех 48 детей, взятых в экспериментальные группы, музыкальное творчество особых затруднений не представляло: все дети могли сочинять собственные мелодии и песенки.

Учитывая возраст детей и их общий культурный уровень, руководитель давал им задания «самим сочинить свою песню» на предложенный руководителем текст, или на стихи, которые дети любят и знают.

Такие задания заставляли детей стремиться к овладению певческими навыками для того, чтобы суметь хорошо спеть собственную песню; овладеть музыкальной грамотой, чтобы сочинённая песня была разнообразнее, красивее; внимательно слушать для того, чтобы разобраться — хорошую или плохую песню сочинил каждый из них.

Дети не изучали специальных правил теории, гармонии, композиции, но специалисты-педагоги сумели через близкие и понятные детям образы — в форме игр, рассказов, бесед, иллюстраций и т. д. — ознакомить детей с различными элементами музыкального языка, научить их вслушиваться, вдумываться в музыкальные явления, осознавать то, что

¹ «Музыка в школе», методическое пособие, Госиздат, 1921. Статья «Программы и планы», стр. 29.

слышат, и применять полученные знания на практике, т. е. сочинять с большой искренностью и правдивостью.

Приведём несколько примеров из сочинённых детьми одноголосных и двухголосных произведений. Например, «Колыбельная» Инги Окуновой, 6 лет.



Рис. 1

Эта «Колыбельная» отличается большой выразительностью и оригинальностью. Все элементы, характеризующие колыбельную песню, в ней налицо—певучесть, плавность, спокойствие. Это выражено в движении мелодии по ступеням звукоряда вниз, в остановке первых шести фраз на основном тоне трезвучия, протяжённости основных звуков тонического трезвучия (си, соль, ми), что даёт напевность мелодии. Однако эта колыбельная не выражает безмятежности и покоя, которые характерны для обычных колыбельных песен, — она полна насторожённости и беспокойства. Содержание текста: «А отца всё нет, он ушёл чуть свет» и т. д. — необычно ярко отражается в мелодии. На этих словах мелодия резко меняется. Она делается более напряжённой, прерывается паузами. Движение мелодии по ступеням сверху вниз исчезает. Повторность до конца куплета одной и той же мелодии («А отца всё нет») на различный текст подчёркивает состояние неудовлетворённости, беспокойства. Содержание текста определяет лад песни — ми минор — и несвойственная обычным колыбельным песням ритмическая фигура — четверть с точкой, которая проходит через всю колыбельную песню.

В мелодии Лиды Ярошенко «И всё засуетилось» основное настроение



Рис. 2

суетливости, динамичности удачно передано скачками мелодии в каждой фразе со звука ре 1-й октавы на интервалы сексты и септимы (ре-си, ре-до), топтанием на одном звуке, падением мелодии в конце фразы,

отсутствием ладовой устойчивости, быстрым темпом, отсутствием симметричности в фразировке, в ритмическом рисунке.

Ролик Добровольский сочинил похоронный марш.



Рис. 3

Стремление передать характер похоронного марша вполне удаётся, несмотря на необычный для марша размер $\frac{6}{8}$. Минорный лад, медленный темп, однообразие и повторность нисходящей мелодии, на фоне которой ярко звучит появляющаяся внизу и вверх квинта в словах «учитель умер», — всё это придаёт песне то настроение, которое выражено в тексте.

Музыкальное развитие детей особенно заметно при сравнении их коллективных сочинений первых двух лет занятий. В сочинениях «Птичка» (первый год обучения) и «Солнце» (второй год обучения) ясно виден музыкальный рост детей.

«Птичка»



Рис. 4.

Мелодия «Птичка» — повторение одной и той же музыкальной фразы на разный текст. Сама мелодия крайне примитивна. Звуки двигаются вниз по ступеням соль-мажорного звукоряда, ритмический рисунок состоит из четвертей и восьмых.

«Солнце»



Рис. 5

«Солнце» сочинено теми же детьми во втором году обучения. Мелодия здесь значительно сложнее. Картина рассвета хорошо передана детьми в широкой кантиленной мелодии, в разнообразной фразировке.

При сопоставлении двухголосных сочинений «Октябрь» (первый год обучения) и «Занялась заря» (второй год обучения) ясно видно развитие многоголосия.

«Октябрь»



Рис. 6

«Октябрь» — это примитив, двухголосье идёт в терцию, в конце первый голос детьми утерян. Твёрдости интонации ещё нет. Сама мелодия очень проста, она всё время идёт по ступеням, диапазон мелодии в пределах кварты.

«Занялась заря»

Рис. 7

Сочинение «Занялась заря» имеет сложную мелодию, с широким диапазоном ре-фа, с извилистой кантиленной мелодической линией, с сложным ритмическим рисунком: четверти, половины, ноты с точками, паузы. Скупое, но ярко вкрапливается в эту выразительную мелодию двухголосье, придавая ей яркость и полноту.

Творческий метод способствует не только более глубокому восприятию музыки, но и вырабатывает у ребёнка критическое отношение к тому, что он слышит и исполняет, развивает его художественный вкус.

Творческая инициатива и активность особенно успешно развиваются тогда, когда музыкальное творчество органически включается в музыкально-педагогический процесс в единстве со всеми другими видами — пением, слушанием, музыкальной грамотой и музыкальным движением.

Методы творческого воспитания дают положительные результаты

лишь при наличии высококвалифицированного специалиста-музыканта, педагога, хорошо знающего ребёнка, его возрастные психологические особенности и владеющего специальными методами, содействующими выявлению музыкальной инициативы и музыкально-творческой активности.

Таким образом, экспериментальная работа показала, что детское музыкальное творчество как метод музыкального воспитания заслуживает серьёзного внимания и научной разработки¹.

Целесообразность и значение методов музыкально-творческого воспитания изложены достаточно полно в резолюции I всероссийского методического совещания по вопросам детского музыкального творчества, проведённого Центральным домом художественного воспитания детей 1—3 декабря 1938 г.

На I всероссийском совещании было продемонстрировано около сотни инструментальных и вокальных произведений детей, начиная от примитивных песенок дошкольников и кончая произведениями одарённых учащихся музыкальных школ-десятилеток при консерваториях. Исполненные произведения возбудили большой интерес, показав, какой размах может принять детское музыкальное творчество при условии систематического его развития и какое большое значение имеет разработка методов, способствующих развитию творческих способностей детей.

В целях продолжения исследований этого вопроса Центральный дом художественного воспитания детей совместно с Кабинетом эстетического воспитания Института теории и истории педагогики Академии педагогических наук РСФСР в 1944 г. организовали новую экспериментальную работу по музыкальному творчеству детей начальной школы. Для проведения эксперимента необходимо было разработать специальные методы, способствующие развитию музыкального творчества детей применительно к обычным условиям начальной школы и проследить влияние этих методов на общее музыкальное развитие детей.

Опыт намечено было провести с одними и теми же детьми на протяжении четырёхлетнего пребывания их в начальной школе. Экспериментальная работа была начата с I класса с детьми семи лет в двух школах — женской и мужской².

В каждой школе были взяты по два первых класса. В I классах «А» работа велась с применением метода музыкального творчества. Два других класса (I «Б») были контрольными. Во всех четырёх классах музыкальное воспитание велось по единому плану, по программе Наркомпроса по музыке (пению) для I класса. Эксперимент проводился в течение учебного года в обычных педагогических условиях³.

Условия эксперимента в начальной школе организационно были во много раз сложнее, чем эксперименты 1936—1938 гг. с детьми-дошкольниками. Если в предыдущем эксперименте на музыкальные занятия отводилось 3 академических часа в неделю и в группе насчитывалось 16 детей, то в начальной школе в классе было 45 детей и на музыкаль-

¹ Экспериментальная работа подробно изложена в кандидатской диссертации К. В. Головской, «Детское музыкальное творчество как метод музыкального воспитания».

² Женская средняя школа № 19 Ленинского района, директор С. И. Перстова и мужская средняя школа № 135 Советского района, директор Ф. Ф. Рошин.

³ Эксперимент проводили директор Центрального дома художественного воспитания детей АПН РСФСР К. В. Головская и ст. научные сотрудники Центрального дома художественного воспитания детей В. А. Дышлевская и Л. С. Лебедева. Все классные руководители выделенных классов также принимали участие в эксперименте.

ное воспитание полагалось всего лишь 45 мин. в неделю. Поскольку задача эксперимента сводилась к тому, чтобы метод музыкального творчества применить в обычных условиях начальной школы, перед экспериментаторами встали следующие задачи:

1) провести полностью программу Народного комиссариата просвещения по музыке (пение) для I класса, включив в неё (в двух классах «А») занятия по музыкальному творчеству;

2) органически слить в единый педагогический процесс музыкальное творчество самих детей, пение, слушание музыки, музыкальную грамоту, движение (ритмику).

Первая задача — планирование материала программы — была разрешена следующим образом: для всех четырёх классов был составлен единый календарный план, обеспечивающий прохождение в течение учебного года всего программного материала. В этот календарный план, как уже указывалось, для двух I классов «А» включалось и музыкальное творчество. Из-за крайне ограниченного времени и большого объёма программного материала, который необходимо было пройти за учебный год, на музыкальное творчество отводилось во время урока от 5 до 15 мин. Бывали уроки, когда работа по творчеству не включалась совсем. В контрольных классах учебное время распределялось на пение, музыкальную грамоту, слушание музыки.

Вторая задача — задача органического слияния творчества со всем педагогическим процессом — разрешалась путём создания специальных музыкально-творческих заданий, тесно связанных с темой урока или с основной целевой установкой урока. Так использовались, например, темы, связанные с временами года (зима, весна) или праздниками (ёлка, Октябрь), дававшие большой простор для выявления у детей музыкально-творческой инициативы и активности. Соответственно теме урока подбирались специальные тексты из букваря, из детских книг. Детям предлагалось сочинить песни на эти слова; для усвоения ритмического рисунка, лада, жанра (полька, марш), детям давались также соответствующие задания. Например, при изучении длительностей преподаватель давал детям различный ритмический рисунок, и дети должны были на тот или иной рисунок спеть свою мелодию. При знакомстве с колыбельной, маршем, пляской давалось задание сочинить свой марш, колыбельную, пляску. Таким образом, творчество естественно и органически связывалось с другими видами музыкальной работы.

Наибольшая трудность заключалась в определении методов выявления и развития музыкально-творческой активности самих детей. Отсутствие опыта такой работы в начальной школе побудило педагогов заимствовать некоторые методические приёмы из предыдущего эксперимента с детьми дошкольного возраста и переработать их с учётом возраста детей и учебной программы. Большая подвижность детей-семилеток, их органическая потребность двигаться нашли отражение в заданиях, связанных с инсценировками песен и инструментальных произведений, с передачей характера музыки в движении. Поэтому первоначально детям давались творческие задания, связанные с движением под музыку. Например, инсценировка инструментальных произведений контрастного содержания («Нянина сказка» музыка Гречанинова, «Героическая песня» музыка Гедике), инсценировка разученных детьми песен («Синичка» музыка Красева, «Коровушка» — русская народная песня). Такие задания были подготовкой к музыкальному творчеству. Вначале творческая активность детей развивалась крайне медленно. Откли-

кались на задачи по творчеству лишь единицы. Большинство смущалось или не понимало требований педагога. Такое положение, продолжавшееся в течение месяца, заставило педагогов искать всё новые и новые методические приёмы для того, чтобы заинтересовать детей в активном музыкальном творчестве. Наиболее удачным оказалось задание «сочинить свой марш», вызвавшее бурный отклик как со стороны девочек, так и мальчиков, девочек особенно. В классе царил оживление, почти все дети подняли руки и хотели спеть свой марш. Характерная музыка маршей, знакомая детям по радиопередачам или оркестровым исполнениям, детям нравилась, и задание оказалось понятным. Интересно отметить, что дети слушающие радиопередачи, тут же узнавали заимствованные марши и уверенно объявляли, что это не свой марш. Большинство маршей и других композиций было очень примитивно и мало оригинально (см. образцы № 8 и 9). Но желание сочинять было почти у всех детей.



Рис. 8.



Рис. 9

Между педагогом и детьми установился полный контакт: дети поняли, чего педагог от них требует. Вскоре задание «сочини» стало таким же обычным, как «спой разученную песню», «расскажи о прослушанной музыке».

Первоначальные мелодии у большинства детей были крайне бедны ритмически и мелодически. Наблюдения показали, что это объясняется не только слабым общим музыкальным развитием детей, но также степенью их вокального и слухового развития. Среди детей I класса было много «гудошников» и детей с крайне ограниченным диапазоном голоса (2—3 звука). Это имело непосредственное влияние на их собственные сочинения: большинство сочинений было речитативного характера. Сильно распространена была подражательность. Часто многие дети повторяли, не замечая этого, мелодию, спетую предыдущим ребёнком. Интересно отметить, что дети не могли повторять свою мелодию два раза — они пели каждый раз по-новому.

Систематически проводившиеся наблюдения за музыкальным развитием детей помогали находить новые методические приёмы, в основном направленные на развитие детского образного музыкального мышления. Музыкальный образ рождался у детей под влиянием эмоциональной настроенности, вызванной исполнением музыкальных произведений, соответствующей беседой педагога. Эмоциональная настроенность и возникающий у детей музыкальный образ пробуждали их творчество.

Большую роль в возникновении последнего играли словесные тексты, преимущественно стихи. Поэтому подбору соответствующих стихов уделялось большое внимание.

Постепенно творческая активность начала пробуждаться у каждого ребёнка. И к концу года, на весеннем учётном уроке по творчеству, сочиняли уже все дети без исключения.

Эксперимент показал, что творческая активность детей может быть вызвана лишь с помощью специальных методических приёмов, применяемых педагогом в форме разработанных заданий. В качестве иллюстрации этому можно привести учётный урок, который был проведен 12 марта 1945 г. в классе «А» мужской школы № 135.

В 1945 г. весна была поздняя. В этот день на улицах ещё лежал снег, дул пронизывающий, леденящий ветер. В зале, где проводились музыкальные уроки, температура была низкая. Пасмурная погода усиливала ощущение холода. Дети сидели в тёплых фуфайках, многие из них были обуты в валенки. По окончании письменной работы, которая была проведена в классе по намеченному плану, преподаватель обратился к детям со словами: «Теперь положите листочки и карандаши. Мы немного отдохнем от письменной работы. (Дети кладут листочки и карандаши на парты.) А теперь меня послушайте. Сейчас у нас холодно. Мне и вам тоже холодно. А что надо сделать, чтобы было тепло?»

Ученик: «Надо руки погреть».

Преподаватель: «Я хочу другое вам предложить. Давайте вспомним про весну и позовем её к себе. Нам сразу станет тепло. Что бывает весной? Вы знаете, что весной прилетают к нам из тёплых стран птички. Тает снег, греет солнышко. Расцветают подснежники. Бегут ручьи, повсюду появляются лужицы. (Дети слушают внимательно, понемногу начинают улыбаться.) Я вам сейчас спою песенку. Эта песенка называется «Ручей» (преподаватель поёт песню «Ручей» музыка Чичериной):

«Солнце в золоте лучей мне подмигивает,
Через улицы ручей перепрыгивает.
—Ах, ручей, чей ты? Чей?—Я от снега и лучей.
Я бегу, я смеюсь, я сейчас с другим сольюсь».

В трёх куплетах этой быстрой песни, напоминающей журчанье ручейка, даётся картина пробуждающейся после зимнего сна природы. Дети слушают исполняемую песню с большим интересом, с горящими глазами, на всех лицах появляются улыбки. Преподавателю удалось направить внимание детей на музыкальный образ и вызвать яркое его восприятие.

Кроме первой песни, дети слушали ещё «Весеннюю песенку» (музыка Иорданского) и ряд других песен о весне. В результате все охотно стали сочинять песни о весне на следующие данные преподавателем тексты: «Воробей с березы на дорогу прыг», «Травка зеленеет, солнышко блестит», «В марте лёд с реки возили, а сосульки слёзы лили», а также на другие тексты из детских книг.

Надо отметить, что в течение года девочки были активнее и проявляли больший интерес к творчеству, чем мальчики. Многие девочки скоро начали сочинять песенную музыку на стихи, которые они учили в классе, а также на выбранные ими дома тексты. Эти сочинения отличались большим объёмом и в отдельных случаях были интересны по мелодии. Как пример можно привести сочинение Степановой Валерии «Журавли».

На учётных годовых уроках (14 и 18 мая 1945 г.) во всех четырёх классах присутствовала специальная комиссия от Кабинета эстетического воспитания Института теории и истории педагогики АПН РСФСР и Центрального дома художественного воспитания детей. Комиссия де-

тально обсудила метод творчества и констатировала, что все четыре класса показали большие достижения в усвоении программного материала и что в этом отношении между контрольными и творческими классами особо резкой разницы обнаружено не было.

Быстро



Во-ро-бей сбе-рём-зи на до-ро-гу прыг, чик-чи-рик
и дёт вес-на, и дёт крас-на.

Медленно



Вмар-те лед сре-ки во-зи-ли, а со-суль-ки слё-зы ли-ли

Подвижно



При-ле-тел и сел на сун зо-ло-тис-тый май-ский жу-к

Широко



Все по-ют и я по-ю пес-ню збон-ку-ю сво-ю

Очень быстро



Во-рб-ей по лу-жи-цам прые-ет и кру-жит-ся

Рис. 10

Тем не менее, в классах «А» выявилась большая музыкальность, более живое восприятие и понимание музыкального материала, более глубокая заинтересованность предметом. Применённый педагогами метод сказался и в даваемых детьми характеристиках музыкальных про-



У-ле-та-ют, у-ле-та-ют, всё бы-стрее не-сут-ся.
Нео-рой, род-но е по-ле жу-рав-ли бер-нут-ся

Рис. 11

изведений, и в более полных, разнообразных ответах: музыкальный язык детей в этих классах богаче, определения характера музыки более точны.

Таковы педагогические результаты эксперимента первого учебного года.

В процессе изучения проблемы педагогическая работа дала частичные ответы на некоторые возникавшие вопросы. Так, например:

1. Работа с детьми показала, что музыкально-творческая инициатива и активность возникают у ребёнка под влиянием эмоциональной настро-

енности, вызванной музыкальным произведением. Эмоциональная настроенность может быть вызвана темой урока: «Весна», «Праздник ёлки», «День Советской Армии», «Первомайский праздник» и т. д. Возникшие у детей музыкальные образы рождают желание выразить свои чувства в музыке.

2. Для развития музыкального творчества огромное значение имеет слушание музыки. Предварительное прослушивание вокальных или инструментальных произведений с краткой, наводящей беседой педагога на ту или иную тему урока неизменно вызывало у детей эмоциональную настроенность и желание сочинить свою песню под влиянием возникшего музыкального образа.

3. Творчество, способствуя развитию у детей критического суждения, помогло им давать оценку сочинениям товарищей и другим прослушанным мелодиям и песням. Критика непосредственная, откровенная вырабатывала навыки анализа, помогала детям детальнее анализировать музыкальные произведения и в частности те, которые исполнялись детьми.

4. Огромное значение в музыкальном развитии детей имеет взаимосвязь музыкального творчества и музыкального обучения. До тех пор, пока дети не овладевали минимальными певческими навыками, и у них не вырабатывалось чувство лада, они не могли сочинять своих мелодий. Желание сочинять и попытки к творчеству помогали, в свою очередь, развитию голоса и слуха.

Таковы общие результаты экспериментальной работы 1944/45 уч. г. Эта работа была продолжена с теми же детьми, переходившими в последующие классы.

Собранные записи уроков и записи детского музыкального творчества послужат материалом для дальнейшей углублённой разработки изучаемой проблемы и дадут возможность ответить на поставленные вопросы, связанные с изучением этапов развития и своеобразия детского музыкального творчества, с изучением особенностей музыкального творчества девочек и мальчиков, с изучением методов воздействия на музыкальное творчество детей, эффективности этих методов, влияния музыкального творчества на общее развитие ребёнка, на формирование его личности, с изучением ведущей роли педагога в процессе музыкального творческого развития ребёнка.

РОЛЬ ОБУЧЕНИЯ В РАЗВИТИИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ

Г. В. ЛАБУНСКАЯ

кандидат педагогических наук

В области методики работы по изобразительному искусству с детьми и подростками вопрос о задачах, содержании и необходимом единстве воспитания и обучения имеет особое значение.

Два направления определяют в основном цели и задачи художественного воспитания и образования детей и подростков, а отсюда и методику работы в этой области.

Первое направление характеризуется преобладанием узко учебных задач, ставящих целью привитие технических навыков и обучение изобразительной грамоте (перспективному изображению предметов). При этом методика обучения строится обычно на развитии аналитического восприятия.

Отличительной чертой второго направления является стремление к широкому эстетическому воспитанию детей. Особое внимание обращается здесь на развитие творческих возможностей детей, их образных представлений, воображения, чувства ритма, цвета, на воспитание их вкуса. При этом исключительное значение приобретает эмоциональное, целостное восприятие детьми предметов и явлений.

Преобладание того или другого направления на определённом этапе развития теории художественного воспитания обуславливалось несомненно целями и содержанием общепедагогической работы с детьми, а также влиянием эстетических течений профессионального искусства. Это определяло, в свою очередь, ту или другую точку зрения на общевоспитательное и художественное значение детского изобразительного творчества.

В творческой деятельности ребёнка рисунок занимает совершенно особое место. Естественная склонность детей к рисованию, т. е. к отображению своих представлений и наблюдений в наглядной форме, взаимосвязь учебно-воспитательной работы по изобразительному искусству с детьми в школе, в кружках и студиях с самостоятельным детским изобразительным творчеством не могли не оказать своего влияния на развитие методики работы в этой области.

Методика формального обучения, совершенно игнорировавшая детское свободное изобразительное творчество с его запросами и возможностями, под влиянием второго направления—свободного воспитания, сменилась затем прямопротивоположным течением, в основе которого и лежало культивирование свободного развития творческих возможностей ребёнка.

На различное отношение к возможностям и особенностям изобразительного творчества детей, характеризующееся иногда излишней переоценкой или недооценкой этих возможностей, влияло, как было уже указано, и общее эстетическое направление изобразительного искусства.

Влияние натуралистических тенденций, подмена активного творческого метода восприятия передачи действительности узко-эмпирическим методом пассивного подражательства и воспроизведения сказывались и на отношении к детскому изобразительному творчеству, вызвали недооценку его значения, пренебрежение к его особенностям («поскольку дети не умеют рисовать, надо их как можно скорее научить рисовать по-взрослому»). Это влекло за собой распространение «рецептурных», т. е. механически перенесённых в работу с детьми методов обучения, вне всякого учёта возрастных особенностей ребёнка и его творческих запросов.

Левые течения в искусстве и интерес к примитиву (формалистические тенденции), характерные для предреволюционного периода и для первых революционных годов, вызвали повышенный интерес к детскому рисунку, сугубо эстетический подход к нему, переоценку возможностей свободного его развития и попытку подчинить систему художественного воспитания и обучения особенностям возрастного развития детского изобразительного творчества.

Эти противоречия не могли не вызвать борьбы за полноценное понимание задач и содержания работы по изобразительному искусству, стремления определить место и значение творческой деятельности ребёнка в общей системе воспитания его личности.

* * *

Преподавание рисования в последнее десятилетие перед Великой Октябрьской социалистической революцией велось в основном в форме предметного рисования. Применялся также геометрический метод и разного рода копирование.

В «Известиях общества преподавателей графических искусств»¹ сообщается, что 5 апреля 1910 г. в художественно-педагогическом кружке на втором публичном собрании выступал В. И. Бейер с докладом «Рисование и лепка как средство художественного воспитания». «Доклад, — говорится в сообщении, — иллюстрировался работами учащихся по геометрическому и натуральному методу». Геометрический метод базировался на положении, что умение рисовать не столько связано с восприятием и мышлением, сколько с чисто-техническими умениями. Поэтому первоначальное обучение рисованию сводилось в основном к механической тренировке руки, к упражнениям на проведение различных линий, рисованию углов, геометрических фигур и орнаментов. Далее следовало рисование проволочных и гипсовых геометрических тел. Особое значение здесь придавалось тщательной тушовке, а при копировании — кропотливой отделке рисунка. Этот метод преследовал узко учебные цели, выдвигая формальные задачи и по своему содержанию был абсолютно чужд ребёнку, его представлениям и интересам вообще, а также и его запросам в области изобразительного творчества.

Ф. Кульман, автор книги «Новые пути преподавания рисования» (4-е русское изд., 1914, стр. 14), очень живо характеризует конфликт

¹ Выпуск 3-й, апрель — май, 1910.

между запросами и представлениями ребёнка и таким методом обучения:

«Наконец-то, думает ребёнок (входя в рисовальный класс), — меня научат рисовать всё, что мне так хочется передать на бумаге: корабль, деревья, цветы, бегающих и прыгающих животных, людей, словом, — всё то, что я видел и слышал... И, о ужас! Что он видит перед собой? Большой серый кусок картона, испещрённый прямыми, препрямыми линиями. Образец без жизни, без души, которого он никогда не видел. И это предстоит ему рисовать и при этом — от руки... Учеником овладевает сознание полного бессилия. Обмануть надежды, разбить мечты! После линий горизонтальных, вертикальных, наклонных — следуют углы: прямые, тупые, острые, затем треугольники, квадрат, ромб, трапеция, круг, овал, — длинный ряд холодных, бессодержательных фигур, математическая строгость и правильность которых сушит его мозг и сердце и окончательно убивает воодушевление. Он покоряется неизбежной участи, в нём постепенно отмирает стремление к свету, цвету, а также — к самостоятельности».

Натуральный метод, прогрессивный для своего времени, вытесняет постепенно геометрический метод. Рисование с натуры различных предметов и моделей (предметное рисование) становится постепенно основным содержанием занятий по рисованию с детьми. В основу обучения кладётся непосредственное видение ребёнка. Изменяются и самые учебные задачи. Механическое привитие чисто технических навыков заменяется вооружением учащихся знаниями и умениями перспективного построения изображения.

Но всё же работа с детьми по изобразительному искусству продолжает сохранять по существу свой узко учебный характер. Ограниченность и однообразие заданий и моделей, отсутствие учёта возрастных возможностей детей (методы и модели оставались на всех годах обучения в основном одни и те же), понимание качества рисунка только с точки зрения возможной точности пассивного воспроизведения натуры не могли способствовать ни творческому развитию личности ребёнка, ни полноценному его художественному воспитанию. Система обучения ребёнка не поддерживала интереса и склонности ребёнка к рисованию и не обеспечивала развития его творческих возможностей, которые обычно (за редким исключением) рано угасали.

В эти же годы намечается новое течение, связанное с пробуждением интереса к личности ребёнка, к его творческим проявлениям.

Художник и общественный деятель Н. Д. Бартрам организует в 1909 г. выставку «Искусство в жизни ребёнка», где наряду с игрушками и пособиями для детей демонстрируются и их собственные рисунки.

Лев Оршанский, редактор русского перевода книги Коррадо Риччи «Дети—художники» (1911 г.), в своём предисловии к книге указывает, что издание этой книги совпадает с нарождающимся интересом к изобразительному творчеству детей в России.

«Настало время, — говорит он, — близко присмотреться к детскому творчеству, узнать его раньше, чем учить детей, чем прививать им то, что нам, взрослым, кажется художественным вкусом».

В этом же предисловии он указывает, что в 1908 г. в Петербурге начато собирание детских рисунков.

В 1916 г. искусствовед и художественный критик Н. А. Тугендхольд организует выставку «Детское творчество», на которой детские рисунки были впервые представлены в профессиональном оформлении как произведения, имеющие художественную ценность, что было отмечено, судя по прессе того времени, широкой публикой.

Одновременно с утверждением психологического и эстетического значения изобразительного творчества детей шла борьба за педагогическое руководство этим творчеством. Так, в одном из пунктов постановлений инспекторов и преподавателей рисования городских начальных училищ Московской губ., в 1913 г.¹, в связи с докладом художника-педагога Мурзаева «Творческое рисование ученика и учителя как педагогическое средство», указывается: «Творческое рисование — как рисование исключительно по памяти — должно занять законное место в натуральном методе».

Вопрос о путях развития методики работы по изобразительному искусству с детьми во всей полноте и заострённости был поставлен только в советский период.

В первые послереволюционные годы работа по изобразительному искусству с детьми по своему содержанию и методике отличалась большой пестротой. Предметное рисование и элементы геометрического метода ещё имели здесь своё применение. Но интерес к свободному детскому творчеству продолжал расти и в период 1920—1930 гг. получил наиболее полное выражение в течении, известном под названием «детское свободное творчество». Это течение стремилось по-своему осуществить новое, выдвинутое советской педагогикой, положение о всестороннем развитии личности ребёнка. Влияние эстетических тенденций профессионального искусства, имевших место в первые революционные годы, когда не были ещё полностью изжиты формалистические течения с их тяготением к «примитивным формам», обусловило переоценку возможностей свободного развития изобразительного творчества детей. Оно повело к искусственному, вредному для этого развития культивированию форм рисунка, свойственных раннему детскому возрасту.

В этом направлении показательно выступление искусствоведа Н. Н. Пунина от Отдела изобразительных искусств Народного Комиссариата Просвещения на краткосрочных курсах для учителей рисования в 1919 г.:

«В отношении детей,—говорит он,—будьте елико возможно осторожны, ибо никто, даже из лучших художников, лучших техников, гениальных мастеров, не знает, где лежит путь будущего искусства и в какой степени творчество ребёнка не есть вещь творчество. Очень часто случалось, что именно дети в самом раннем периоде своего развития находили те художественные формы, которые спустя 5—10 лет становились действительным этапом нашей художественной жизни. Если ребёнок открывает новые методы построения, новые законы перспективы, вам, может быть, непонятные или кажущиеся вам наивными, оставьте его продолжать своё дело, это его инстинкт, его, повидимому, интуитивное, но упорное желание. Кто из вас видел ранние детские рисунки, тот отлично знает, какое своеобразие, какое, может быть, дикое и неожиданное впечатление они производят. Но именно это своеобразие, эта дикость, эта неожиданность—то лучшее, на чём строится творчество, то лучшее, что создаёт новые художественные школы, что двигает искусство»².

Это же положение ясно звучит и в предисловии проф. А. В. Бакушинского к его книге «Художественное творчество и воспитание»:

«Нет единства и в современном художественном мировоззрении. Наше искусство, как и всю нашу культуру, терзает великая раздвоенность — примирения её ещё не видно. В связи с этой внутренней борьбой и её

¹ Из архива Московского учебного округа.

² Пунин Н. Н., Первый цикл лекций, читанных на краткосрочных курсах для учителей рисования, «Современное искусство», Петроград, 1920.

противоречиями современный художник склонен, принося к детской душе, искать в ней, в её целостном облике смутных возможностей «собственного творческого обновления»¹.

Большой исследовательский труд проф. А. В. Бакушинского, посвящённый детскому изобразительному творчеству и его развитию, оказал в своё время влияние на практику работы с детьми в области изобразительного искусства². Несмотря на то, что в своём исследовании А. В. Бакушинский опирается на очень обширный и разносторонний материал (сюжетно-изобразительное, декоративное, объёмное и конструктивное творчество детей от младенческого до юношеского возраста), его труд отличается односторонностью и биогенетическими тенденциями.

Основную роль в развитии восприятия ребёнка, а отсюда и его изобразительного творчества, Бакушинский отводит овладению ребёнком зрительным методом за счёт двигательно-осознательного. Это овладение обуславливает, по мнению А. В. Бакушинского, эволюцию развития изобразительного творчества ребёнка характерными для того или другого возраста стадиями. Таким образом, эта эволюция рассматривается А. В. Бакушинским односторонне, с узких позиций психобиологического развития зрительных способностей ребёнка за счёт двигательных.

Основное методическое положение, которое неоднократно подчёркивает А. В. Бакушинский,—это необходимость изживания ребёнком в его творчестве каждой стадии, присущей тому или другому возрасту, «во всей полноте её жизненного содержания». Отсюда и вывод, сделанный им: путь воспитания следует предпочесть пути образования и последнее бесспорно подчинить первому. Педагогическое же воздействие, руководство преподавателя сводится А. В. Бакушинским, главным образом, к организации рабочей среды и помощи ребёнку при овладении им материалами и инструментами.

Ложные биогенетические тенденции, имеющиеся в труде А. В. Бакушинского,—учение о стадийности и родовом начале в развитии изобразительного творчества детей, недооценка конкретных условий, в которых протекает это развитие, и роли обучения,—оказали отрицательное влияние на практику работы с детьми, выразившееся прежде всего в недооценке значения обучения в развитии творческих возможностей детей и подростков.

Новые педагогические кадры, начавшие в это время работу по изобразительному искусству с детьми, молодёжь, вышедшая из художественных мастерских, и художники-мастера, заменившие собою в значительной мере прежних учителей графических искусств, внесли новые формы в работу с детьми.

Особо широкое распространение получает декоративная работа, которая даёт возможность художнику-педагогу культивировать присущие изобразительному творчеству детей ритмичность и красочность. Таким образом, работа по изобразительному искусству расширяется, она не ограничивается только обучением рисованию, а ставится задача—наиболее полно выявить творческие возможности ребёнка в разнообразных формах и материалах. Художественная самостоятельность детей как бы сливается с художественным воспитанием детей, учебные задачи отодвигаются на задний план. Основной формой работы становится тематическая композиция, осуществляемая по большей части в форме свободного творчества, и декоративные задания.

¹ Бакушинский А. В., Художественное творчество и воспитание. Опыт исследования на материале пространственных искусств, 2-ое дополн. и расшир. изд., «Новая Москва», 1925.

² Издание «Культура и просвещение», М., 1922, стр. 8.

Для этого периода характерно широкое экспериментирование в области художественного воспитания детей, организация всевозможных экспериментальных детских художественных школ, мастерских (школа эстетического воспитания, детский дом и школа им. К. Маркса, художественные мастерские «Детское творчество» и др.).

Широкое художественно-творческое воспитание имело место в массовой школе, где работа по изобразительному искусству естественно сливалась с трудом. Дети лепили, строили, творили и меньше всего обучались рисованию. Но в массовой школе эта система столкнулась с комплексной системой. Здесь детское творчество часто не оправдывало себя. Отображение в рисунке тем общеобразовательных предметов выдвигало на первый план моменты познавательные и аналитические.

Это привело к тому, что в массовой школе, в младших классах, наряду с свободным творчеством, вновь стало практиковаться срисовывание с картинок, но не в учебных целях привития учащимся технических умений, а в целях создания иллюстраций к соответствующей теме. Применялось широко срисовывание с доски схематических рисунков, сделанных учителем на доске («педагогическое рисование»).

В старших классах школы основное время, отведённое по сетке на рисование, заполняется работой по оформлению общественно-политических мероприятий школы (плакаты, лозунги, политические шаржи и пр.). Художественно-творческое воспитание, комплексное рисование и оформительская работа сосуществовали в то время в школе одновременно. Различные по своей целенаправленности, они характеризовались тем, что учебная работа по овладению умениями и навыками реалистического изображения отодвигалась на задний план, её значение недооценивалось.

Разумеется, были и такие педагоги, которые сумели гармонически объединить эти задачи (проработку комплексных тем и творческое воспитание детей) и обогатить их ещё значительным элементом художественно-воспитательной и образовательной работы. Там, где работа на комплексные темы соединялась с рисованием с натуры, с наблюдением окружающей действительности, там комплексная система с широким перечнем своих тем сыграла в художественном воспитании известную положительную роль, способствуя расширению содержания и образов изобразительного творчества детей. По сравнению с предшествовавшим периодом механических, пассивных методов обучения, оторванных от общеобразовательных задач, от запросов и возможностей самого ребёнка, в новом периоде можно отметить ряд прогрессивных моментов.

Задачи художественного воспитания, сформулированные А. В. Луначарским в его статье «Искусство и коммунистическое строительство», несомненно заключали в себе предпосылки к широкому гуманитарному воспитанию личности ребёнка средствами искусства, развитию его творческой активности, направленной на наблюдение и изучение явлений окружающей его действительности во всей их живой взаимосвязи.

Детское изобразительное творчество впервые получает право на существование. Выдвигается чрезвычайно важное положение о необходимости каждому педагогу знать особенности и условия развития изобразительного творчества ребёнка:

Но поиски новых форм художественного воспитания, идущих «от ребёнка», от его творческих возможностей в условиях свободного, без педагогического вмешательства, развития не дали на практике должных результатов.

Культивирование детского творчества с его характерными особенностями (т. е. в первичных его формах) за счёт обучения оказалось в конфликте с запросами детей, в особенности — подростков.

В связи с общим развитием ребёнка, с расширением системы влияния на него внешних факторов, с углублением его способности наблюдать и обобщать свои наблюдения, у него появляется критическое отношение к продукции его творчества.

Влияние образцов профессионального искусства, которое всё больше и больше начинает интересовать рисующего подростка, также играет здесь большую роль. Прежние средства выражения, которыми он пользовался, его не удовлетворяют. Он ищет новых средств выражения для передачи своих замыслов, связанных с определёнными знаниями и навыками в области реалистического изображения.

Детское изобразительное творчество в основе своей всегда реалистично, даже при наличии таких средств изображения объёма, пространства, цвета, которые мы называем условными или наивно-реалистическими, ибо задача ребёнка, когда он рисует, прежде всего передать конкретный мир, окружающий его. Средства же передачи ребёнок использует те, которые доступны ему в соответствии с его возрастом и умениями, но которые он по мере своего развития стремится заменить иными, общепринятыми.

Невозможность овладеть этими новыми средствами ведёт к конфликту, к разочарованию в собственных силах, к отказу от творческой деятельности. Поэтому не случайно, что у исследователей изобразительного творчества детей и сторонников метода свободного его воспитания мы находим параллельно с высокой оценкой творческих возможностей детей и положение о так называемом «угасании» творчества у детей старшего возраста, как о явлении, чрезвычайно характерном, почти обязательном.

Так, у А. В. Бакушинского мы читаем:

«Родовое оставляет его (подростка), и он может рассчитывать только на себя, на свою обособляющуюся и формирующуюся личность. Истоки его творчества мелеют»¹.

То же положение о естественном угасании творческих способностей у детей в связи с их возрастом мы находим и у Бюллера:

«Приблизительно в том же возрасте, когда ребёнок вырастает из сказки, он оставляет и естественные попытки рисовать. Самостоятельная детская склонность к рисованию таким образом преждевременно погибает»².

Для этого периода одинаково характерен и расцвет творчества младших детей и ранний отказ от изобразительной деятельности подростков. Отрицательно сказалось это течение и на педагогическом мастерстве учителя, часто превращавшегося из руководителя в наблюдателя.

В массовой школе отсутствие систематической учебной работы привело к тому, что в старших классах учащиеся столкнулись с непреодолимыми трудностями. То, что в условиях элементарного систематического обучения доступно всем учащимся, оказалось здесь доступным только наиболее способным или подготовленным. Так создалось мнение, что рисование вообще доступно только особо одарённым в этой области детям и подросткам.

Международная выставка детского рисунка в 1934 г. в Москве, организованная по инициативе Центрального дома художественного воспитания детей, явилась первым общественным смотром изобразительного творчества детей,—смотром, который в то же время как бы подытожи-

¹ Бакушинский А. В., Художественное творчество и воспитание, «Новая Москва», 1925, стр. 100.

² Бюллер К., Очерк развития ребёнка, перевод под ред. Выгодского, «Работник просвещения», 1930, стр. 71.

вал большой и несомненно интересный этап в истории художественного воспитания в советский период.

Интерес к изобразительному творчеству детей, всяческое поощрение его проявления, характерные для этого периода (1920—1930 гг.), обеспечили широкое развитие художественного творчества детей.

Целенаправленность школьной и внешкольной работы с детьми, которая тесно связывала обучение и воспитание с текущими проблемами советской действительности, сказалась в рисунках детей на содержании и на форме.

Советский отдел на выставке в основном был представлен работами детей 9—12 лет, составляющими 50% общего количества участников, дети же старше 12 лет (13—15 лет) составили только 20%, остальные 30% приходились на работы детей моложе 9 лет.

Учебная работа советских детей в школе и кружках, показанная на выставке отдельно состояла, главным образом, из немногочисленных рисунков с натуры детей старшего возраста, с небольшим добавлением декоративных работ, имевших место в школьной программе по рисованию и в планах школьных кружков. Немногочисленные образцы творческой работы старших детей-подростков как бы подтверждали известное положение об угасании творческих способностей у подростков. Выставка, утверждая огромные творческие возможности детей в области изобразительного искусства, невольно выдвинула и заострила вопрос о возможности естественного перехода для детей от творчества детского к творчеству юношескому.

«Мы часто можем наблюдать у подрастающих детей печальное явление, когда ребёнок перестает изображать и говорит: «Я не умею»... Как с этим бороться? Было бы чрезвычайно радостно, если бы удалось детское творчество, не ломая и не отрывая, но и не консервируя его, а постепенно усложняя, переводить в творчество взрослых, не теряя богатств, завоёванных ребёнком»,—пишет художник-график В. А. Фаворский в своей статье «Реализм в детском рисунке»¹.

«Я вообще думаю,—читаем мы у искусствоведа А. Эфроса в статье «Триумф детства»,—что с художественностью ребёнка взрослое человечество обращается плохо. Дети рисуют прекрасно, но продлить их способности, сохранить их—мы не умеем...»

Вопрос о том, как руководить изобразительным творчеством детей, в особенности подростков, чтобы обеспечить полноценное его развитие, получил на выставке особый интерес благодаря тому, что там были представлены рисунки не только наших детей, но и детей и подростков 15 зарубежных стран.

Сопоставление рисунков советских детей с рисунками детей зарубежных стран дало возможность проследить влияние, которое оказывает та или другая система воспитания и обучения, её содержание и методы, обусловленные классовыми и национальными особенностями страны, на развитие детского изобразительного творчества.

Четыре страны были представлены на выставке наиболее полно и выразительно: Франция, Англия, Чехословакия и Германия, приславшие не только большое количество рисунков, но и методические материалы.

Интересующая нас проблема—художественное воспитание и образование в их взаимосвязи с изобразительным творчеством детей—сказалась чрезвычайно ярко в детской продукции этих стран и освещалась с раз-

¹ Сб. «Искусство детей», Ленингр. Облсоюз советских художников, Ленинград, 1935, стр. 22. (Составленный Центральным домом художественного воспитания детей по материалам выставки.)

личных позиций, иногда прямо противоположных (как, например, Германия и Чехословакия, Франция и Англия).

На этом фоне отчётливо выступали особенности путей развития художественного воспитания наших детей по сравнению с зарубежными странами,—особенности, обусловленные спецификой русского искусства, его реализмом и передовыми течениями русской педагогической мысли. Анализ развития образа в рисунках английских, французских, чехословацких и германских детей даёт полную возможность проследить влияние, которое оказывает та или другая целенаправленность художественного воспитания и образования детей и подростков, те или иные методы на это развитие.

Содержание рисунков советских детей и детей зарубежных стран необыкновенно ярко показало два различных мира. Богатой и разнообразной тематике советских детей, отобразивших и жизнь своей страны в

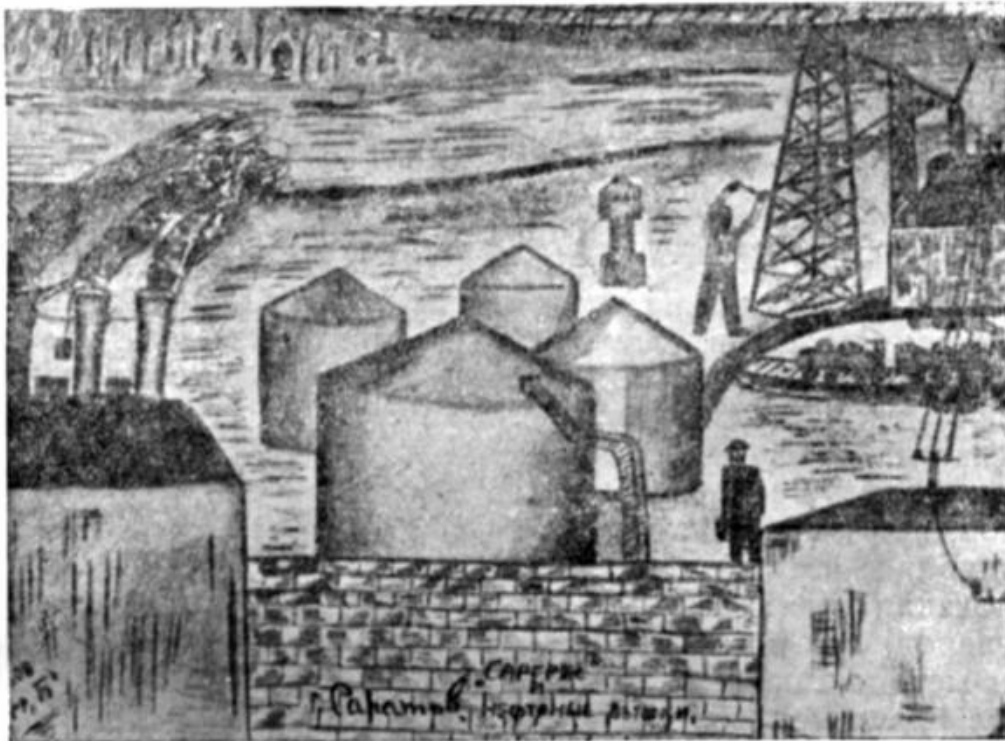


Рис. 1. СССР. Международная выставка 1934 г.
(рисунок мальчика 12 лет)

целом и свою детскую жизнь, была противопоставлена тематика рисунков детей зарубежных, ограниченная в основном бытовыми сценами и литературными образами

«И вот первое, бесспорное впечатление,—читаем мы у Д. Заславского в его статье «Детвора» (в газете «Правда»),—советские дети более шумны, их голоса в краске громче, в карандаше выразительнее; советские дети поражают своей бойкостью и подвижностью. Динамика советского рисунка подчёркивается медлительностью, статичностью, однообразием рисунка буржуазных детей. Что удивительного? Советские дети строят высокие дома, заводы, плотины. Советские дети путешествуют на автомобилях и на пароходах, в стратостатах и на аэропланах. Советские дети играют и непременно в такие игры, где много ребят, где шумят. Всюду стремление развернуть полотно рисунка, всем тесно на бумаге, надо наворотить побольше фигур, дома вылезают за края бумаги, колхоз не изобразить на клочке».

Содержание рисунков советских детей определяло и их стилевые особенности, характерную для них своеобразную реалистичность.

Динамичность, многоплановость, многофигурность, а отсюда и пространственность—как типичные черты творчества советских детей—резко бросались в глаза даже при поверхностном анализе выставленных работ.



Рис. 2. СССР. Международная выставка 1934 г.
„На реке“ (рисунок девочки 11 лет)

достигает в композиции на военные темы, излюбленные темы советских маленьких художников. Здесь всё движется, несётся. Все средства, которыми только владеет автор рисунка, направлены на то, чтобы передать эту динамичность (см. рис. 5 на стр. 65).

Внимательное изучение содержания и формы многочисленных рисунков, присланных из различных школ Англии, Франции, Чехословакии и Германии на Международную выставку в Москве, и методов работы по изобразительному искусству детей этих стран по школьным учебным планам, методическим и наглядным пособиям, дополняющим присланные рисунки, позволяет установить живую связь между развитием изобразительного творчества детей и подростков с содержанием и методами художественного воспитания и образования в названных странах.

В школах Франции и Чехословакии превалируют задачи учебного порядка. Задачи художественного воспитания ограничены в основном воспитанием вкуса. Во французских школах в основу учебной работы положено освоение учащимися законов построения перспективного изображения предметов. Метод работы, отличающийся большой рациональностью, в смысле его доступности, и унифицированностью по отношению

Эти черты обуславливали своеобразную реалистичность рисунков наших ребят, особенно легко различимую на фоне статичности и определённой схематичности, характеризующей работы детей зарубежных стран.

Сопоставление аналогичных по содержанию рисунков наших и зарубежных детей одного и того же возраста чрезвычайно наглядно показывают это различие (рис. 1 на стр. 63; 2, 3 и 4 на стр. 65).

Высшей же своей выразительности динамичность рисунков советских детей



Рис. 3. СССР. Международная выставка 1934 г. „Октябрьские дни“
(рисунок мальчика 13 лет)

к возрастному составу учащихся, сводится по существу к зарисовкам с натуры всевозможных предметов в классе. Круг организованного наблюдения ребёнка ограничен изучением зрительной формы этих предметов. В основу восприятия кладётся аналитическое осмысливание формы и



Рис. 4. Франция. Международная выставка 1934 г.
„Рыболов“ (рисунок мальчика 12 лет)

строения предметов и способа передачи их в графической форме. Отсюда сопровождение зарисовок предметов с натуры условным чертёжным их изображением и определённая рецептурность приёмов обучения. Творческая работа детей над тематической композицией расценивается только

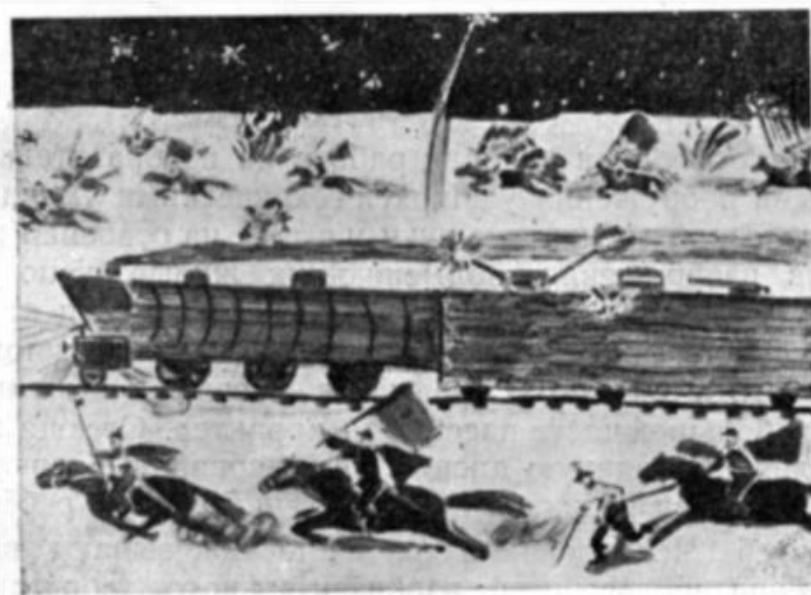


Рис. 5. СССР. Международная выставка 1934 г.
„В атаку“ (рисунок мальчика 12 лет)

как свободное проявление представлений ребёнка и имеет место, главным образом, как домашнее задание.

Рисунки французских школьников, представленные на Международной выставке детского рисунка,—это в достаточной мере грамотные, не-

сколько суховатые зарисовки различных предметов. Творческих композиционных работ Франция представила на Международную выставку очень мало (по большей части это работы младших детей до 12 лет), и они представляют собой характерные детские рисунки со всеми их особенностями. Немногочисленные композиционные работы подростков носят также очень примитивный характер и мало отвечают умелым зарисовкам с натуры. В этих рисунках, главным образом, на темы общеобразовательных предметов, чувствуется акцент на познавательную, разъяснительную сторону изображения, а не на художественно-зрительную (графический рассказ) (рис. 6).

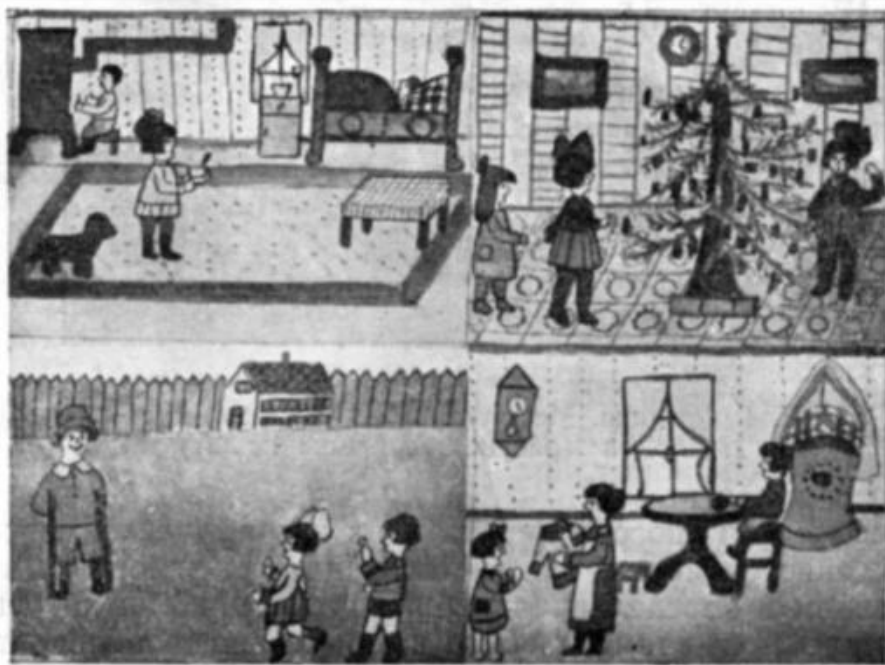


Рис. 6. Франция. Международная выставка 1934 г.
„Помогай бедным“ (рисунок девочки 14 лет)

В школах Чехословакии учебная работа по изобразительному искусству строилась на вооружении учащихся техническими умениями и навыками, на механической тренировке руки и глаза, на освоении рецептурных схем и приёмов изображения, подменяющих живые, непосредственные образы наблюдения ребёнка. Процесс обучения строился от части к целому, на расщеплении процесса восприятия, на искусственном выделении различных свойств и элементов предметов. В связи с этим принятые методы носили по большей части пассивный характер. Отсюда же вытекало характерное слияние в единую дисциплину рисования и черчения и отрыв этих методов от задач развития представлений самого ребёнка.

Рисунки детей Чехословакии наглядно показывают влияние этой системы обучения на развитие изобразительного творчества детей, в особенности подростков, рисунки которых удивляют совершенно несвойственной творчеству детей сухостью, схематичностью, бедностью композиционного замысла. Многие рисунки сделаны с помощью линейки и циркуля, что придаёт им мертвящую отвлечённость, превращая их в чертёж, в формулу.

Для Англии, наоборот, очень характерны тенденции художественного воспитания, где основное место отводится развитию воображения, чувства цвета, композиции и вкуса. Учебная работа характеризуется недооценкой овладения учащимися реалистическим изображением, что



Рис. 7. Англия. Международная выставка 1934 г. „В цирке“ (рисунок девочки 12 лет)



Рис. 8. Англия. Международная выставка 1934 г. „Платье, которое я хотела бы иметь“ (рисунок девочки 14 лет)

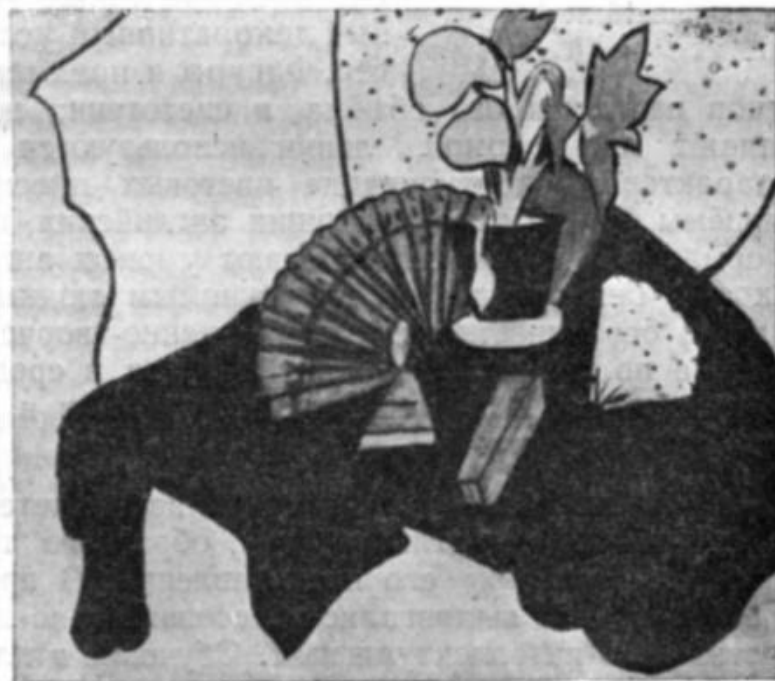


Рис. 9. Англия. Международная выставка 1934 г. (Натюрморт по впечатлению)

объясняется эстетическими тенденциями английского профессионального искусства, и переоценкой художественных возможностей детского



Рис. 10. Германия. Международная выставка 1934 г. «*Портрет девочки в красном*»

(рисунок мальчика 15 лет)

изобразительного творчества в свободном его развитии. Большую роль в содержании методов художественного воспитания и образования детей в Англии играет социальная направленность в школах привилегированного типа — воспитать эстетически утонченного потребителя, а в массовой школе — дать элементарную ремесленно-практическую подготовку учащимся. Поэтому работа по впечатлению и по представлению резко доминирует над работой с натуры и по наблюдению; формальные качества композиции акцентируются за счёт содержания. В основу культуры восприятия, которой придаётся большое значение в процессе художественно-воспитательной работы, кладутся субъективные ощущения — характерное для Англии сенсуалистическое начало.

Среди работ, присланных из Англии на Международную выставку детского рисунка, преобладают декоративные работы и тематические композиции на литературные сюжеты, носящие также ярко-выраженный декоративный условный характер. Фигуры и предметы, даже в ра-

ботах подростков переданы без объёма и светотени; цвет, цветовое пятно преобладают над формой, линии используются также чисто декоративно, характерно оконтуривание цветовых плоскостей черной линией. Эти приёмы переходят у старших английских школьников в стилизацию. Формальные искания порождают у юных английских рисовальщиков какое-то безразличие к изображаемым людям и предметам с их характерными особенностями. Художественно-творческое развитие подростков идёт не по линии обогащения образов и средств их выражения, а по линии технической формальной умелости и вкусовой изощрённости (рис. 7, 8, 9 на стр. 67).

Для художественного воспитания и образования детей в Германии в тот период характерно культивирование образного творчества ребёнка, выявление «внутренних» его представлений. В процессе создания ребёнком этого образа выдвигались бессознательно-эмоциональные моменты, в противовес интеллектуальным. Обучение в плане реалистического изображения отвергалось как метод, разбивающий целостность внутреннего образа. Перспективный рисунок рассматривался как одна из форм технического рисования, не имеющая отношения к художественно-творческому воспитанию в плане искусства. Отсюда — нарочитый отвод ребёнка от непосредственного наблюдения действительности, её образов, попытка ограничить творчество ребёнка образами воображе-

ния, часто нездоровой фантастики. Эстетические тенденции немецкого экспрессионизма сказывались в искусственном культивировании в творчестве подростков форм, свойственных изобразительному творчеству детей младшего возраста. Заторможенность и отрыв от образов действительности обуславливали не только обеднение творческого языка немецких подростков, но порой и полное его отмирание. Это отмирание чрезвычайно остро демонстрировали работы старших немецких школьников, многие из которых носили характер совершенно уже беспредметных схем (рис. 10 на стр. 68; 11).

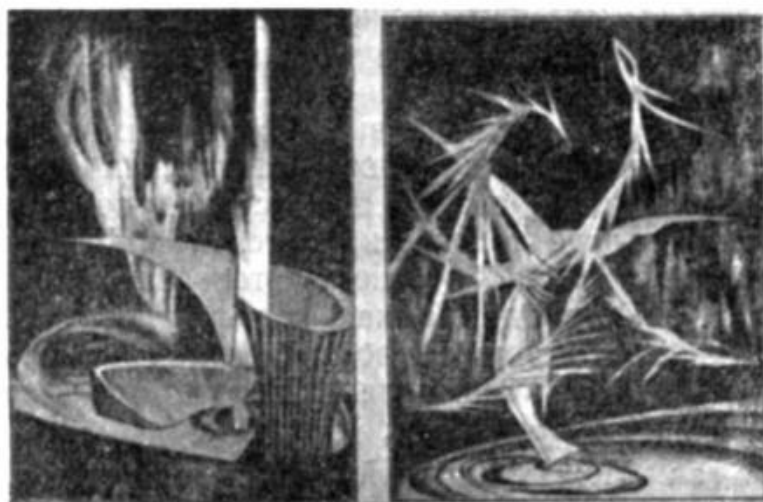


Рис. 11. Германия. Международная выставка 1934 г.
Композиции на темы музыкальных произведений
(рисунок мальчиков 14 и 15 лет)

Таким образом, сравнительный анализ работ детей зарубежных стран и методов художественного их воспитания и образования, с точки зрения интересующей нас проблемы, даёт возможность сделать следующий, очень важный для решения этой проблемы, вывод: недооценка воспитательной или учебной работы, неполноценное их содержание, игнорирование или, наоборот, искусственное культивирование особенностей детского изобразительного творчества, сказываются всегда отрицательно на развитии творческих возможностей детей и подростков, ведут к обеднению образа в детском, в особенности в юношеском творчестве, направляя его на путь натурализма или формализма.

* * *

Всесоюзные и всероссийские смотры изобразительного творчества детей, начало которым положила Международная выставка детского рисунка, систематически организуемые последние 10 лет и привлекающие к участию тысячи и десятки тысяч маленьких рисовальщиков, дали возможность по-новому проследить пути развития изобразительного творчества детей.

Эти смотры, проводимые в форме конкурсов на лучший детский рисунок, и сопровождающие их выставки, широко демонстрируя работы отдельных детей, подростков и целых коллективов, дают яркую картину развития детского изобразительного творчества со стороны его содержания и формы.

Материалы большинства этих конкурсов и выставок были сосредоточены в Центральном доме художественного воспитания, явившемся их организатором, где они систематизировались и изучались.

При изучении детского изобразительного творчества большое значение имеет вопрос о художественном развитии ребёнка в тех или других условиях.

Особый интерес представляет возможность исследовать и проследить динамику этого развития не только отдельных детей, но и детского изобразительного творчества в целом, как общественного явления.

Детское изобразительное творчество рассматривалось обычно, как нечто внеисторическое, в целом не изменяемое и не развивающееся, подчинённое только своим собственным законам психобиологического возрастного развития, не учитывались влияния таких факторов как воспитание и обучение и, с другой стороны, эстетических тенденций профессионального искусства.

Поскольку же наиболее устойчивым контингентом, участвующим в смотрах, оказались учащиеся детских и юношеских кружков и студий изобразительного искусства, анализ их рисунков позволил проследить развитие изобразительного творчества детей и подростков во взаимосвязи его с воспитанием и обучением. Этот анализ показывает, что изобразительное творчество детей, как и всякое общественно-культурное явление, имеет свою историю, своё развитие, которые обусловливаются целым рядом факторов, определяющих пути его развития, в первую очередь — воспитанием и обучением.

Последующее за Международной выставкой десятилетие (1934—1944 гг.) является новым этапом в развитии изобразительного творчества детей и подростков. Основная особенность этого этапа — организация систематического руководства самодеятельной работой детей в этой области. Это руководство, осуществляемое различными путями, получило очень большой размах (кружки и студии изобразительного искусства детей и подростков, консультации, конкурсы на лучший детский рисунок, журнал «Юный художник» и т. д.) и определило пути развития детского изобразительного искусства в настоящее время.

«Вы видите небывалое, новое детское творческое движение,—это величайшая сила. Пройдёт ещё немного времени, и вы увидите, во что это выльется, если мы сумеем должным образом этим делом овладеть»,—говорил тов. Киров в 1932 г.¹

Это предвидение великого друга детей осуществилось. За последнее предвоенное десятилетие были собраны, систематизированы и изучены огромные коллекции рисунков, получен опыт, позволивший сделать ряд практических выводов по сочетанию учебно-воспитательной работы с развитием творческих способностей детей и подростков. В проведении этой работы участвовала большая группа руководителей детскими и юношескими кружками и студиями изобразительного искусства в Москве, Ленинграде и других городах. Трибуной обмена опытом были всероссийские конференции руководителей детских кружков и студий изобразительного искусства, организованные Центральным домом художественного воспитания детей в 1938, 1939 и 1941 гг.

Постановление ЦК ВКП(б) от 5/IX 1931 г. о начальной и средней школах отразилось и на внешкольной работе, поставив в основу этой работы вопросы обучения—вооружения детей и подростков необходимыми умениями и навыками.

Внешкольная работа в целом ставила теперь перед собой широкие воспитательные задачи, уделяя особенное внимание идейному воспита-

¹ Из выступления С. М. Кирова на областной и городской конференциях в Ленинграде в 1932 г. в связи с окончанием смотра юных дарований.

нию ребёнка, всестороннему развитию его личности, его творческих возможностей также и средствами искусства.

Весь предыдущий опыт работы с детьми по изобразительному искусству в кружках и студиях, запросы рисующих детей показывали, что обучение рисунку и живописи должно органически входить в художественно-воспитательную работу. Воспитывающий характер обучения, впервые вполне отчётливо рассматривался как основа полноценного развития творческих возможностей ребёнка и подростка.

Ведущими в обучении детей изобразительному искусству становятся принципы социалистического реализма.

Задачи обучения формулировались так:

1. Вооружить ребёнка и подростка необходимыми и доступными им на данном этапе их подготовки и развития средствами реалистического изображения окружающих их предметов и явлений действительности.

2. Научить детей не только изображать видимое, но и передавать своё отношение к изображаемому путём доступного им обобщения и осознания своих наблюдений.

Последняя задача приобретала с самого начала особое принципиальное значение. Она чрезвычайно обогащала, но вместе с тем и усложняла содержание учебной работы, которая сводилась, как это имело место раньше в практике работы с детьми, к одному освещению правил перспективного изображения. Она расширялась, органически сливаясь с большой воспитательной работой.

Метод социалистического реализма, предусматривающий не пассивный эмпирический подход к окружающей действительности, а активно-творческий подход с позиций мировоззрения советского художника, находил здесь своё отображение в формах, доступных для маленьких и юных рисовальщиков.

С самого начала в практике работы особенное значение приобретало воспитание у ребёнка способности активного восприятия и наблюдения окружающего. Само понимание такого наблюдения постепенно расширялось. Дело шло не только о примитивном, протокольном, пассивном запоминании перечня частей и деталей предмета, а об активном, целенаправленном наблюдении во всей сложности компонентов, в него входящих.

Полное активное восприятие осознавалось как восприятие, равно в себе содержащее элементы и эмоционального и аналитического порядка.

В противовес предыдущему периоду культивирования свободного детского творчества, где главное значение в творческом процессе ребёнка придавалось воображению, богатству фантазии,—теперь, в нашей практике, на первый план выступает наблюдение как главный источник обогащения образных представлений ребёнка; основным объектом изучения и образной передачи становится окружающая ребёнка действительность в её взаимосвязи и движении.

Понимание обучения как необходимого условия в развитии изобразительного творчества детей (на основе воспитания активного восприятия действительности) обуславливало особое отношение к детскому изобразительному творчеству, особую точку зрения на возможности его развития. Положения, что изобразительное творчество присуще в основном младшему возрасту, что развивающаяся сознательность, а отсюда критическое отношение к своим возможностям, к своей творческой продукции у более старших детей и подростков приводят к

обеднению их творчества, а затем и к полному отказу от него,—были опровергнуты.

Изобразительное творчество, являясь выразителем идейного мира ребёнка, его интересов, представлений и наблюдений, при правильном руководстве им, приобретало огромное идейно-воспитательное значение.

Задача всестороннего развития личности ребёнка, его творческих возможностей стала основной. Поэтому с самого начала вопрос о работе ребёнка над образами и сюжетами, близкими ему, волнующими его, о творческой композиционно-тематической работе, как одной из ведущих форм работы по изобразительному искусству с детьми и подростками, был решён положительно. Было совершенно ясно, что искусственно ограничивать круг образов в творчестве ребёнка только изображением отдельных предметов или групп предметов, взятых изолированно, вне окружения и обычной взаимосвязи, как это имело место в школе при предметном рисовании,—не следует.

Тематическая композиция ставит перед рисующим ребёнком и подростком задачу изображения предметов, явлений, людей и животных не изолированно, как это было при работе с натуры, а в естественном их окружении, во взаимосвязи, в движении, в развитии сюжетной канвы композиции. Отсюда необходимость воспитания у рисующего ребёнка и подростка умения осознать, оценивать изображаемое. Осознание и оценка, наряду с умением использовать в своей творческой работе запас своих наблюдений, обобщать их, выбирать из них главное, характерное,—важнейшие моменты в идейном воспитании ребёнка и подростка. В то же время это является ведущим в творческом процессе создания образа, так как подводит рисующего ребёнка к исканию средств выражения, к осознанию необходимости овладения ими, т. е. к необходимости систематического обучения.

Вначале, ввиду трудности работы над сюжетной композицией с группой подростков, некоторые художники-педагоги стали вести такую работу только с отдельными юными художниками, «наиболее одарёнными». Другие же педагоги, придавая особое воспитательное значение самому процессу работы над тематической композицией, считали необходимым прежде всего поставить композицию в работе с подростками как обязательное для всех задание. Этот путь явился несомненно единственно правильным.

Педагогический опыт подсказывал, что та работа, которая связана для подростка с преодолением определённых трудностей, с накоплением новых знаний и умений, т. е. с художественным ростом, очевидным для самого подростка в результате выполнения заданий, всегда удовлетворяет его.

С того момента, как композиционно-тематическую работу стали проводить не как свободное творчество, свободное выявление представлений ребёнка и подростка («рисуй—как хочешь и что хочешь»), а как постепенно усложняющуюся по своим задачам учебно-воспитательную работу, органически связанную с общим процессом обучения и воспитания, успех её среди рисующих подростков был обеспечен.

Работа с натуры и по памяти рассматривалась как ведущая форма учебной работы. Она давала возможность изучать законы построения полноценного реалистического изображения в доступных ребёнку формах, путём изучения окружающей действительности.

Придавая огромное значение заинтересованности детей во всём процессе художественного их воспитания и обучения, особое внимание обращалось на подбор моделей, предлагаемых для рисования с натуры и по памяти.

Единство процесса учебной и воспитательной работы создавалось постепенно, органически вытекая из опыта.

Композиционно-тематическая работа, помимо своей идейно-воспитательной значимости, приобретала в опыте работы всё большее и большее учебное значение, являясь по существу также изучением явлений окружающей действительности, но в иной форме, очень близкой и присущей ребёнку в его изобразительной деятельности.

Сопоставление аналогичных по своему содержанию работ, выполненных маленькими художниками одного и того же возраста,—работ, представленных на Международной выставке детского рисунка в 1934 г. и на последних всесоюзных смотрах, чрезвычайно наглядно показывает те изменения, которые произошли в изобразительном творчестве детей. Эти изменения касаются и самого состава участников смотров детского изобразительного творчества и характера их продукции.



Рис. 12. „На выборы“ (рисунок мальчика 15 лет)

Контингент участников Международной выставки детского рисунка (Советский её отдел) 1934 г.—дети 9—12 лет. Дети старше 12 лет составляли на этой выставке 20% общего количества участников.

Основной состав участников последних всесоюзных конкурсов и выставок, организованных в итоге этих конкурсов (конкурс «Наша родина», 1939 г. и конкурс, посвящённый творчеству М. Ю. Лермонтова, 1941 г.),—подростки 13—16 лет, в подавляющем своём большинстве учащиеся кружков и студий изобразительного искусства, дети моложе 12 лет составляли здесь лишь 30% общего количества, а моложе 10 лет—лишь 10%.

Основной состав юных художников выступил на этих смотрах преимущественно с композициями на самые разнообразные темы, в том числе и исторические. Большое место в их творчестве занимал также пейзаж. Эти работы сообщали последним выставкам совершенно иной характер, резко отличный от выставок, имевших место до 1935 г.

Главное и чрезвычайно ценное, что должно быть отмечено прежде всего, — это то, что систематическое руководство изобразительным творчеством детей и подростков, с учётом их запросов и возможностей, построенное на новых началах, обеспечило необходимую преемственность в развитии творческих сил детей и подростков на всем протяжении их школьного возраста, включая и юношеский, как это наглядно показывают творчески-композиционные работы подростков, численно даже преобладающие над такого рода работами детей младшего возраста (рис. 12, 13, 14).



Рис. 13. „Строительство Комсомольска“ (рисунок мальчика 15 лет)

Явно выраженные в этих работах поиски полноценных, реалистических средств выражения, характерных для этого возраста и обусловленных не только обучением, но и влиянием эстетических тенденций советского искусства, наблюдательность и образность работ отдельных, наиболее одарённых, юных художников,—обеспечивают возможность непосредственного перехода от юношеской художественной самостоятельности к профессиональному искусству. Эти работы позволяют говорить о них не только в плане детского творчества, но и в плане юношеского искусства, учитывая, с одной стороны, несомненные элементы мастерства, имеющегося в этих работах и ту серьёзность, с которой та или другая композиция была выполнена юным художником (рис. 15 и 16). О серьёзности и сложности творческого процесса, о поисках наиболее полноценного разрешения композиции и о разработке её деталей свидетельствуют многочисленные эскизы и предварительные зарисовки к композициям, присланные вместе с ними. Но не только наличие такого рода работ определило изменение характера изобразительного творчества детей и подростков на последних смотрах детской художественной самостоятельности. Чрезвычайно резко изменились вообще средства выражения. Так формы, которые в период Международной выставки детского рисунка сплошь и рядом можно было видеть в работах рисовальщиков 11—13 лет, не часто встречаются теперь даже в работах 7—9-летних детей. Несомненно, что эти изменения осо-



Рис. 14. „Сквер зимой“. Композиция по наблюдению (рисунок мальчика 14 лет)



Рис. 15 „Похороны Ленина“ (рисунок мальчика 13 лет)

бенно резко сказались в творчестве детей, обучавшихся в кружках и студиях изобразительного искусства.

Подводя итоги этому опыту и его результатам, мы можем сделать следующие важные для нас выводы.

1. Полноценное развитие творческих возможностей детей и подростков в области изобразительного творчества осуществляются лишь в условиях соответствующего обучения.



Рис. 16. „Волочаевские дни“ (рисунок мальчика 14 лет)

2. Обучение это должно проводиться методами, построенными на единстве учебной и воспитательной работы, на систематическом развитии целенаправленного восприятия окружающей действительности, на учёте творческих возможностей и запросов детей и подростков.

3. Такое обучение, обеспечивая одновременно дальнейшее непрерывное развитие творческих возможностей детей, постепенное нарастание необходимых детям умений и знаний в области реалистического изображения, открывает педагогу широкие возможности идейно-воспитательной работы с ними средствами изобразительного искусства.



Рис. 17. „Сбор урожая“ (рисунок девочки 14 л.)

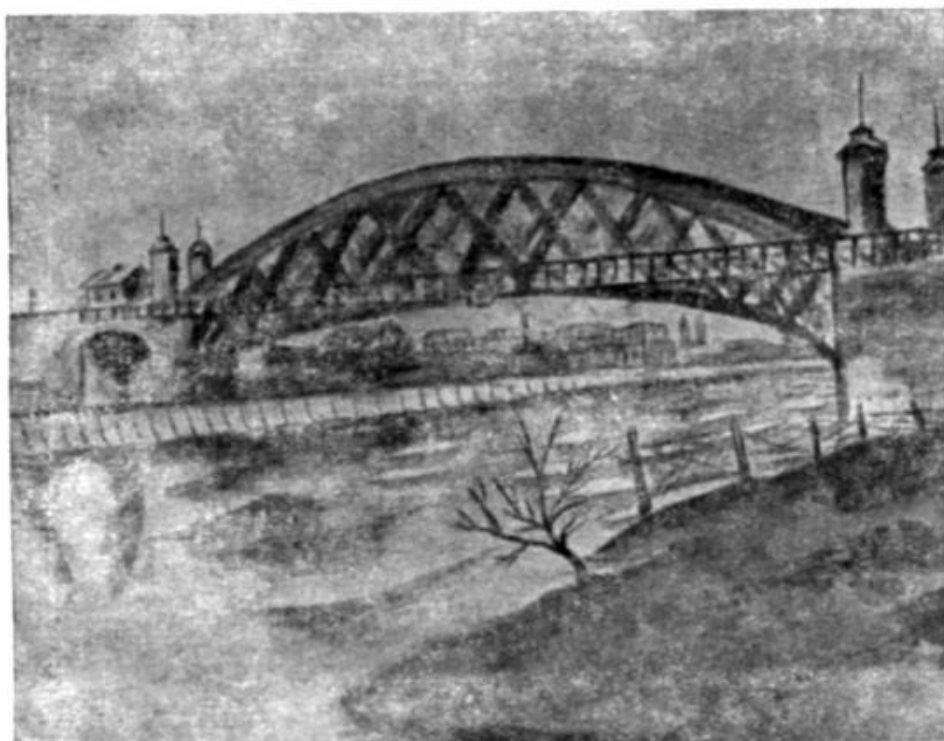


Рис. 18. „Ледоход на Москве-реке“ (рисунок мальчика 12 л.)

ДЕТСКОЕ ТВОРЧЕСТВО В ТЕАТРАЛЬНОМ ИСКУССТВЕ

В. Г. ШИРЯЕВА

Театральное искусство многогранно и влияние его на детей много-сторонне. Дети воспринимают его, как зрители в театрах и музеях, как слушатели на беседах и лекциях, как участники, исполнители спектаклей в школах и во внешкольных учреждениях. Театральное (точнее, актёрское) искусство способствует развитию творческих способностей детей школьного возраста.

Существует взгляд, что детям вредно играть на сцене. Сторонники этой точки зрения ссылаются обычно на то, что «разыгрывая разные роли», дети приобретают, а потом нередко переносят в общежитие дурные профессиональные навыки: штамп, развязность, манерность, поверхностное отношение к театру и зачастую неверное представление о театральном искусстве.

Крайние сторонники этого взгляда настоятельно требуют отказаться от спектаклей как метода работы с детьми, закрыть драматические кружки (театральные студии) в школах и во внешкольных учреждениях и ограничить работу с детьми над пьесой выразительным чтением по ролям. Пусть дети, занимаясь искусством, рисуют, танцуют, поют, декламируют, только не играют на сцене.

Но нельзя забывать, что театральное искусство, в частности актёрское искусство, так же органически близко природе ребёнка, как живопись, музыка, пение, танец. Очень часто даже обычная детская игра в «дочки и матери», «школу» или «войну» удивляет театральной выразительностью, органичностью перевоплощения девочки в маму, мальчика в командира и т. д.

К. С. Станиславский приводил игру детей, как пример подлинного творческого состояния и советовал своим ученикам в их исканиях актёрской выразительности наблюдать детские игры.

Дети проявляют в играх такие же качества, какие нужны актёру в его искусстве. Понятно, что игра детей на сцене отлична от игры, скажем, в «казаки-разбойники», но по своей природе и характеру эти два вида творческой деятельности детей очень близки между собой, и вот почему спектакли детей младшего возраста обычно создаются на принципах детской игры. В данном случае—спектакль можно рассматривать как хорошо организованную, интересно задуманную и оформленную творческую игру, в которой дети живут и действуют, как актёры, легко и непринуждённо перевоплощаясь в сценические образы.

Большое место в театральной работе с детьми младшего возраста занимают инсценировки. Нередко ими пользуются даже в учебной работе. В одной школе педагог с успехом пользовался приёмами драматизации при обучении детей азбуке. Так, однажды занятия проводились

в саду. Дети наблюдали, как качаются деревья, как шелестят и падают с них листья. Потом сами изображали деревья, на которые налетают порывы ветра. «Деревья» шелестели то весело, то жалобно. Дети выучили стихотворение:

Слышишь, листья шелестят —
ш-ш-ш...
Листья словно говорят —
ш-ш-ш ...
Ветер дунул, мы шумим —
ш-ш-ш ...
Сорвались и вниз летим —
ш-ш-ш...

Затем зарисовали сад, деревья, падающие листья, забор, окружающий сад и букву *ш*.

В другом случае играли в поезд и заучили стихотворение:

П-п — пыхтит паровоз,
П-п — пускаю пар!
Пришёл Паша посмотреть на папу.
Пашин папа — кочегар.

Такими приёмами драматизации была пройдена почти вся азбука и почти на каждую букву было придумано стихотворение. Работа в классе шла весьма успешно. Дети легко и быстро усвоили первоначальную грамоту. К Октябрьскому празднику было подготовлено выступление «Живые буквы». Из большой азбуки выпрыгивали «живые буквы», которые по ходу действия группировались в нужные слова, фразы.

Драматизация как метод, помогающий развивать фантазию детей, их память, речь, имеет широкое применение в школьной практике, и если эта форма работы ещё недостаточно раскрыта научной педагогикой, то всё же, как принцип, она не служит предметом дискуссий. Споры возникают вокруг работы школьников над пьесой, когда влечение и способности детей к актёрскому искусству рассматриваются как средство их воспитания.

Основоположники русского реалистического театра — Щепкин, Станиславский, Немирович-Данченко — требовали от режиссёра вдумчивого отношения к актёрам, осторожного выбора средств и приёмов в работе над развитием их творческих данных. Занятия со школьниками требуют особенной осторожности и продуманности. Надо помнить, что театральная работа воспитывает мораль, повышает общую культуру и уровень эстетического развития учащихся, правильность и выразительность их речи, развивает их творческое воображение и вкус.

Детские спектакли ставятся в школах и во внешкольных учреждениях; много раз они были показаны на смотрах и олимпиадах детского творчества. В одних случаях они восхищали, как проявление подлинного детского творчества, в других — вызывали резкую критику, как неверный метод работы с детьми, профанирующий искусство, и надо признать: всё, что вызывает справедливые нарекания и осуждение в занятиях с детьми драматическим искусством, происходит от неправильной организации и неумелого руководства этим видом работы.

Вот примеры, взятые из опыта проведения смотров детского творчества.

В двух детских театральных коллективах готовили инсценировку повести Пушкина «Дубровский». В одном за образец была взята постановка оперы того же названия. В трактовке образов исполнители ста-

рались подражать актёрам. Было придумано немало трюков, которые должны были «оживить» действие. Костюмы были взяты из костюмерной.

В другом коллективе отказались от подражания настоящим актёрам. Были сделаны детали декораций, которые определяли, где происходит действие (беседка — сад, поваленное дерево — лес и т. д.). Постановка шла в концертном плане, без костюмов, но с мизансценами. Большое внимание было уделено тексту. Трактовка образов шла от анализа повести Пушкина, от эпохи, к которой относится это повествование.

В первом случае спектакль угнетал своим убожеством, жалким оформлением, претензией, полным отсутствием вкуса и фантазии. Образы были фальшивы, трюки не смешны и не спасали положения. Во втором случае — спектакль трогал хорошей театральностью, осмысленной, выразительной подачей текста. Без костюма и грима юные исполнители сумели создавать достаточно убедительные образы помещиков-самодуров, благородного разбойника, поэтичной Маши. Ничто не казалось смешным и странным в этом спектакле. Он волновал искренностью, радовал хорошим вкусом.

Совершенно очевидно, что работа с детьми над спектаклем в этих коллективах строилась на разных принципах. В первом случае она сводилась к подражанию «настоящим актёрам», породила штамп, безвкусицу и, по существу, не содержала в себе ничего от настоящего театрального искусства. Конечно, эта работа приносила только вред. Во втором случае спектакль являлся большой творческой работой детского коллектива и несомненно принес пользу как исполнителям, так и зрителям. Необходимо сделать оговорку: скромное оформление спектакля в данном случае диктовалось принципом его разрешения. Но понятно, что яркая театральность декораций и костюмов должна также иметь место в оформлении детских спектаклей.

В данной статье мы не останавливаемся детально на методике детского спектакля, а лишь на основных принципиальных положениях, которые определяют методы работы с детьми в области театрального (исполнительского) искусства:

во-первых, на отношении к реалистическому искусству, как основе, на которой строится театральное воспитание детей и его идейная насыщенность и,

во-вторых, на отношении к исполнительским (актёрским) способностям детей, как к средству, помогающему раскрыть и воспитать их творческую индивидуальность.

Воспитание детей средствами театрального искусства должно строиться на принципах художественного реализма. Это положение как будто бы не вызывает споров, но практика показывает, что педагоги-режиссёры в работе с детьми зачастую формально относятся к решению этого основного принципиального вопроса. Они уклоняются или в сторону условностей, которые носят явно формалистический характер, когда, например, комедию Гоголя «Женитьба» ставят со школьниками в подчёркнуто гротесковом плане, утрируя внешнюю характерность образов то чрезмерно длинным носом, то хромой ногой и т. д., или уклоняются в сторону натурализма, когда, например, в сказке «О рыбаке и рыбке» (Пушкина) старик вытаскивает на сцену по-настоящему мокрый невод.

На основании опыта работы школьных драматических кружков и показов детских спектаклей можно говорить, что уклонения от линии

художественного реализма всегда дают в воспитании творческих способностей детей отрицательные результаты. У детей — исполнителей спектакля появляются штамп, безвкусица, словом, всё то, что вызывает справедливые осуждения.

Надо сказать, что условный приём органичен для детского спектакля, он становится убедительным, сценически оправданным, если не противоречит внутреннему содержанию. На сцене надо оставлять только то, что необходимо и целесообразно, что помогает понять содержание, характер, образ. Реалистическая художественная правда может быть раскрыта на сцене условным приёмом.

Педагог-режиссёр, производя отбор «главного», должен, как художник, избегать натурализма, стремиться раскрыть жизнь в её наиболее значительных и типичных проявлениях, найти лаконичные, интересные приёмы изображения на сцене жизненных явлений. Только при условии, если поиски театральной выразительности идут от художественной правды, детское исполнение приобретает силу и значение фактора, положительно влияющего на воспитание творческой личности.

В занятиях с детьми драматическим искусством подлежит разрешению вопрос большого принципиального значения: о применении в этих занятиях «системы» К. С. Станиславского. Есть руководители детских театральных коллективов, которые утверждают, что они занимаются с детьми «целиком» по системе Станиславского. Встречаются даже и такие, которые берут своим основным пособием книгу Станиславского «Работа актёра над собой» и «изучают» её с детьми главу за главой.

Такой метод работы явно искажает основные установки в вопросе гармонического воспитания школьника средствами искусства.

К. С. Станиславский, как известно, свою систему создал для воспитания актёра. Механически переносить приёмы системы в занятия с детьми неправомерно. Перед руководителями детских театральных коллективов стоят не те задачи, какие ставил перед собой Станиславский. Работа детей над развитием своих актёрских данных — активный творческий процесс, специфика которого отлична от деятельности взрослого актёра.

Дело ещё в том, что система Станиславского — это не стандартная форма каких-то раз навсегда установленных приёмов и указаний, а прежде всего принцип воспитания и развития творческой личности. Мы должны взять этот принцип в основу воспитания детей средствами актёрского искусства, исходя из возрастных особенностей детей, их творческих возможностей и степени развития.

Система важна для нас ещё тем, что подсказывает нам постоянно новые, оригинальные приёмы работы над развитием детского творчества. При правильном понимании её сущности и принципов педагог-режиссёр идёт от «правды», от детской природы, от индивидуальных особенностей ученика, и здесь, конечно, не может быть стандарта, метода грубого подражания и натаскивания.

В актёрской работе участвуют многие факторы. Анализируя творческое состояние актёра, Станиславский приходит к заключению, что «творчество есть прежде всего полная сосредоточенность всей духовной и физической природы... Вся духовная и физическая природа должна быть устремлена при творчестве на то, что происходит в душе изображаемого лица» (К. С. Станиславский «Моя жизнь в искусстве», гл. «Актёрская зрелость»).

Исходя из этого положения, Станиславский создал свою «систему». Основное в «системе» — это постоянная и многосторонняя работа «над

собой», над развитием всех природных данных актёра. Но опыт Станиславского можно рассматривать шире. И, конечно, можно утверждать, что развивать творческую фантазию, внимание, память, волю необходимо не только людям артистического склада.

Педагог любой специальности, занимаясь с детьми своим предметом, попутно ставит своей задачей воспитать их внимание, память, наблюдательность.

Педагог-режиссёр, занимаясь с детьми театральным искусством, работая с ними над элементами актёрского творчества, считает вопросы развития фантазии, внимания, наблюдательности, памяти, воли, собранности своей прямой задачей, потому что без этих качеств не может быть творческого состояния.

Само собой понятно, руководитель детских театральных коллективов не имеет в виду, что в будущем его ученики непременно станут актёрами. Скажем, такое, как будто бы специфическое для сцены положение, как «публичное одиночество», т. е. умение сосредоточить своё внимание на внутреннем и внешнем своём действии, по существу не является состоянием обязательным только для актёра. В биографии Н. В. Гоголя есть упоминания о том, что лучшие главы поэмы «Мёртвые души» были написаны автором в трактире, в общем зале. Большая внутренняя собранность и творческий подъём позволили работать над гениальным произведением в то время, как вокруг шла шумная жизнь. Каждый рабочий, служащий, работающий в коллективе не изолированно, чтобы работать успешно, должен сосредоточить внимание на узком участке своей работы, выключить себя из общей шумной жизни цеха, лаборатории, канцелярии.

В основе актёрского искусства лежит сценическое действие. Учащиеся должны осознать, что заключается в самом понятии «сценическое действие», которому К. С. Станиславский даёт такое определение:

«...На сцене нужно действовать. Действие, активность—вот на чём зиждется драматическое искусство, искусство актёра».

«...На сцене нужно действовать внутренне и внешне».

«...На подмостках не дано действовать «вообще», ради самого действия, а надо действовать обоснованно, целесообразно и продуктивно».

«...Сценическое действие должно быть внутренне обосновано, логично, последовательно и возможно в действительности» (Станиславский «Работа актёра над собой»).

В этом определении замечательного мастера сцены природы сценического действия есть прямые указания, над чем надо работать и что в себе воспитывать, чтобы сделать актёрское творчество высоким реалистическим искусством.

Может возникнуть вопрос: если дети обладают природным «артистизмом», нужно ли знакомить их с элементами актёрского искусства, давать им навыки по сценической грамоте? Нужны ли даже специалисты-режиссёры детских спектаклей, не достаточно ли того, что постановками занимается педагог? Конечно, нужны специалисты, или во всяком случае — специальные знания для руководителя детского театрального коллектива, как нужны специалисты в области преподавания детям пения, музыки, танцев.

Нужны навыки и в технике актёрского искусства. В детском исполнении необходимо прежде всего сохранять те природные качества, о которых говорилось выше. Но качества эти можно развивать, сделать глубже, ярче, если исполнители будут знать, какое значение на сцене

имеет внимание, фантазия, что значит отношение, общение и т. д. Понятно, что знание актёрской терминологии не обязательно, важно осознать сущность и практическую ценность актёрских навыков.

Педагог-режиссёр должен обучать детей активному, обоснованному, целесообразному, продуктивному, сценическому действию. Внимание, фантазия, память, наблюдательность, воля—это качества, которые Станиславский называет элементами актёрского творчества и которые необходимы в каждом творческом процессе. Перед руководителями детских театральных коллективов стоит задача использовать приёмы системы Станиславского в деле развития творческих возможностей детей.

В этом плане и проводится экспериментальная работа в театральной студии Института художественного воспитания (руководитель Е. П. Перельман) и в ряде московских школ и домов пионеров. Элементами актёрского творчества учащиеся овладевают путём комбинированных занятий, включающих этюды, игры и упражнения. Техника актёрского искусства приходит к учащимся, как результат творческих исканий и сознательного организованного труда.

Занятия искусством требуют хорошего творческого состояния учащихся, подъёма, заинтересованности. Для этого прежде всего необходимо овладеть их вниманием, расшевелить их фантазию.

Обычно первые упражнения и этюды на развитие внимания даются самые простые. Например, на столе лежат 3—4 предмета. Ученик запоминает их положение. Отворачивается, предметы или один предмет перекладываются. Ученик должен вернуть им прежнее положение. Первое время учащиеся часто ошибаются, но потом делают упражнения с 8—10 предметами.

Ещё упражнение: учащимся предлагается внимательно рассмотреть какой-либо предмет и рассказать о нём, описать его форму, цвет, отдельные признаки. При этом рекомендуется найти в нём что-либо интересное, красивое, своеобразное. Предмет переходит из рук в руки, и каждый добавляет о нём что-то новое, ещё не замеченное товарищами.

Очень полезны быстрые переключения внимания с предмета на предмет, игры на внимание (например, в «соседи», название городов, писателей, в «машинку» и др.).

По ходу занятий упражнения усложняются выполнением попутных задач, например, сначала пройти по полоске пола и не оступиться; потом сделать то же самое, но при этом называть фамилии русских писателей. Первый раз ученица, пройдя по линиям нарисованного на полу треугольника, назвала 5 писателей, второй раз—12, третий раз—34.

В следующем упражнении на внимание и память дети сначала запомнили подряд 8—9 названий городов, потом стали запоминать до 50, повторяя их в той последовательности, в какой они были названы товарищами. Нужно отметить, что этюды и упражнения на развитие сценического внимания создают навыки, как сосредоточить внимание на нужном объекте в любом деле. Так, Володя С. писал с фронта руководителю драматического кружка Е. С. Перельман, что выполнение боевых заданий постоянно требует от него большого внимания, и тут же вспомнил, как он на занятиях в драматическом кружке тренировал в себе умение быть сосредоточенным и собранным.

Ученица Катя М. рассказывает: «На перемене я попросила подругу объяснить мне задачу. Кругом шумели, и мне трудно было понять объяснение. Тогда я решила сосредоточить своё внимание на задаче, отрешиться от того, что происходит вокруг меня, как я это делаю в

этюдах на занятиях в драматическом кружке. Я перестала слышать шум и стала понимать то, что объясняла мне Надя».

Творческая фантазия детей не должна быть нарочитой выдумкой или подменяться памятью, которая всё воспроизводит с точностью фотографического аппарата. Такого вида деятельность воображения и памяти нельзя назвать творчеством. Дело педагога-режиссёра направить фантазию детей в русло, ведущее к определённой цели. Например, руководитель школьного драматического кружка предлагает ученикам придумать рассказ:

«Представь себе, что вчера ты держал в руках чудесную книгу. Расскажи нам, какая она, сколько в ней страниц, почему она чудесная?»

Дети рассказывают:

Юра: «Я держал в руках книгу — сочинения Пушкина. В ней 248 страниц. Она очень хорошо издана, с картинками. Она чудесная».

Володя: «Я держал в руках книгу — задачник. В ней 648 страниц, и все задачи даны с указанием, как их решить. Чудесная книга».

Зина: «Я держала в руках книгу. Она была чудесная. Страницы раскрывались, и из книги вылетали живые рассказы. Выходили старушки, старики, звери, птицы, цветы, и все рассказывали о себе, о своей жизни. Это было очень интересно, и я даже не помню, сколько было в ней страниц».

Были и другие рассказы. Но, когда стали разбирать, кто лучше всех рассказал о чудесной книге, рассказ Зины был признан самым ярким и образным. Про Юрину книжку было сказано, что это самая обыкновенная хорошая книга, а про Володину, что таких нелепых задачников не бывает даже в сказках.

В том же кружке при инсценировке народной сказки «Снегурочка» зашла речь о том, каким сделать деда в этой сказке. Один ученик предложил: «Пусть наш дед будет дедом-Морозом. Он сам нарочно сделал себе Снегурочку».

Мысль эта некоторым показалась забавной и верной, но, когда вспомнили сказку и каким в ней представлен старик, всем стало очевидным, что он не мог быть дедом-Морозом.

На этих примерах видно, как руководитель особое внимание обращает на то, чтобы фантазирование не было бессмысленной выдумкой, а было бы конкретным и целенаправленным, для чего дети делают много этюдов на общение, на отношение, на память физических действий, придумывают свои сказки, рассказы. Было предложено, например, в студии Института художественного воспитания придумать рассказ на слова: платок, речка, собака. Дети рассказывали вяло, неинтересно, но вот Лида сочинила сказку о необыкновенном платке, в котором завязана жизнь девочки, о собаке, которая бережёт этот платок, переплывает с ним речку и тем спасает жизнь девочки. Сказка была занимательной. Лида рассказала её с увлечением. На анализе этой выдумки была проведена беседа о последовательности и целенаправленности в фантазировании. После этой беседы рассказы детей стали более интересными.

Центральное место в занятиях с детьми драматическим искусством занимает спектакль. В процессе работы над ним творческая индивидуальность детей раскрывается особенно ярко, но детский спектакль нельзя рассматривать, как самоцель. Он прежде всего подчинён общим задачам воспитания детей. Для педагога-режиссёра основным является вопрос, что даст выбранная для постановки пьеса её исполнителям. Поэтому для детского спектакля особенно важно выбрать пьесу идеологически верную, художественную, доступную исполнению детей. Понятно, что такой пьесой может быть и произведение классической драматургии

и современная пьеса, и сказка, и инсценировка повествовательного произведения.

Определяя тему пьесы, разбираясь в её сюжете, анализируя характеры действующих лиц, место и время действия, режиссёр решает самый важный вопрос: какова идея пьесы, что хочет сказать автор своим произведением, чему пьеса учит и вместе с тем, чему он хочет научить этой постановкой юных исполнителей.

Так, идейная целеустремлённость инсценировки повести А. Гайдара «Тимур и его команда» и пьесы В. Катаева «Сын полка» даёт возможность педагогу-режиссёру глубоко ставить перед учащимися вопросы советского патриотизма и воспитывать в детях активное стремление смело, честно, по мере своих сил, служить Родине.

В работе с детьми над пьесой можно отметить два приёма, которые дают одинаково положительные результаты. Первый приём заключается в том, что прежде, чем приступить к работе над спектаклем, руководитель в течение первого полугодия (а иногда и больше), пользуется этюдами и упражнениями, старается раскрыть, активизировать творческие возможности учащихся в области актёрского искусства. Если пьеса для будущего спектакля уже выбрана, в этюдах обычно используется материал, который помогает лучше понять её идею, характер действующих лиц. После такой подготовки режиссёр приступает к непосредственной работе над пьесой.

Другой приём заключается в том, что работа над элементами актёрского творчества идёт попутно с подготовкой спектакля. После короткого периода предварительных занятий руководитель приступает к работе над пьесой, комбинируя репетиции с упражнениями и этюдами на развитие наблюдательности, фантазии, на отношение, общение и т. д.

В занятиях с детьми актёрским искусством их творческим этюдам уделяется особое внимание. Обычно дети очень охотно занимаются этюдной работой. Этюды помогают им понять образ, найти наиболее верные средства сценической выразительности.

Так, например, в сказке «12 месяцев» С. Я. Маршака Мариша Г. играет королеву. Королева ещё девочка, она надменна, капризна, эгоистична. Чтобы глубже понять этот образ, Мариша делает этюды на тему о жизни королевы. Вот королева примеряет новое платье, раздражаясь на портниху и многочисленных прислужниц. Вот она у бассейна кормит золотых рыбок и одновременно издевается над гофмейстериней. Вот она ссорится со стариком-профессором, заставляя его паясничать перед ней. Жизнь королевы-самодурки проходит в коротких сценах, о которых нет упоминания в пьесе. Образ её вырисовывается яснее, красочнее. Сцены в пьесе приобретают нужную выразительность. Репетировать пьесу становится легче.

Что трогает зрителя в детях-исполнителях пьесы? Простота, искренность, правда в слове, жесте, движениях. Здесь чрезвычайно ответственна роль педагога-режиссёра. От него прежде всего зависит уберечь исполнителя от механического безвкусного подражания. Умелый педагог-режиссёр идёт от творческих возможностей детей. Он не навязывает им трафаретные приёмы внешней выразительности и готовые интонации, а старается разбудить их фантазию, помогает найти свои, присущие данному исполнителю, средства передачи эмоциональной выразительности и внешней характеристики образа. Не отказываясь совсем от метода показа, «как» надо сделать, он прежде всего приёмами подсказа, «наведения» старается достигнуть нужного результата.

В работе над сценическим образом каждый ученик должен быть активен, должен искать, творить. В этом заключается одна из главных при-

чин, почему занятия театральным искусством так увлекают детей. Отношение детей к занятиям можно считать одним из критериев, который помогает педагогу определить, насколько верно идёт работа. Если учащиеся скучают или стремятся только к тому, чтобы как можно скорее показать спектакль, — значит что-то в методах работы не верно. Если дети увлечены самим процессом работы, постоянно ищут и находят какие-то новые краски в работе над пьесой, радостно настроены, «живут» спектаклем, но не торопятся выйти на сцену перед зрителем, — есть все основания думать, что работа ведётся правильно.

В качестве примера сошлёмся на опыт работы одного такого школьного кружка.

Руководитель предложил детям выбрать для постановки сказку Андерсена. Учащиеся с увлечением читали сказки, рассказывали их, спорили. Познакомились с биографией Андерсена. После долгих обсуждений остановились на сказке «Свинопас». Прочитали её ещё раз. В беседе о прочитанном руководитель сказал: «Вот как много мыслей приходит, когда думаешь об этой сказке. Но всё же — что хотел Андерсен сказать своей сказкой, для чего он её написал и какая в ней мысль особенно важна? Давайте об этом подумаем».

Решено было коротко записать, какие мысли пришли каждому, когда читали и обсуждали сказку. Все записки собрали в коробку, а потом по очереди вынимали их и читали. Мысли приходили разные; отобрали наиболее верные: «пение соловья и роза лучше глупых песенок и танцев», «правда красивее фальши», «человек должен понимать, что по-настоящему хорошо и красиво», «принцесса глупая, принц умный», «не надо заниматься сплетнями, а надо развивать свой вкус».

Решили поставить спектакль так, чтобы каждому зрителю стало понятно, что хотел сказать великий сказочник. А главную мысль сказки сформулировали так: «человек должен понимать, что по-настоящему хорошо и красиво, тогда он и других и себя сможет сделать счастливее».

Над литературной обработкой инсценировки руководитель работал сам. Исполнители тем временем импровизировали сценки по другим сказкам Андерсена («Принцесса на горошине», «Новое платье короля», «Пастушка и трубочист»), но больше всего дети фантазировали, идя от образов и эпизодов, взятых из сказки «Свинопас». Было придумано много сценок из жизни короля, принца, принцессы. Попутно шли беседы, рассматривались картинки, обсуждались вопросы, как сделать тот или иной образ более убедительным. Так, сначала все фрейлины двигались неловко, гурьбой следуя за принцессой, бессвязно разговаривали, перебивали друг друга, очень часто говорили такие слова, как «подумаешь», «жутко, жутко», «интересно как», «девочки, посмотрите, посмотрите». Потом увидели, что все фрейлины очень похожи на самих исполнительниц, а ведь они должны быть совсем другие. Они глупые, жеманные, может быть капризные, хитрые, злые, носят пышные платья, двигаются легко, стараются во всём услужить принцессе; их десять, похожих друг на друга девушек, но они в то же время чем-то отличаются одна от другой. И вот каждая «фрейлина» стала придумывать, чем она отличается от подруг. Каждая из них назвала себя выдуманным именем: Лоретта (очень гордая), Бабетта (глупая, наивная), Злизетта (злая), Хитретта (хитрая) и т. д.

Принцесса и фрейлины делали этюды: «Игра в жмурки», «Принцесса завтракает», «Принцесса готовится к приёму посла», «Принцесса на прогулке».

Под музыку полонеза девочки учились плавно двигаться, делать по-

клоны, делали упражнения на бесшумность, условно ловили бабочек на небольшой площадке.

Очень многое, найденное в работе над этюдами, было перенесено затем в репетиции по пьесе.

В этюдах дети импровизировали. Авторский текст был роздан, когда образы стали для исполнителей понятными. Слова запоминались, главным образом, в процессе репетиций, но по разбору текста были специальные чтения за столом. И тут надо отметить, что работа над этюдами чрезвычайно помогла детям понять произведение. Исполнители верно доносили мысль, находили «главные слова» (выражение детей), произносили текст выразительно, эмоционально.

В поисках большей выразительности образа дети придумывали себе различные детали костюма. Принцип условности был перенесён в оформление самого спектакля.

Работа над инсценировкой сказки началась в декабре. В мае спектакль был показан. Было отмечено, что когда в дни октябрьских праздников эти же исполнители показали свою первую постановку (лит-монтаж),—это было скучно. Дети двигались, как автоматы, говорили «вообще», не понимая, о чём говорят, и прежде всего тогда им хотелось побольше сказать слов.

В спектакле «Свинопас» имелось много своих недостатков, но исполнители «жили» на сцене. Они были просты, искренни, творчески насыщены. Им было интересно, весело, и эту радость творческого состояния они передавали своим зрителям. Спектакль имел успех.

Творческий процесс имеет свою закономерность. Художественный образ в редких случаях создаётся сразу. Обычно прежде, чем он примет свою завершённую форму, происходит своеобразный процесс накопления восприятия.

У взрослых талантливых людей большую роль в творческом процессе играют их личные воспоминания. Анализ прошлой жизни и личный опыт помогают художнику любой области искусства в его творчестве.

Дети не обладают богатым запасом личного опыта: чтобы создать правильный художественный образ они, прежде всего, должны фантазировать, наблюдать, запоминать. Они должны уметь находить в окружающей жизни характерные черты, подмечать особенности в наружности людей, в манере говорить, двигаться. Этот сложный процесс накопления восприятий, анализа и обобщения их требует в работе с детьми руководства и контроля.

Творческий процесс проходит несколько стадий. Режиссёр-педагог направляет его, корректирует и, не подавляя творческой инициативы исполнителя, ведёт его к цели.

Опыт работы театральной студии Института художественного воспитания позволяет сделать предварительные выводы о методах развития творческих способностей детей средствами драматического искусства. Среди наших учеников — дети разных возрастов и разных способностей. Это обычные школьники, которые пришли к нам в студию, заинтересованные театральным искусством, и об исполнительских (актёрских) способностях которых мы ничего не знали. Интересны высказывания самих детей о студийных занятиях. Вот несколько примеров.

Женя К. (15 лет) пишет в студийном журнале о своей работе над образом падчерицы: «Моей самой главной и очень большой ошибкой в первый период работы над ролью было то, что я думала лишь о хорошей декламации, а не о том, чтобы ярче, красочнее выявить мысли, переживания падчерицы. Этюды, деление сцены на куски, определение испол-

нительской задачи очень помогли мне в искоренении этой фальши. Определив задачу, я следила за мыслью, как её лучше выразить.

Я искала правду для себя, чтобы сама могла поверить во всё, что говорит и делает падчерица, чтобы текст роли был самым необходимым, верным для донесения мысли. Я переживала в себе каждое слово, чтобы оно, именно это слово, а не другое, само просилось с губ. Следовательно, моей главной задачей являлось познать всё, что совершает моя героиня, что она говорит, и всё это сделать своим».

Такую задачу ставит перед собой исполнительница и, работая творчески над её выполнением, она, с помощью фантазии, представляет себе, как она жила бы, если бы была падчерицей, каковы были бы её отношения со злой мачехой и сестрой. Падчерица, как Снегурочка, дитя природы, любит лес, и жители леса — звери любят и берегут её. Она жизнерадостна, её появление на сцене подобно появлению солнечного луча. Она добра, умна, тверда духом и скорее умрёт, чем выдаст тайну. Как-то нити от образа падчерицы тянутся к знакомому и любимому образу народной героини Зои Космодемьянской. И Женя пишет: «Живи падчерица в наше время, она так же, как Зоя, доблестно отдала бы свою жизнь, но не выдала бы тайну врагу».

Чем глубже работала Женя над образом падчерицы, тем ярче становился он в её исполнении.

Оля С., исполняя роль мачехи, так же, как и Женя, считает, что в работе над образом главное — понять его. Весь текст, все реплики сделать своими, чтобы они естественно вытекали из действия. Перед девочкой стояла трудная задача — «полюбить» роль отвратительной мачехи.

Надо было очень хорошо представить себе мачеху, «превратиться в неё». Но как это сделать? «Наши творческие занятия, — пишет в том же журнале Оля, — помогли сосредоточиться во время репетиций, что мне сначала было очень трудно делать. С каждой репетицией я находила что-то новое, мой образ становился как бы насыщеннее. Менялись задачи, отсюда менялись и жесты. Я чувствовала, что мачеха становится всё понятнее, ближе... Я очень полюбила свою роль. Теперь я знала, что она по мне. И вот, тут я подумала, что в исполнении отрицательной роли очень важно, как относится исполнитель к своей роли. Надо сделать человека из текста, написанного драматургом. Пусть недостатки и пороки этого человека вызовут негодование зрителей».

В поисках верных убедительных отношений к дочери и падчерице Оля обращается к своей памяти и наблюдательности. Она следит за тем, как её родная мать разговаривает с ней, наблюдает, как другие мамы относятся к своим дочерям. Отношение мачехи к родной дочери, хотя и делает образ мачехи человеческим, но она прежде всего грубая, жестокая, жадная женщина, — и тут творческая фантазия Оли помогает ей найти нужные краски.

Вот что пишет о своей работе над образом месяца Января (из пьесы Маршака «12 месяцев») Стасик К. (14 лет):

«Не сразу я понял роль Января. Вначале я только декламировал, но, когда я понял образ Января, слова сразу зазвучали для меня по-другому. Я полюбил эту роль. Дома, на улице, везде я невольно вспоминал о своём Январе. Я присматривался к походке и манерам стариков, сравнивал, выбирал то, что мне могло понадобиться для моей роли. Бывали и неверные вещи. Однажды, насмотревшись на «Скупого» (пьеса Мольера) в Камерном театре, я стал копировать его на репетиции, но сразу почувствовал фальшь и заметил неодобрение ребят и руководителей, почувствовал громадную разницу между образом Скупого и моим Январём».

Очень последовательно рассказывает Толя В. о своей работе над ролью Солдата, одного из главных персонажей в пьесе «12 месяцев».

«Сначала я шёл только от внешности солдата. Он средних лет, бывалый. Говорит медленно, может быть, с ударением на какой-либо слог, «окает».

Потом, разбирая текст, я понял, что важны не слова, а мысль, которая в них заключается; я понял, как важно правильно менять отношение солдата к окружающему, к падчерице, королеве. Режиссёр мне предложил относиться к падчерице как будто бы ей пять лет. Это мне помогло. Я стал говорить ласково. И стал мой солдат, хотя и суровый на вид, по характеру добрым.

Долго я не мог привыкнуть к тому, что мне 50 лет. Чтобы помочь себе, я стал двигаться медленно, говорить степенно, приносить на репетиции кисет, ремень, чтобы и внешне походить на солдата. Вещи мне очень помогли. Сначала я относился к падчерице, как к девочке, потом понял, что она маленькая девочка, потом почувствовал её сиротство. Я заинтересовался ею, я её полюбил.

К другой «сироте» — королеве, мой солдат (я сам) относится иронически. Он её не любит. Мой солдат (я сам) — мудрый человек из народа».

Анализируя приведённые высказывания детей, а также на основании наблюдений и многих бесед с детьми-исполнителями спектакля, можно сделать заключение, что успешное развитие творчества детей средствами драматического искусства протекает в известной последовательности. Сначала идёт организация творческих возможностей детей (внимания, наблюдательности, памяти и т. д.). Затем идёт период исканий (накапливание восприятий) и, наконец, воспроизведение художественного замысла.

Несомненно, что актёрское искусство организует творческую фантазию детей, наполняет её содержанием, конкретизирует в сценических образах.

Навыки в творческой работе, которые приобретают дети, занимаясь актёрским искусством, они несут в свою дальнейшую жизнь.

И становится очевидным, какое большое значение в развитии творческих способностей детей может иметь умелое применение принципов К. С. Станиславского.

Для теоретического обоснования вопроса о методах развития творческих способностей детей средствами театрального искусства необходимо продолжение экспериментальной работы, изучение и глубокий анализ применения этих принципов в театральной работе с детьми.

ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЕ ТВОРЧЕСТВО В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ¹

Т. Л. БЕРКМАН

кандидат искусствоведческих наук

Детское художественное исполнительство — одно из наиболее действительных и эффективных средств, способствующих эмоциональному и яркому восприятию мира, а радость творчества, увлечение, инициатива и непрерывное движение вперёд, столь характерные для исполнительского искусства — могучий фактор в развитии творческих способностей ребёнка.

Но исполнительство не является лишь внешней формой выражения замысла творца, оно само по себе есть творческий акт, в свою очередь, создающий художественные ценности.

Исполнительство, как и всякое другое творчество, по словам К. С. Станиславского, «захватывает не только зрение и слух, но и все пять чувств человека. Оно захватывает кроме того и мысли, и ум, и волю, и чувство, и память, и воображение...»² (разрядка моя. — Т. Б.).

Однако для успеха всякой деятельности, а тем более художественно-исполнительской требуется не только наличие «соответствующего сочетания способностей» (Б. М. Теплов), но и достаточное развитие этих способностей на основе овладения необходимыми знаниями, навыками и умениями.

Сочетание собственной творческой деятельности с огромной кропотливой работой — решающее в художественном исполнительстве, но в этом и его трудность.

Экспериментальная работа по теме «Детское исполнительское творчество как метод художественного воспитания», поставленная и проводимая в ряде исполнительских детских коллективов Института художественного воспитания (хоре, симфоническом оркестре, хореографической и театральной студиях), дала возможность ответить на ряд вопросов о путях овладения детьми тем или иным видом искусства и, в частности, на вопрос о развитии детского исполнительского творчества.

В своей экспериментальной работе мы пытались найти ответ на следующие, существенные для нашего исследования, вопросы:

1. Как и какими средствами способствует исполнительское искусство формированию мировоззрения ребёнка и воспитанию в нём необходимых человеку нравственных суждений и оценок?

¹ В связи с экспериментальной работой над пьесой-сказкой «12 месяцев» С. Я. Маршак.

² Станиславский К. С., *Моя жизнь в искусстве*, гл. «Актёрская зрелость».

2. Как и какими путями добиться высоких художественно-творческих результатов в работе с детьми, не уводя их в узкую колею чрезмерной специализации?

3. Как, вооружая детей навыками и умениями, сохранить простоту и непосредственность в воплощении ими художественного замысла и, что особенно важно, сохранить ощущение бескорыстной «свежей радости», которую несёт в существо своём подлинное творчество?

4. Как построить творческую работу с детьми, чтобы они полюбили бы искусство и стремились бы к наиболее совершенному овладению им?

5. Как организовать художественно-творческую работу детей, чтобы чувство коллектива, наиболее полно выявляющееся в ансамблевой работе, послужило бы стимулом для укрепления внутренней дисциплины, воспитания высоких качеств человека социалистического общества?

Постановка сказки «12 месяцев» С. Я. Маршака и явилась попыткой ответить на поставленные нами вопросы.

В постановке сказки «12 месяцев» мы применили метод синтетического воплощения идеи сказки средствами театрального, музыкального и танцевального искусства (участвовали театральная студия, хор, оркестр и хореографическая студия). Студия изобразительных искусств (в предварительных эскизах декораций) и художественно-оформительская бригада (в изготовлении цветов и другого художественного реквизита спектакля) стали также непосредственными участниками этого большого творческого акта.

Совместные выступления действующих в сказке лиц с хором и оркестром, участие в спектакле хореографической группы, олицетворявшей силы природы,— всё это послужило огромным стимулом для художественного развития детей, претворивших разнообразными средствами, но в едином акте, творческий замысел и идею произведения.

Обогащая внутренний мир, этот синтетический спектакль явился неисчерпаемым источником всё новых и новых переживаний детей, ярких и красочных восприятий ими действительности.

Велика сила воздействия искусства на творческое развитие ребёнка! И это воздействие больше, когда не одно, а несколько искусств окажутся одновременно в сфере его внимания, как участника творческого исполнительского процесса.

По режиссёрскому замыслу музыка в нашем спектакле — неотъемлемый его компонент: она помогает вскрыть подтекст, она отображает явления природы, она даёт им яркую художественную характеристику.

Лирическая, местами острая и насыщенная музыка композитора М. Р. Раухвергера органически вплетена в ткань сказки и облегчает детям задачу «донести» до зрителя творческий замысел.

Проникновенное воплощение идеи сказки в музыкальных образах, реалистичное, искреннее и высоко-художественное оформление спектакля художником В. Е. Татлиным обогатили эстетическое восприятие детей, дали пищу их фантазии, помогли их творчеству найти нужные жизненные формы.

Сказка «12 месяцев» была выбрана нами не случайно. Работа над сказкой началась ещё во время войны, когда в особенности идеалы мужества, человечности и верности не только глубоко воспринимались нашими детьми, но и служили им руководящим стимулом в их жизни и деятельности. Правдивая, ярко и непосредственно воспринимаемая жизнь, «падчерица» является в сказке образцом верности,

несгибаемой воли и выдержки. «Падчерица» и «природа»—действующие лица в спектакле—два самых близких друга, и «природа» не только раскрывает перед «падчерицей» свои тайны, но и действительно участвует в её переживаниях и помогает ей.

В этом мире реального и сказочного дети полно и искренно «переживают жизнь» своих героев и проникновенно воплощают их в художественных образах.

Театральная работа с детьми велась на основе применения принципов «системы» Станиславского как метода развития творческих «исполнительских» способностей детей.

Метод Станиславского, характерные для этого метода активность и целеустремлённость как нельзя более соответствуют задачам исследования путей и условий развития детского исполнительского творчества и его влияния на развитие личности ребёнка.

Художественные принципы Станиславского: искание «правды и искренности выражения», реалистичность образов, полнота переживаний и органическая связь воплощаемого с действительностью,— что это как не средство познания мира и яркого его восприятия? Умение вскрыть идею произведения, умение читать его подтекст, стремление воплотить художественный замысел в совершеннейшей форме,— что это, как не стимул для непрерывного роста творческой мысли и творческого воображения?

Творческая работа с детьми, построенная на основе этого метода, способствует развитию их самосознания, даёт им ключ к пониманию многих сторон нашей действительности, а целенаправленность, страстное упорство в достижении намеченной цели, инициатива, крепкая воля и богатое воображение,— всё, что неразрывно связано с исполнительским творчеством,— будят в детях не только любовь к прекрасному, но и вызывают те эстетические переживания, которые являются мерами борьбы против формализма и «всяческих механических ухваток и приёмов знания»¹.

Однако этим не исчерпывается значение метода Станиславского в развитии творческих способностей ребёнка.

Простота и искренность передачи находятся в прямой зависимости не только от осознания и проникновения в образ, но в известной степени и от совершенства исполнительских приёмов.

«Система» Станиславского—это творческая работа на основе планомерно построенного обучения и воспитания, это — система навыков, умений и знаний, лежащих в основе развития творческой фантазии.

Знания и навыки — необходимое условие развития исполнительских способностей; знания, навыки и активные методы усвоения — пути к овладению средствами художественного творчества и к развитию его. Всё же случайное в исполнительском искусстве, всё, основанное на лёгком успехе, а не на углублённой работе и на гармоническом единстве творчества и умений, приводит только к дилетантству, к привитию плохого вкуса, а, тем самым, к ограниченности представлений, к неверному познанию действительности. И наши учащиеся, с их далеко ещё несовершенными умениями, хорошо это понимают, сознательно и с большим интересом преодолевают все встречающиеся на пути трудности.

Подтверждением этому служит отношение самих детей к своей творческой работе.

Приводим несколько интересных примеров, характеризующих и рост самосознания детей и развитие их интеллектуальных способностей.

¹ Стасов В. В., Статьи об искусстве, т. II, стр. 300—302, М.—Л., 1937.

Речь идёт о высказываниях детей, участвовавших в постановке сказки «12 месяцев». Дети сами, со всей своей безыскусственной непосредственностью, сказали своё слово о тех огромных радостях, которые доставляет им художественно-творческая работа.

Ученик Ш., исполнявший роль Февраля, пишет: «Как только я поступил в студию, мне всё показалось очень интересным. И все занятия, на которых я бывал, и все репетиции, которые я видел, мне очень понравились. А то, что нравится, то легко даётся...» — подчёркивает он.

Другой мальчик, игравший роль Солдата, рассказывает, что ему долго не удавалось воплотить образ солдата. В работе сковывала его «какая-то пассивность».

«Но я сказал себе, — пишет он, — неужели ты не можешь взять себя в руки, не пробьёшься через это препятствие? Ты должен пробиться...».

Эта целенаправленность и страстное стремление к достижению поставленной цели характерны для работающих в искусстве, и тем удивительнее встретить это у мальчика, едва приобщившегося к художественной деятельности.

Ученица К., отлично исполнявшая трудную роль падчерицы, с большой художественной чуткостью, с сознанием ответственности за выполнение задачи, пишет в своём дневнике о работе над ролью:

«Я прочла пьесу, и первое, бросившееся в глаза, было то, что, хотя это и сказка, но сказочное здесь тесно переплетается с реальной действительностью. Люди действуют «как люди», всё происходящее — жизнь, всё оправдывается и словно могло бы быть на самом деле...»

На первых порах работы я мало знала о жизни своего образа.

Падчерица жизнерадостна, оптимистична... Никакие невзгоды, удары судьбы не могут сломить её веры в прекрасное будущее... Падчерица тверда в данном слове: никакие силы не заставят её рассказать о тайне 12 месяцев, даже смерть не остановит её в выполнении данного обещания».

И дальше она пишет: «Так я понимаю образ близкой, полюбившейся мне падчерицы. Моя работа над ролью не закончилась и не закончится по-моему и тогда, когда спектакль уже будет осуществлён». Эти, трогательные своей искренностью, высказывания детей как нельзя ярче и образнее вскрывают путь к познанию идеи и сущности воплощаемого. Дети непосредственно воспринимают художественный образ, ищут в нём правды и не хотят мириться с тем, что неприятно им в жизни. Например, девочки, исполнявшие роли мачехи и дочери, сначала никак не хотели примириться с тем, что в конце сказки мачеха и дочка превращаются в злых собак. Этому они никак не могли принять и обратились к автору сказки С. Я. Маршаку с просьбой изменить конец. И только после беседы с автором и оговорки, что превращение в собак — не навеки, а только впредь до исправления за проступки, девочки согласились и продолжали свою работу над ролью.

Так, не внешними формальными путями, а долгим и пристальным вживанием в идею исполняемого достигались искренность и правдивость в воплощении художественной задачи.

Высказываний, подобных приведённым, множество (см. статью В. Г. Ширяевой в данном выпуске), и все они говорят о подлинном интересе детей к искусству, о вырабатывающихся у них навыках критического суждения, о жажде добиться осознанной цели и непримиримости к недоделанному и случайному.

* *

*

Детское художественное исполнительство — это органически свойственный детям творческий процесс.

Большой школой труда и высоких эстетических переживаний является процесс самого художественного действия. Сочетание тонкой и трудной работы с активным отношением к исполняемому, сознание себя непосредственным участником и даже создателем — ценнейшие черты художественно-исполнительской деятельности, воспитывающие волю и чувства детей; осмысливание же идей, выраженных в художественном произведении, познание новых чувств обогащают ум ребёнка, его внутренний мир.

Благодаря силе и глубине эмоционального воздействия художественных образов, которые не только оставляют след в сознании ребёнка, но и определяют порой его поступки и нравственные оценки, исключительное значение в идейном воспитании, приобретают методы воплощения художественных произведений, общепедагогическая направленность самого исполнительского процесса. Этим в конечном итоге определяется и роль правильного руководства всей художественно-исполнительской деятельностью детей. Сознание ответственности каждого за выполнение поставленной художественной задачи, чувство солидарности, дружбы и взаимной радости при достижении и успешном осуществлении намеченной цели, общность интересов и сознательная дисциплина, — все эти особенности коллективной художественной работы требуют и пристального внимания и чёткого руководства.

К числу практических выводов, полученных нами в процессе работы над сказкой «12 месяцев», можно отнести следующие:

1. Художественное воспитание осуществляется через художественную деятельность детей (пение, игра на инструменте, танец, сценическое исполнение). Эта художественная деятельность в основе своей — исполнительское творчество.

Однако в общей художественно-воспитательной работе детское исполнительское творчество — не самоцель, а лишь средство приобщения детей к подлинному искусству и познанию прекрасного, средство развития их творческих способностей, средство борьбы с формализмом, с сухими, безжизненными методами познания действительности.

2. Детское исполнительское творчество, как и всякое другое творчество, нуждается в планомерном руководстве, в глубоком осмысливании необходимых для его развития методов; без правильного, методически-обоснованного руководства детское исполнительское творчество приведёт либо к дилетантизму, либо к формальным механическим приёмам, далёким от живого творчества и мешающим общему развитию ребёнка.

3. Творческая активность детей, непрерывно подкрепляемая системой навыков и умений, — условие для достижения высоких художественных показателей даже в обычной воспитательной работе с детьми. Обусловленные творческими задачами, навыки и умения питают исполнительское творчество детей, открывая перед ними всё новые и новые возможности его развития. Взаимодействие творчества и учебно-воспитательной работы — основа художественно-исполнительской деятельности детей. И если сочетание соответствующих способностей определяет возможность достичь успеха в той или иной деятельности, то реализация этой возможности не только определяется, но и всецело зависит от того, какие будут приобретены знания, умения и навыки. Вопрос

лишь в методике этой работы, в правильном соотношении художественной работы с общепедагогическими задачами.

4. Активные методы работы, большой круг интересов, подкрепляемых яркими восприятиями и эмоциональной насыщенностью, сознательность и навыки настойчивой, кропотливой работы, — все эти качества относятся не только к любимому, избранному искусству, но и распространяются, как правило, на сферу всей деятельности детей. Дети, глубоко и серьезно занимающиеся искусством, обычно отлично учатся в школе; они любознательны, дисциплинированы и, что не обходимо отметить, творчески разносторонни и активны в своей интеллектуальной работе.

Задача состоит сейчас в том, чтобы детское исполнительское творчество, столь свойственное природе ребёнка, не стояло в стороне от общих задач воспитания детей, чтобы вопросам детского художественного исполнительства было уделено должное и пристальное внимание как в отношении разработки необходимых методов педагогического руководства, так и в области научного исследования условий и особенностей его развития.

РОЛЬ НАБЛЮДЕНИЯ В РАЗВИТИИ ДЕТСКОГО РИСУНКА

Н. П. САКУЛИНА

кандидат педагогических наук

Активно протекающий процесс рисования служит для детей своеобразным путём познания ими действительности. В этой деятельности имеются, хотя и в элементарной, не развёрнутой форме, также моменты творческого отображения действительности.

Рисую, ребёнок в доступной для него форме передаёт на плоскости формы, цвета предметов, расположение их в пространстве. Относительная лёгкость, с которой ребёнок дошкольного возраста выражает свои впечатления, мысли, желания и чувства в изобразительной деятельности, даёт возможность широко использовать её в педагогической работе. Осуществляя руководство изобразительной деятельностью детей, воспитатель ставит своей задачей прежде всего помочь детям полнее и совершеннее познать действительность, активнее и ярче отобразить её.

Старший дошкольный возраст является переходной ступенью от детского сада к школе. В этом возрасте те свойства, которые будут затем ведущими в школьном учебном рисовании, находят в изобразительной деятельности своё первоначальное оформление. Свойства же, характеризующие дошкольное рисование, достигают своего расцвета.

Окружающая действительность — основной источник, из которого дети черпают материал для своего изобразительного творчества. Однако воспитатели, руководя развитием изобразительной деятельности детей в старших группах детского сада, крайне редко и очень неуверенно прибегают к наблюдению с детьми окружающего.

Убеждение, что дети дошкольного возраста не могут и не чувствуют потребности рисовать с натуры, заставляет относиться с большой осторожностью не только к этому методу, но и к культуре наблюдения в целом. Непонимание разницы между рисованием на основе наблюдения и рисованием с натуры приводит к неверным требованиям педагогов к детям. Неудовлетворённость полученными результатами, в свою очередь, приводит к отказу применять культуру наблюдения в целом. Воспитатели не находят также твёрдых критериев для оценки детских работ с точки зрения отражения в них полученных впечатлений. Отражение действительности в рисунке представляется им возможным только в зрелой реалистической форме. Каков путь ребёнка-дошкольника к реализму изображения — воспитателю не ясно. Пассивность, проявляемая педагогами в отношении руководства рисованием детей, приводит к тому, что рисунки огромной массы детей 6—7 лет однообразны и шаблонны. Приёмы изображения передаются от одного ребёнка к другому, от старших детей — к младшим. Для того чтобы воспитатель детского сада более смело и уверенно включил в свою работу воспитание актив-

ного восприятия, наблюдательности у детей, необходимо усвоить правильное понимание особенностей детского рисунка, динамику его развития, определить воспитательные и учебные задачи изобразительной деятельности. Воспитателю необходимо также понять, что наблюдательность — основа творчества и ценнейшее свойство личности, которое следует систематически развивать и воспитывать. Рисуя по представлению, дети используют полученные ими впечатления. Это значит, что работа воображения также питается материалом восприятий. Наконец, рисование на основе наблюдения не адекватно методу рисования с натуры. Последний не применим в дошкольном возрасте. Рисование по наблюдению всегда имело и имеет место уже в дошкольном возрасте у детей одарённых, живых, творчески-развивающихся. Оно должно стать одним из методов работы в детских садах.

Организация наблюдений с детьми

Наше исследование было предпринято с целью проследить развитие рисования у детей старшего дошкольного возраста, связь его с действительностью и установить характер педагогического руководства рисованием детей.

Мы использовали материалы 15 детских учреждений, где наблюдения и занятия рисованием проводились по единым методическим установкам, и проанализировали свыше 3000 детских рисунков.

Изучая рисование как деятельность, протекающую в условиях дошкольного учреждения, мы понимали её не только как свободное занятие детей данного возраста, но и как предмет воспитательной и учебной работы.

Особенности детских рисунков, зависящие от возраста детей, со всеми индивидуальными отклонениями изучались нами в условиях систематического педагогического воздействия. Все иные влияния на развитие рисования детей, которые некоторые исследователи ставят в центр своего внимания — подражание взрослым и старшим детям в семье, влияние картинок и пр., являлись для нас побочными, дополняющими, не имеющими решающего для развития рисования значения.

Специально проверенные и спланированные нами занятия проводились в естественной обстановке детского сада и включались в план воспитательной работы. Рисование проводилось наряду с лепкой, аппликацией и другими видами занятий.

Мы поставили перед собой задачу — углубить работу по развитию наблюдательности детей и придать ей большую систематичность, проследить, какое влияние окажет это на развитие способности рисования у детей. Наряду с этим, мы работали над методикой проведения наблюдений с детьми с учётом поставленных нами задач и над методикой руководства рисованием на основе наблюдений. Состав детей в старших группах был разнородным — одни перешли из средних групп, где находились под планомерным педагогическим руководством, другие — пришли из семьи, где развивались в очень различных условиях. В целом дети отличались большой неустойчивостью внимания и малой работоспособностью, лишь немногие дети проявляли любознательность и интерес к явлениям окружающей жизни. В рисовании они обладали очень различными умениями и навыками.

Дети обращали внимание на те предметы и явления, которые вызвали в них непосредственный интерес. Быстро возникнув, интерес этот также быстро потухал, и внимание переключалось на другое. Привлекало детей всё новое, необычное или яркое, движущееся.

Мы сочли правильным использовать при воспитании наблюдательности эти непосредственно возникающие у детей интересы. Все яркие, заметные явления в природе, в жизни города, в детской жизни служили объектами для наблюдений.

Внимание педагогов к воспитанию у детей наблюдательности, продуманность методов работы позволили в очень короткий срок овладеть интересами детей и воспитать в них новый интерес к самому процессу наблюдения. Это в свою очередь позволило расширить поле наблюдений и ввести предметы и явления, которые до того не привлекали внимания детей, будучи привычными, обыденными. Интерес у детей возбуждался через раскрытие жизненного смысла этих явлений. Беседуя о дне 8 марта, воспитательница затронула тему о детском саде — всё в нём устроено так, чтобы детям было удобно жить и интересно играть и заниматься. Дети впервые внимательно рассматривают групповую комнату, в которой они бывают ежедневно. Оказывается, что прежде они далеко не все замечали. Так возникает интерес к обыденной обстановке. После одного-двух месяцев систематической работы по развитию наблюдательности заметно начало меняться отношение детей к окружающему. Они отмечали небольшую перестановку мебели, внесение новой вещи; в уголке природы длительно наблюдали прорастание семян, распускание почек. Внимание детей стало гораздо устойчивее, интересы более постоянными.

Свойственные детям дошкольного возраста активность, подвижность учитывались и использовались. Наблюдения тесно связывались с деятельностью детей по уборке помещения, игрушек, пособий, дежурству в уголке природы, работе в саду и огороде. На прогулках и экскурсиях детям прежде всего предоставлялась возможность побегать, ползать, поиграть с песком, водой. Лишь тогда, когда жажда деятельности была удовлетворена, оказывалось возможным привлечь детей к спокойному наблюдению, к беседе об окружающем.

Активное чувственное познание действительности содействовало углублению ощущений, созданию богатого фона для зрительного восприятия. Нередко и в процессе самого наблюдения дети не только рассматривали, но и щупали, нюхали, прикладывали к лицу, прислушивались к звукам. Все такие моменты чувственного познания мира окрашивались у детей эмоцией. Дети никогда не воспринимают окружающее равнодушно. Если ребёнок остаётся равнодушным, он не видит и не слышит того, что вокруг него. Эмоциональная насыщенность процесса восприятия помогала воспитанию наблюдательности. Возрастающая у детей способность к наблюдениям доставляла им удовольствие, радовала их.

Не менее важной была и другая сторона восприятия — его осмысленность. Дети не просто получали приятные ощущения, они узнавали о мире через непосредственное его восприятие. Возникал интерес к сравнению, сопоставлению, осмыслению явлений — восприятие делалось целенаправленным, организованным произвольно, мобилизующим волю ребёнка. Знания, почерпнутые непосредственно из наблюдений, подкреплялись беседами с педагогами — развивалась любознательность детей. Углубившийся у детей интерес к конструкции вещей, к функции их, к росту и развитию органических форм, к жизни животных, строению и одежде человека, а также к возрасту, труду, профессии людей позволил воспитателю фиксировать внимание на видимом облике вещей — расцветке, форме, что было особенно важно, имея в виду отражение получаемых впечатлений в рисовании.

Большое значение для осознания видимого имеет слово. Воспитатели часто не придавали значения тому, что и как они говорили детям, наблюдая с ними что-нибудь. Мы обратили внимание педагогов на их беседу с детьми, а также на называние предметов и их частей и качеств. Называние предмета даёт направление процессу восприятия, как бы собирает в поле внимания все основные признаки предмета, носящего данное название.

Называние качеств, деталей, признаков привлекает к ним внимание, активизирует их восприятие. Процесс восприятия приобретает осознанный характер, что в свою очередь содействует образованию ясных представлений.

Беседы педагога с детьми по поводу наблюдаемых явлений имеют большое воспитательное значение, но очень важно сохранять правильные соотношения между беседой и наблюдением. У воспитателей мы замечали иногда преобладание словесного материала—детям прочитывались целые лекции по природоведению, истории и т. д. Не говоря о том, что преподносимый детям материал был им труден и малопонятен, он совершенно отводил их от непосредственного восприятия окружающего. Наблюдалась и другая крайность — воспитатели говорили несвязно, отрывочно, вставляли свои замечания тогда, когда дети безусловно не могли внимательно выслушать их.

Совершенно недопустима неточность, произвольность в назывании предметов, определении их качеств. Педагоги иногда не давали себе труда познакомиться с теми явлениями, которые наблюдали с детьми. Необходимо стремиться не только к точности, но и к образности выражений и определений, воспитывая эту способность и у детей. В погоне за познавательной, образовательной стороной наблюдений, педагоги часто упускали сторону целостного образного восприятия, в то время как наблюдение только тогда полно и действительно для воспитания, когда в нём обеспечены и моменты анализа, и моменты созерцания и охват целого в полноте характерных качеств явления. Яркость и целостность впечатления повышаются при восприятии необычного, таинственного, при резкой перемене впечатлений.

Когда после многих дней дождливой осени внезапно пошёл сильный снег,—это явление привлекло внимание детей и вызвало бурную, эмоционально насыщенную реакцию. Обострилось внимание и повысился эмоциональный тонус восприятия, когда дети наблюдали снегирей, залетевших зимой во двор детского сада. Знакомая обстановка школьного двора воспринималась обострённо и по-новому зимой при вечернем освещении.

Мы считали неправильным разделять наблюдения с целями познавательными от наблюдений, преследующих цели образного, целостного восприятия. Дети дошкольного возраста не способны к более или менее длительному эстетическому созерцанию, краткие минуты такого созерцания могут быть лишь вкраплены в наблюдение действительности.

Неверным казалось нам выделять и объекты специально для эстетического восприятия, находить «красоты», достойные созерцания. Красивое может присутствовать в каждом явлении, выявляясь иногда внезапно при новом повороте, освещении, в ином сочетании, а иногда и при новом отношении к нему. Внушать детям мысль о том, что есть красивые и некрасивые предметы и явления, — нам казалось неправильным.

Очень немногие дети 6—7 лет по своей инициативе любят что-нибудь. Они тянутся к тому, что их привлекает, но, удовлетворив своё любопытство, спешат переходить к действию. Педагог воспитывает у детей желание любоваться, хотя бы на несколько мгновений остановить

своё внимание на внешнем облике предмета. Конечно, восприятие в такие моменты окрашено и пониманием и отношением к содержанию данного явления.

Большое значение для углубления эстетического переживания имеет художественное слово — поэтическое произведение. В нашей работе некоторые педагоги хорошо сумели использовать образы сказок, народных песен, загадок. Литературные произведения использовались часто не во время наблюдений, а после, во время припоминания, когда образы стихов помогали воскресить в памяти и вновь пережить ранее виденное.

Переживания детей, связанные с восприятием красоты, своеобразны, они вызываются часто не теми явлениями и не теми сторонами жизни, как у взрослых. Их внимание привлекается мелочами и деталями, мимо которых проходит взрослый, не замечая их. Ребёнок способен, присев на корточки, созерцать жизнь букашек, или, лёжа в траве, наблюдать за качанием трав и цветов над своей головой. Дети нередко находят какой-нибудь гладкий камешек или пушистый листок и хранят их как драгоценность.

Углубляя чувственное познание детьми окружающего, педагог не может не считаться с этим своеобразием детских интересов и эстетических переживаний. Но наша работа показала, что дети 6—7 лет довольно скоро приобретают способность шире схватывать действительность и испытывают удовольствие от созерцания пейзажа. Конечно, созерцанию они отдают минуты, а играм в природе — часы. Город с его своеобразным пейзажем также сделался для детей не только местом жизни, но и предметом эстетического восприятия. Большое впечатление произвело на группу детей посещение Красной площади и мавзолея Ленина. Дети другого детского сада любили Кремлём с набережной Москвы-реки.

Развивая наблюдательность детей, мы преследовали и специальные цели — дать материал для последующих отражений в рисунке. Продумывая план организации наблюдений детей и выбирая объекты для наблюдения, воспитатель учитывал изобразительную ценность последних, т. е. то, что будет детям интересно, а также посылить отобразить в рисунках. В одних случаях это были только отдельные моменты, а все остальные наблюдения не подчинялись этой цели. В других — всё наблюдение подчинялось цели дать впечатления для рисования. В некоторых случаях отдельные предметы делались объектами наблюдения, но при этом сохранялась их связь со средой, учёт их жизненного содержания. Наблюдения не должны носить формального характера — как только внимание отвлекается от содержания явления, дети теряют интерес к наблюдению, они перестают видеть и запоминать. С детьми наблюдались не просто дома, а дома в каком-либо отношении интересные — школа, в которой они будут учиться, магазин, где мама покупает продукты, дача детского сада и пр. Широко использовались для повышения активности наблюдения предпраздничные и праздничные настроения детей. Вид зданий, украшенных флагами и плакатами, во время прогулки по городу создаёт у детей торжественное, радостное настроение. Проводя с детьми те или иные наблюдения, мы не ставили перед ними задачи наблюдать для того, чтобы потом нарисовать — эта задача была ясна только для педагога. Нам хотелось сохранить полноту и непосредственность восприятий и переживаний детей. Каждое получаемое детьми впечатление должно содействовать всестороннему обогащению их личности. Но следует сказать, что постепенно у детей начал возникать интерес к наблюдению с целью последующего рисования. Нередко уже на самой прогулке кто-нибудь из детей подбегал к воспитателям и заявлял:

«Вст это я нарисую!» Рисование начало приобретать значение закрепления впечатлений. Дети приносили из дому игрушки, чтобы их зарисовать, они как бы снимали портрет с любимых вещей.

Возникла чрезвычайно ценная в воспитательном отношении потребность самостоятельного наблюдения. Наиболее живые и инициативные дети иногда прибегали утром с нетерпеливым желанием сейчас же получить карандаш и сесть рисовать то, что они видели на улице, что произошло дома. При этом сказывалось характерное для детей внимание к мелочам, к явлениям, которые взрослым не показались бы значительными и достойными стать сюжетом картины.

Если бы педагог только поощрял желания детей отражать в рисунках всё их заинтересовавшее, он не был бы руководителем в полной мере. Важно было перевести внимание детей от частного и случайного на основное и существенное. Нам казалось ценным найти такие объекты для наблюдения, в которых стороны, затрагивающие непосредственный интерес детей, совпали бы с основным и характерным для данного предмета. Так, например, структурные части машины—мотор, колёса, кабина шофера, кузов и места для пассажиров являются вместе с тем и функционально интересными, связаны с назначением автомобиля. Цвет и форма ягод и фруктов связаны с вкусовыми ощущениями. Кроме того, выбирались объекты, в которых признаки отчётливы, структура проста, легко поддаётся расчленению и охвату в целом, где основной цвет интенсивен, где детали имеют ритмическое размещение. Брали крупные и яркие цветы, небольшие ветки с крупными листьями, стройные молодые деревья, дома, не слишком загромождённые архитектурными деталями и пр.

Наиболее благоприятными условиями для наблюдения являются такие, когда в поле внимания детей нет ничего, отвлекающего их от основного объекта наблюдения. Такие условия легче всего создать в комнате детского сада. Наблюдения предметов, принесённых в детский сад для того, чтобы затем нарисовать их, проводилось перед занятием рисованием и таким образом естественно для детей осознавалась и уточнялась цель наблюдения. Постепенно воспитывалась способность рассматривать предмет внимательно, детально. При этом важно было сохранить целостность и эмоциональную насыщенность восприятия. Это удавалось, например, если хорошо было выбрано время для наблюдения: ветки ёлки рисовали перед новогодним праздником, когда дети полны ожиданием его; куклу после того, как дети получили её как групповой подарок и т. д.

Когда внимание детей стало устойчивее, наблюдения проводились на участке детского сада, на улице, в зоопарке, летом на даче в природе. Дети постепенно приобретали умение отвлекаться от побочных раздражителей и сосредоточивать внимание на предмете, выбранном для наблюдения.

Вначале наблюдения были кратковременными, затем они стали более длительными. Но полнота впечатлений зависела не столько от длительности наблюдений, сколько от их повторности. По отношению к растениям в групповой комнате, рыбкам в аквариуме, птичкам в уголке природы и пр. выработалась потребность ежедневных наблюдений. Некоторые явления и предметы дети имели возможность наблюдать периодически, например, дерево, растущее около здания детского сада, наблюдалось в разные времена года. Большое значение мы придавали проведению коллективных и индивидуальных наблюдений. Проводя наблюдения со всем коллективом детей, воспитатель опирается на восприятия

детей более живых, впечатлительных и более внимательных. Пример этих детей влиял на остальных. К концу года вся группа выравнивалась, все дети с интересом наблюдали, делались более любознательными и более внимательными к окружающему. Когда наблюдения проводились коллективно, делалось возможным проводить и коллективное припоминание. Индивидуальные наблюдения также имеют большое воспитательное значение и свои преимущества: они протекают в темпе и длительности, которая присуща данному ребёнку, отвечает его индивидуальным особенностям. В результате развития умения детей самостоятельно наблюдать, возрастает возможность индивидуальных наблюдений. Сказывается направленность интересов отдельных детей, их склонности. Дело воспитателя, давая возможность проявляться этим личным склонностям и интересам, развить у всех детей интерес к природе и её явлениям, к общественной жизни, чуткость к красоте. Развившаяся способность самостоятельного наблюдения не снимала необходимости организовать и коллективные наблюдения под руководством педагога. Теперь эти наблюдения проходили интереснее, дети в них были активнее и самостоятельнее.

Организация и проведение рисования на основе наблюдения

В нашей работе мы пользовались различными формами организации рисования. Проводились общегрупповые занятия, а также занятия небольшими группами и индивидуальные в часы занятий по выбору. В одних случаях выбор темы и её интерпретация предоставлялись детям, в других — задание давалось воспитателем.

Дети дошкольного возраста рисуют на основе имеющихся у них представлений. По мере развития наблюдательности у детей 6—7 лет, рисование всё больше принимает характер рисования по впечатлению или по воспоминанию. В воспоминание неизбежно вплетаются и моменты, созданные воображением, в особенности в тех случаях, когда впечатления более сложны.

Рисованием по памяти мы называли такой приём, когда детям указывалась цель — внимательно рассмотреть какой-либо предмет, затем предмет этот убирался, и дети рисовали его, стараясь припомнить и воспроизвести виденное. Таким приёмом мы пользовались крайне редко, считая его трудным для дошкольников и придавали ему характер дидактической игры.

Наряду с рисованием по воспоминанию, мы широко использовали рисование по наблюдению. Объект наблюдения оставался на глазах у детей и в процессе рисования. Знакомство с ним проводилось перед занятием рисованием. Рисование по наблюдению не принимает у дошкольников характера рисования с натуры. Последнее требует неподвижности рисующего по отношению к модели, т. е. единой точки зрения. При этом соблюдаются правила изображения. В современном реалистическом искусстве такими правилами являются законы перспективного и светового построения.

Рисование по наблюдению имеет в виду свободную трактовку модели в рисунке. Рассматривается модель со всех сторон, а рисуется с той стороны, которая кажется рисующему наиболее удобной для изображения. Происходит рисование на основе всестороннего знакомства с моделью.

Обращая внимание детей не только на события и явления, включающие в себя много предметов и моментов действия, но и на отдельные предметы, мы получали возможность по-разному организовать отношение наблюдения к рисованию. Когда детям давалось задание отра-

зять в рисунке свои впечатления о празднике, кукольном театре, экскурсии, мы полагались на то, что каждый ребёнок вычленил из массы других впечатлений то, что он особенно ярко запомнил, и выразит это в рисунке. Необходимо дать улечься первому впечатлению, где всё ещё смешано и неясно, и образоваться воспоминанию. Если предоставить детям возможность рисовать по их инициативе, одни отразят полученные впечатления раньше, другие—позже, одни—ярче, другие—бледнее. Некоторые дети и совсем не сумеют выразить своих впечатлений через рисунок. Если педагог даёт задание, очень важно, чтобы он верно определил время, когда впечатления уже отстоялись. Показателем этого обычно бывают рисунки на данную тему, выполняемые отдельными детьми по их желанию. Давая задание, воспитатель должен помочь выявлению впечатлений путём беседы. Наряду с этим, мы считали возможным давать рисование непосредственно после наблюдения в тех случаях, когда наблюдался отдельный предмет или несложное явление. Наш опыт показал, что в этих случаях не требуется длительного срока для того, чтобы в памяти ярче выступило характерное и интересное. Наоборот, в таких случаях яркость и свежесть первого впечатления по прошествии известного срока тускнеют и стираются.

Коллективное наблюдение, совместное припоминание и общегрупповое рисование по заданию воспитателя содействовали активизации внимания, помогали повысить активность более вялых, пассивных, менее наблюдательных детей. В последующие дни отдельные дети повторяли рисунки на ту же и аналогичные темы. Путём повторения они закрепляли найденные ими средства изображения. Мы придавали большое значение рисованию детей по их инициативе в часы, свободные от общегрупповых занятий. При соблюдении этого условия методы, применявшиеся воспитателем на обязательных занятиях, помогали развитию инициативы и творческой активности детей.

В начале наших исследований мы отметили, что дети, приступая к рисованию после того, как под руководством воспитателя они наблюдали что-либо, намереваются изобразить то, что видели, но в процессе работы забывают о своем намерении, расширяют тему, меняют колорит, дополняют детали. По прошествии же двух-трёх месяцев работы отношение детей к рисованию заметно менялось. Намерение нарисовать рассмотренный предмет или наблюдавшееся явление дети сохраняют и в процессе рисования; оно мобилизует их память. Наличие объекта рисования в групповой комнате в процессе занятия отнюдь не определяло самого метода рисования. Однако возможность проверить себя путём повторного наблюдения позволяла тем, кто хотел этого, уточнять изображение, обогащать его деталями. При этом проявились индивидуальные различия в использовании модели при рисовании. Одни дети или вовсе не возвращались к наблюдению в процессе рисования, или бегло взглядывали на модель не более 2—3 раз в течение всего занятия. Другие же видели в модели опору для рисования. Они помещали модель поближе к себе или брали её в левую руку. Рисуя, не раз посматривали на неё. Внимательнее к модели относились, с одной стороны, дети более развитые и способные уловить и передать характерные свойства предмета, с другой стороны — дети, не обладающие живым воображением и с трудом справляющиеся с тематическим рисованием. Возможность не придумывать, а изображать видимое придавала им бодрости, уверенности в работе. Они обретали смелость, переставали заимствовать тему и приёмы изображения у других детей.

Все качества, приобретённые детьми в рисовании по наблюдению и по воспоминанию сказались и на выполнении сюжетно-тематических, пове-

ствовательных рисунков. Дети получили возможность обогатить рисунки конкретными образами, воспринятыми непосредственно из жизни. Рисовали дети не только то, что однократно наблюдали, но и то, что наблюдали систематически и повторно. При этом рисование проводилось иногда неоднократно как после первого, так и после повторных наблюдений. Дети наблюдали козу, пасущуюся на участке детского сада. Вернувшись с прогулки, они пытались нарисовать её, но натолкнулись на ряд трудностей. Во время следующей прогулки дети вновь наблюдали за козой. Второе наблюдение прошло гораздо активнее и целенаправленнее, потому что дети знали, что им надо смотреть, что заметить. Выполненные после этого изображения были совершеннее и интереснее первых. В другом детском саду на даче дети ежедневно наблюдали на прогулке стадо коз. Изображения этих животных прочно вошли в их рисунки и приобрели ряд характерных черт.

Повторные наблюдения одних и тех же животных и птиц проводились в зоопарке, наблюдения зданий и машин — во время прогулок по улицам города. В летнее время на даче дети изо дня в день наблюдали деревья различных пород, домашних животных, птиц и многократно рисовали их, всякий раз внося что-либо новое, вновь замеченное.

Мы пришли к заключению, что в старшей группе детского сада желательно пользоваться различными методами рисования на основе наблюдения, применяя их с учётом развития всей группы и отдельных детей и в связи с планомерным воспитанием наблюдательности. Сознательно подбирая материал для наблюдения и придумывая приёмы отражения его в рисунке, педагог получал возможность активно воздействовать на творческое развитие детей, в первую очередь на приёмы изображения.

Развитие рисунка под влиянием наблюдения

Наблюдение дало детям новый источник для обогащения тематики их рисунков. Впечатления природы, жизни города, детского сада, семьи начали находить отражение в детском творчестве. Дети овладели изображением человека, некоторых животных, птиц, изображением домов, двигателей, разных пород деревьев, цветов. Некоторые темы, особенно понравившиеся детям, многократно повторялись затем в их рисунках. Так появились целые серии рисунков птиц, автомобилей, кукол, цветов. Охотно повторяли дети изображения мавзолея Ленина, станции метро, фигуры солдат и офицеров в полной форме, сцены труда (стройка, сенокос, уборка урожая), моменты жизни детского сада. Нередко на самом занятии дети не удовлетворялись первым изображением, а повторяли его два-три раза на том же листке бумаги или просили разрешения выполнить два-три рисунка на ту же тему.

Новая тема волей-неволей тянет ребёнка к новым приёмам изображения, к новым достижениям в рисовании. Активное создание графического образа на основе наблюдения — трудное дело для ребёнка и требует закрепления путём многократных повторений.

Поставив детей перед задачей передать в рисунке конкретный предмет или явление, мы увидели, какие изменения претерпевает детский рисунок под влиянием этого, по-новому организованного процесса. Можно было бы ожидать, согласно установившемуся мнению, что дети дошкольного возраста не могут рисовать по наблюдению, что рисунки их останутся неизменными. В действительности мы наблюдали сложный

и интересный процесс влияния на формирование рисунка, с одной стороны, развивающейся у детей наблюдательности, с другой — своеобразных черт детского рисования.

Привлечение детей к наблюдению и в особенности рисование непосредственно после наблюдения очень быстро сказалось на качестве детских рисунков. В первую очередь, дети замечали, запоминали и изображали характерные признаки и детали предметов. Рисуя человека, изображали все части тела, черты лица и те детали одежды, которые привлекли их внимание. У животных дети передавали характерную форму хвоста, ушей, морды. Взаимоотношение частей, составляющее характерный облик вещи, не осознаётся и не удерживается в памяти детей, в особенности, если строение предмета сложно. Рисуя предметы сложного строения (человек, растение, животное), ребёнок строит примитивную схематическую конструкцию, оснащая её конкретными признаками, взятыми из наблюдения. Такое построение характеризует изображение предмета в фас или профиль, симметричное расположение частей (руки у человека, ветви у дерева), ритмичность в расположении деталей (листья на ветках, цветов в траве), взаиморасположение частей под прямым углом, позже по диагонали (руки у человека, ветви у дерева).

Ритмически-симметрическая основа построения форм и расположения цветов в детских рисунках, как мы убедились, имеет большое значение для целостного охвата и осознания ребёнком предметов и явлений действительности. Такая закономерность строения вещей помогает воспроизведению их в типовом, обобщённом образе. Ритм и симметрия являются тем каркасом, на котором строятся изображения, который помогает разместить детали в предмете и предметы в поле рисунка. Эту основу не следует разрушать прежде, чем возникнет способность осознавать, а следовательно, и замечать и воспроизводить индивидуальные особенности строения вещей.

Учитывая значение ритмически-симметрического построения рисунка у детей старшего дошкольного возраста, мы старались дать детям, в первую очередь, такой материал для наблюдения и воспроизведения, где эти свойства не пойдут в разрез с основными характерными качествами предметов и явлений, а своеобразно подчеркнут их, создавая целостный, ритмически построенный образ.

Со временем под влиянием развивающейся наблюдательности дети начали приобретать новые возможности в изображении формы. Желая изобразить людей и животных в движении, они выводят фигуры из симметричной неподвижности. При этом в первую очередь изменяется положение рук и ног, тогда как корпус и голова остаются неподвижными. Лишь наиболее активные и наблюдательные дети рисовали людей с наклонённой головой и нагнувшимися.

Попутно укажем, что основа обобщённости и схематичности изображений в детских рисунках иная, чем в тех схематических изображениях, которые взрослые рисуют для детей и которые нередко предлагаются для обучения детей рисованию. В основу схематизации образа взрослыми кладётся обобщение формы, приближение её к геометрической форме — прямоугольника, круга, овала. Строение сложной формы лишено ритмичности. Изображение лишено характерных признаков, либо и они сведены к геометрическим формам и лишены жизни. У детей, как мы видели, в первую очередь возникает желание передать характерные признаки предметов на общей ритмической основе строения. Интерес к сюжету и действию влечёт к нарушению статики. Осознать, увидеть в ос-

нове индивидуального облика предмета геометрическую форму ребёнку трудно и не нужно, это только отведёт его от более полного восприятия предмета и более реалистической его передачи.

Несмотря на то, что дети 6—7 лет не в состоянии передать предметы в их трёхмерности путём перспективного построения, в некоторых случаях у них возникает необходимость показать в рисунке объём, многосторонность предметов. Желая изобразить всё, что расставлено на столе, ребёнок как бы повёртывает крышку стола полностью лицом к себе или, как говорят, разворачивает её, изображает не сбоку, а как бы сверху, оставляя ножки стола сбоку. Так же рисуется всякая плоскость, на которой что-либо располагается—покрывало постели, ковёр с узором, лежащий на полу, клумба с цветами и т. д.

Чем шире и разнообразнее стремится ребёнок выразить в рисунке содержание действительности, тем менее удовлетворяет его двухмерное, одностороннее изображение предметов. Он чаще начинает прибегать к развёрнутым, прозрачным изображениям, позволяющим показать все интересующие его стороны предмета. Восприятие трёхмерности обострялось у детей при наблюдении и рисовании объёмных, полых предметов — например, посуды. Они пытались изобразить верхний край, боковые линии стенок, дно. В этом периоде дети делаются очень чуткими к восприятию приёмов передачи объёма и глубины в рисунках художников. Поэтому виденное ими где-нибудь на картинке перспективное изображение переносится ими в свои рисунки.

Внимание к трёхмерности повышалось в тех случаях, когда предмет находился близко от рисующего и тем более, когда он мог брать его в руки, ощупывать. Предмет, поставленный дальше, воспринимался как силуэтный образ и тем облегчалось плоскостное его изображение.

Присущая детскому рисунку декоративность особенно ярко сказывается в передаче цвета. Дети склонны раскрашивать свои рисунки, выбирая цвета по своему вкусу и желанию, давая яркие, жизнерадостные сочетания.

При рисовании на основе наблюдений в тех случаях, когда внимание детей привлекала форма предмета, цвет нередко не принимался во внимание. Иногда дети прямо спрашивали воспитателя: «Можно я раскрасю как хочется?» Реальный цвет предмета, даже и тогда, когда дети его псмнили, мало интересовал их. Но в тех случаях, когда цвет являлся одним из основных признаков предмета, он не забывался и передавался довольно точно. Изображая предметы и явления природы, дети обычно придерживаются их естественной расцветки. Яркий выраженный интерес некоторых детей к автомобилям вызывал желание правдиво передать их форму, а также и расцветку. У многих девочек замечались интерес и наблюдательность в отношении расцветки одежды.

Декоративная расцветка неизменно давалась в тех случаях, когда возникало желание украсить предмет. Воспроизводя в рисунках постройки, мебель, посуду, дети охотно подвергают их пёстрой раскраске и орнаментировке, не соответствующей расцветке наблюдаемых предметов. При рисовании домов, украшенных деревянной резьбой, которые наблюдались в нескольких детских садах, дети неизменно заменяли одноцветный цвет резьбы многоцветными орнаментами. Богатую пищу для внесения декоративности в рисунки дали зарисовки киосков праздничных базаров, организованных на некоторых площадях Москвы. Декоративные мотивы, использованные художниками в оформлении этих киосков, обогатили фантазию детей и нашли отражение в рисунках к сказкам.

Присущее детям дошкольного возраста детальное рассматривание приводило к тому, что они иногда передавали такие детали в окраске, как пятна на чешуе у рыб, жилки на листе растения и т. д. Но изменения цвета в зависимости от освещения, если и замечались, то не фиксировались вниманием и не передавались в рисунках. Цвет предмета брался, как локальный, т. е. наиболее интенсивный цвет освещённой стороны. Поэтому, способствуя развитию у детей чувства цвета, мы брали для наблюдения богато и разнообразно окрашенные предметы, но не фиксировали внимания детей на игре оттенков в одноцветном предмете. Нам казалось преждевременным воспитывать у детей дошкольного возраста так называемое живописное восприятие. Под этим термином художники понимают способность тонко воспринимать переливы тонов и оттенков в предмете, составляющие его цветовое единство — колорит. Живописное восприятие возможно, если осознаются все изменения цвета в зависимости от освещения и соседства цветных предметов (рефлексы), как они воспринимаются глазом в данный момент. Дети 6—7 лет впервые подходят к осознанию локальных цветов, характеризующих предмет безотносительно к освещению и положению. В течение учебного года у детей расширились и обогатились их цветовые представления — они познакомились с оттенками одного цвета, узнали ранее не вычленявшиеся ими цвета — как рыжий, серый, вишневокрасный и др. Наряду с этим укреплялась предметная отнесённость цвета. Предметы получали постоянную цветовую характеристику (как ранее они получали в детских рисунках типовую форму). Это цветовое постоянство обогащалось благодаря наблюдениям действительности, но оно лежало в основе представлений детей о красках мира. Нам казалось неправильным разрушать это представление о постоянстве явлениями о том, что небо, вода, трава могут стать любого цвета, получая любой оттенок в зависимости от освещения. Наоборот, мы утверждали их в представлении о белизне снега, зелени травы, синеве моря и неба.

Во время прогулок и в особенности во время пребывания летом на даче цветовые представления детей обогащаются. Дети оказываются способными испытывать удовольствие от созерцания красок природы в различном освещении. Но в рисунках детей сохраняется устойчивая предметная отнесённость цветов, утверждающая за вещами их постоянные качества.

Характерным для рисунков дошкольников является расположение предметов на полоске, которое получило в литературе наименование фриза или строчного построения. Третьего измерения, размещения предметов в глубину ребёнок не принимает во внимание. Развитие наблюдательности приводит к тому, что дети начинают ощущать лист бумаги как пространство, на котором они более свободно располагают предметы, не придерживаясь только нижнего края как почвы. Отодвигая изображения предметов всё выше и выше, дети находят способ передачи далёкого и близкого. Многие дети в этом возрасте замечают явление кажущегося уменьшения предметов вдали и иногда передают это в своих рисунках. Появляется и изображение загоразивания одних предметов другими. Это знаменует выросшую наблюдательность, предметы уже берутся во взаимосвязи и единстве зрительного восприятия.

Мы ещё раз убедились, что формы изображения детьми пространства также временны и преходящи, как и другие возрастные особенности рисунка. Они задерживаются в творчестве детей при утере активности процесса создания рисунка и изменяются при активизации этого процесса. В нашем опыте, активизирующем этот процесс, было наблюдение действительности. Форма изображения пространства в детском рисунке тесно связана также с содержанием. Нередко тема требует изображения бо-

лее широкого пространства. Пространство, в котором расположены предметы, понятнее и интереснее для ребёнка, оно скорее и легче воспринимается, как организованное целое.

Мы обращали внимание детей в первую очередь на небольшие пространства, включающие ряд вещей, например, аквариум и растения в живом уголке, окно с его оформлением и горшками растений, украшение стены в зале к празднику. Эти задания могли быть выполнены без решения вопроса о глубине. Стена являлась той плоскостью, на фоне которой располагались предметы.

Проводились наблюдения и в открытом пространстве, например, одноэтажного дома и большого дерева около него, ряд деревьев и изгородь в сквере. В этих случаях имело место контрастное соотношение величин. Позже дети наблюдали и передавали в рисунке относительно сложные ансамбли—мавзолей Ленина на фоне стены и растущие около него ели, многоэтажные дома и автомобили. Летом на даче дети пытались давать пейзажные рисунки—изображали пруд, луг с цветами, лес.

Говоря о детском рисунке, мы не можем не коснуться вопроса о приёмах выразительности, при помощи которых рисующий может проявить своё отношение к изображаемому.

Направляя наше руководство на воспитание наблюдательности, на рисование того, что видел ребёнок в окружающей действительности, мы содействовали развитию активности самого процесса рисования. Каждому ребёнку предлагалось передать свои личные впечатления, а не рисовать то, что рисуют другие, или что он привык уже рисовать.

Рисунок ребёнка-дошкольника, если он создаётся активно, будет не точным протокольным изображением, а образом. Мы не только полагались на эти свойства, присущие детским рисункам, но и культивировали, педагогически направляли их.

С первых шагов рисования дети пытаются передать в изображении своё понимание явления и отношение к нему. Они ищут приёмов выразительности и часто находят такие приёмы изображения, которые отвечают их замыслу. Дети не владеют теми приёмами выразительности, которыми владеет взрослый художник. Их приёмы просты и наивны. Своё отношение к изображаемому дети вначале почти полностью выражают в речи и действии, дополняя этим рисование. Но к 5—6 годам в самих рисунках появляются приёмы, вызванные желанием выразить то, что интересует и волнует их. Одним из таких приёмов является преувеличение наиболее интересующего объекта по отношению к другим изображениям, более тщательная его прорисовка, яркая раскраска. Такой приём является нарушающим реальные отношения величин: увлечённый выражением своего замысла ребёнок не замечает этого неправдоподобия. Правда, иногда закончив рисунок и взглянув на него, дети 6—7 лет замечают грубые несоответствия в пропорциях, указывают на них, смеются, но затем в процессе рисования вновь теряют этот критерий оценки. Да они и не могут его выдержать, не прибегая к перспективно-пространственному приёму изображения.

Вторым приёмом выразительности является разворачивание плоскостей трёхмерных предметов, о чём мы уже говорили выше.

Иногда дети прибегают к изображению внешнего вида предмета и внутреннего его содержания (прозрачные или рентгеновские рисунки).

Все названные приёмы выразительности долгое время считались «логическими ошибками» в детских рисунках. Позднейшими исследователями они трактуются как черты детского реализма. Дети рисуют так потому, что изображают то, что знают о предметах. В действительности ребёнок знает о предмете и многое другое, но не рисует этого без нужды.

Он выбирает из своих одновременно полученных от предмета впечатлений то, что ему необходимо для выражения его замысла. Одновременность находит своё отражение и в сюжетных рисунках, когда один момент действия следует за другим в одной композиции. Такой процесс рисования противоречит зрительно-изобразительному принципу развёртывания событий в пространстве, а не во времени. Развитие наблюдательности помогает детям найти приёмы пространственного построения композиции, но это не исключает использования и приёмов примитивной выразительности. На данном этапе их творческого развития такие приёмы являются правдивыми. Позже они закономерно заменяются другими, более удовлетворяющими детей — передачей движения, размещением в пространстве и пр.

Наше исследование рисования у детей позволяет нам утверждать, что при условии воспитания, направленного на наблюдение, понимание и отображение действительности, дети постепенно овладевают реалистическими формами изображения. Всё более существенное, положительное в детском творчестве сохраняется, видоизменяясь. Ни одно качество, имеющее положительное значение для развития, не должно отмереть, не заменившись новым, не перейдя в это новое.

РИСОВАНИЕ ПО ПАМЯТИ

Е. Е. РОЖКОВА

В развитии личности ребёнка и во всей его творческой деятельности память играет огромную роль.

В работе с детьми по изобразительному искусству исследовались зрительная память, вопросы её развития и тренировки с помощью особых видов упражнений, влияние этих упражнений и отдельных заданий на общее развитие учащихся, на их творческую работу в области изобразительного искусства.

Вопросам рисования по памяти не уделялось достаточного внимания ни в области общего воспитания и образования детей, ни в школах профессионального обучения, ни даже в практике профессиональной работы художников.

Отдельные замечания о работе по памяти есть в учебнике рисования и живописи для самодеятельных художников, но и там эти замечания сводятся к указаниям по зарисовке фигуры человека в движении, что, конечно, не исчерпывает содержания работы по памяти в общей системе обучения.

Указания о необходимости воспитывать у детей наблюдательность и развивать память даны, например, в учебнике «Детский рисунок» (составители Я. Башилов и Е. Кондахчан. Учебник выпущен издательством «Искусство» в 1940 г.). В главе «Наблюдай, запоминай, изучай» говорится о значении наблюдения и памяти в процессе обучения; в последующих главах, содержащих задания, встречается ссылка на необходимость наблюдать и запоминать изображаемые предметы. Есть указания на работу по памяти в руководстве для учащихся—Пранг «Элементарный курс преподавания искусства в начальных школах», изд. «Вестник учителей рисования».

Все эти малочисленные работы несколько односторонне освещают затронутый вопрос. Одни даются только в разрезе изучения предмета, другие обращаются к памяти ребёнка, как к моменту возбуждения его интереса к теме, которую преподаватель предлагает. О системе организации восприятия почти ничего не говорится или говорится очень мало.

В то же время трудно представить себе художника, который, работая над картиной, не прибегал бы к знаниям и представлениям, сохранённым в его памяти. Вечно изменяющуюся природу невозможно передать убедительно, списывая её только с натуры.

По лучшим образцам изобразительного искусства на протяжении всей его истории мы видим, что человек, данный в сильном движении, в сложных ракурсах, написан по представлению и по памяти на основании полного и всестороннего изучения и знания натуры. Сюжеты

произведений, характер решения замысла ясно говорят нам о том, в какой мере и в чём художник руководствовался памятью или пользовался непосредственным наблюдением и натурой. Возьмём, например, портрет дочери художника Тициана (она изображена в полоборота с высоко поднятыми руками, в которых держит поднос с фруктами)—для нас здесь совершенно очевидно, что фигура в основном выполнена по памяти.

Всё искусство Возрождения—полноценное и реалистическое, богатое разнообразием и характеристикой действующих лиц, убедительное и правдивое—основано на умении художников полно и многосторонне наблюдать и видеть жизнь, запоминать всё то, что необходимо для правдивого отражения действительности в искусстве.

Только при хорошо развитой зрительной памяти можно так свободно творчески использовать в композиции ракурсы, движения, сочетания фигур, пейзажа и архитектуры.

В русском и западном искусстве отдельные живописцы систематически и последовательно работали по памяти. Об этом мы можем судить не только по картинам, но и по дошедшим до нас дневникам и письмам, в которых художники выдвигали и защищали свои искания в области искусства.

Очень интересны и очень ясно вскрывают суть творческого процесса высказывания о работе по памяти русского художника Айвазовского, все творчество которого подтверждает сказанное. Он говорит, что живописец, только копирующий природу, становится её рабом, связанным по рукам и ногам; человек, не одарённый памятью, сохраняющей впечатления живой природы, может быть отличным копировальщиком, живым фотографическим аппаратом, но истинным художником—никогда; движение живых стихий неуловимо для кисти, писать молнию, порыв ветра, всплеск волн немыслимо с натуры,—для этого художник должен запомнить их и этими явлениями, равно как и эффектами света и теней, обставлять свою картину.

Французский пейзажист Камилл Коро (1796—1875 гг.) в своём творчестве замечательно сочетал полнокровное человеческое восприятие природы и тонкий вкус с чутьём художника-живописца, весь мир которого воплощается в гармоническом единстве пластически живописного ощущения. Живопись Кора и его высказывания очень ясно говорят об огромной положительной роли памяти в его творчестве. Он говорил, что воспоминания часто дают ему больше, чем натура. После прогулок он как бы приглашает природу к себе в гости—провести у него несколько дней, и тогда начинаются его безумства с кистью в руке: он собирает орехи в лесах мастерской, слышит, как поют птицы, как шумят деревья от ветра, видит, как текут речки и ручейки с тысячами отражений неба и земли, солнце заходит и восходит у него в мастерской.

Высказываний художников о работе по памяти можно привести ещё много, но вряд ли здесь это нужно.

Во всех высказываниях художников, как бы различны ни были их творческие искания, мы видим ясно одну объединяющую их всех мысль: природа, жизнь богата, разнообразна, изменчива, проходящий момент нельзя списать с натуры.

Это положение, утверждаемое многими художниками, определяет и другой, очень важный момент в художественном творчестве. Художник-мастер должен уметь свободно передавать свои наблюдения, передавать полно и убедительно жизнь во всех её проявлениях не только с натуры, но также и не имея перед собой изображаемого объекта.

Очень интересны мнения отдельных педагогов по этому вопросу. К сожалению, мнений этих высказано не так много, но те из них, которые имеются, говорят нам о том, что наиболее передовые педагоги задумывались над этим вопросом, ища наиболее совершенные методы обучения. Прежде всего хочется процитировать Леонардо да-Винчи.

«Если ты хочешь хорошо запомнить изученную вещь, то придержи-вайся следующего способа: когда ты срисовал один и тот же предмет столько раз, что он, по-твоему запомнился, то попробуй сделать его без образца»¹. И в другом месте он говорит: «Также я испытал на себе, что получается немалая польза от того, чтобы лежа в постели в темноте, повторять в воображении поверхностные очертания форм, прежде изученные, или же другие достойные внимания предметы, захваченные тонким размышлением. И на самом деле это очень похвально и полезно для того, чтобы закреплять себе природу в памяти».

Практические советы Леонардо да-Винчи не вскрывают всей глубины педагогического смысла работы по памяти, но ясно подтверждают нашу основную мысль о необходимости обучения рисованию по памяти.

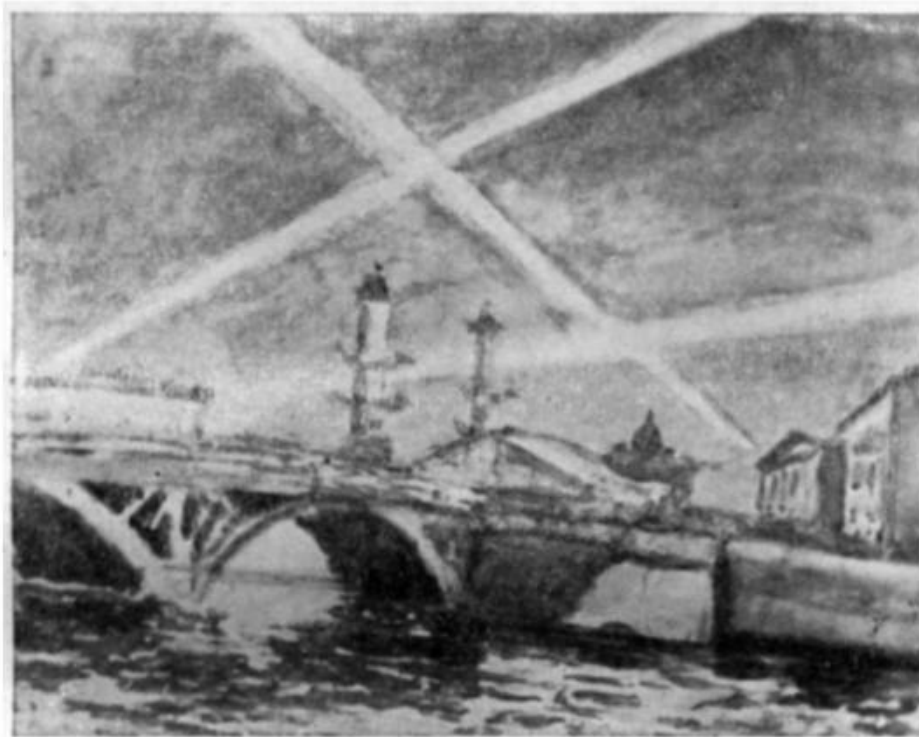


Рис. 1. „Ленинград“ (рисунок мальчика 13 лет)

В монографиях русских художников, занимающихся педагогической работой, также встречаются указания на необходимость работы по памяти. В книге «Воспоминания о Серове» Н. П. Ульянов² описывает методику работы Серова с учениками: «До него мы делали рисунки по целому месяцу; Серов же требует быстрой зарисовки и часто ставит модель на один сеанс. Более того, показав модель минут пять или несколько дольше, он предлагает нарисовать её по памяти. Этого не было никогда».

В работе над темой «Значение рисования по памяти в воспитании и обучении детей» нас в первую очередь интересует средний и старший школьные возрасты. В младшем школьном возрасте работа по памяти

¹ Леонардо да-Винчи, Трактат о живописи, М.-Л., «Академия», 1934.

² Ульянов Н. П., Воспоминания о Серове, «Искусство», 1945.

протекает свободно и естественно, но в среднем и старшем возрастах, чем больше дети пользуются натурой, тем труднее работают без неё, тем больше разрыв между работой по изучению природы и творческой работой над композицией. Наша задача найти такие методы обучения, которые на основе естественного развития ребёнка, учёта его потребностей и интересов всесторонне обогатили бы его, подготавливая к активной творческой работе.

Развитие и укрепление памяти путём систематически проведённых заданий, усложняющихся в процессе продвижения учащихся, должно оказать большое воспитующее влияние на их учебную работу в области изобразительного искусства как в общеобразовательной школе, так и в кружках и студиях, а также в школах профессионального обучения подростков.



Рис. 2. „Гроза“ (рисунок мальчика 12 лет)

Рисование по памяти направляет и организует восприятие, активизирует процесс работы с натурой, является непосредственной предпосылкой и базой для работы над композицией.

В работе кружков и студий рисование по памяти имело некоторое применение—в первую очередь это было вызвано желанием дать более разнообразную тематику, полнее охватить круг интересов детей, помочь им более целостно и активно наблюдать окружающую действительность.

По памяти выполнялись пейзажи (первая группа заданий) с быстро проходящим освещением или такие, которые нельзя писать с натуры, например, сумерки, вечер. Работа над таким заданием помогала

направлять внимание детей на передачу характера пейзажа, на целостное решение его. Особенно ясно становилось детям в этой работе значение главного и второстепенного. Работали над пейзажем, главным образом, городским и при обычном освещении. Подобные задания возникали, с одной стороны, в силу организационно-технических причин (невозможность непосредственно на улице или во дворе организовать работу целой группы, да еще в условиях зимы), а также и из-за специфики требований к работе по памяти.

Вторая группа заданий, очень распространённая—это тематические композиции, выполненные по наблюдению. К ним относятся парады, праздники, демонстрации, сцены театральных представлений, балет, цирк. Во всех этих сюжетах передаётся движение. В работе над этими заданиями дети естественно и свободно работают по памяти, приобретая таким образом необходимые для себя навыки, развивая и укрепляя память.



Рис. 3. „Балет“ (рисунок девочки 14 лет)

Опыт работы по памяти, накопленный в кружках и студиях Центрального дома художественного воспитания детей, в домах пионеров в Москве и на периферии, даёт нам возможность сделать теоретические и практические выводы, обосновать и уточнить методику этой работы.

Полезность и необходимость работы по памяти в процессе художественного воспитания и обучения детей совершенно очевидны и бесспорны, но наряду с этим также ясно, что неправильное методическое руководство этой работой может привести к нежелательным результатам.

Работа (рисование) по памяти в самом своём определении не так проста, как это может показаться с первого взгляда, и не всегда она может пониматься в одном и том же смысле и значении.

В основу процесса обучения изобразительному искусству детей среднего и старшего возраста мы кладем работу с натуры, метод, широко применяемый в педагогической практике и дающий положительные результаты.

Главной задачей работы с натуры является изучение основных законов изображения различных предметов в их связи между собой, явлений природы, человека, животных. Работа по памяти в смысле изучения всех указанных жизненных взаимоотношений и связей является продолжением и дополнением работы с натуры.

Всякое рисование с натуры в какой-то мере проходит по памяти, так как рисующий иногда подолгу не смотрит на натуру; с другой стороны, работа по памяти, когда рисующий не имеет перед собой предметов (натуры), но проверяет по ним рисунок в процессе его выполнения, в известной степени может рассматриваться как работа с натуры. В этих случаях разница получается в интервалах времени от момента восприятия до момента передачи этого восприятия в изображении. Увеличение интервала и создаёт характерные качества изображения по памяти.

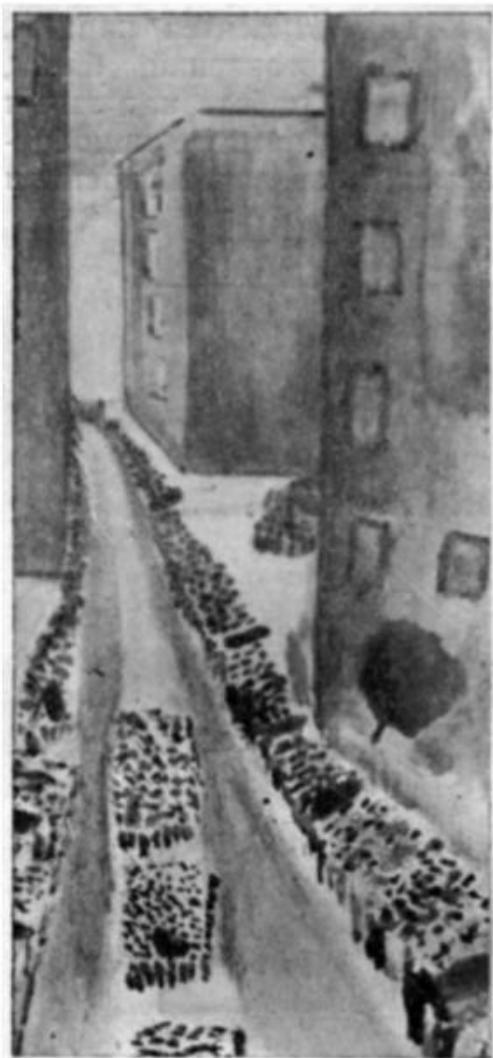


Рис. 4. „Демонстрация“
(рисунок мальчика 10 лет)

Очевидно, абсолютной разницы нет, но возможно установить приблизительные различия, которые помогут нам вскрыть специфику одного и другого методов изображения, основой которых является различно организуемое восприятие предметов, натюрморта, пейзажа, человека и других объектов.

В работе с натуры и в работе по памяти много общего, например, в тех случаях, когда рисующие с натуры изредка контролируют себя по натуре, но работают свободно и творчески изменяют натуру, и когда работающие по памяти нуждаются в частых и повторных дополнительных наблюдениях натуры.

Различия же в абсолютной форме выступают в том случае, когда работы с натуры и по памяти берутся в крайних противоположных сопоставлениях, в которых вскрываются положительные и отрицательные стороны той и другой.

Поэтому мы начали наше исследование с попытки вскрыть и определить специфику работы по памяти детей различного возраста, для чего были разработаны и частью проведены экспериментальные задания.

Первое задание заключалось в том, что учащиеся одной и той же группы, разделённые на две подгруппы одинаковых способностей и подготовки, выполняют один и тот же натюрморт—одна подгруппа с натуры, другая—по памяти. Рисующие самостоятельно выбирают точку зрения, с которой они будут изображать предмет. Анализ натюрморта проводится всей группой в целом. После анализа половина группы, рисующая натюрморт по памяти, некоторое время наблюдает и анализирует его дополнительно, запоминая то, что они должны изобразить, а затем переходит в другое помещение и выполняет рисунки.

Вторая половина группы, рисующая натюрморт с натуры, также, выбрав себе точку зрения, приступает к работе.

Полученные рисунки сравниваются, с учётом равноценности по одарённости и подготовке их исполнителей. Эти экспериментальные задания проводились с группами детей различного возраста.

Второе экспериментальное задание в основном было подчинено той же задаче, что и первое—помочь вскрыть специфику работы по памяти. В основе этого задания лежал анализ вопроса о влиянии интервалов времени на характер изображения по памяти. Задача—выяснить, какие черты несёт в себе рисунок при условии прохождения различного количества времени от момента восприятия до изображения.

Одна группа, так же как и в первом экспериментальном задании равноценная другой, выполняла натюрморт сейчас же непосредственно после того, как увидела и проанализировала его, вторая группа—через несколько часов после восприятия, или на другой день (или же дава-



Рис. 5. „Городской пейзаж“ (аналитическое восприятие)
(рисунок мальчика 12 лет)

лось задание выполнить этот натюрморт дома). Разница в полученных рисунках позволяла установить, какие элементы природы трудные и плохо запоминаются и какие дольше удерживаются в памяти.

Третье экспериментальное задание должно было установить характер взаимоотношения и связей работы по памяти с работой с натуры, определить значение рисования с натуры в укреплении и развитии памяти, развить целеустремлённость и обострение восприятия, выявить значение одновременных зарисовок по памяти одного и того же объекта (отдельных предметов, группы, пейзажа и пр.), выполненных с натуры.

Это задание заключалось в том, что учащиеся рисовали натюрморт с натуры, затем через некоторый интервал времени (15—20 мин.) они тот же натюрморт рисовали по памяти, причём одна подгруппа перед началом работы натюрморт смотрела дополнительно, другая же рисовала его без дополнительного наблюдения.

Выполнение четвёртого экспериментального задания давало нам материал для решения вопроса об организации восприятия в рисовании

по памяти аналитически познавательным методом и на основе эмоционального восприятия природы.

Это экспериментальное задание заключалось в рисовании пейзажа тремя различными методами. Работа проводилась с разными возрастными группами детей.

Первый пейзаж выполнялся детьми на основе имевшихся у них общих знаний и представлений о природе, городе и пр.; для того, чтобы рисунки легче было сравнить между собой, детям предлагалась одна тема,



Рис. 6. „На коньках“ (эмоциональное восприятие)
(рисунок девочки 14 лет)

например, осень, утро, зима, лес, сад и др., в зависимости от времени и места проведения эксперимента.

Второй пейзаж (заранее выбранный преподавателем) дети выполняли после наблюдения, организованного преподавателем. Преподаватель обращал внимание детей в первую очередь на построение пейзажа; конструкцию предметов, расположение их в пространстве (проводился анализ как со стороны формы, так и цвета).

Третий пейзаж дети рисовали на основе самостоятельного наблюдения. Тема задания помогала детям организовать эти наблюдения: она выбиралась в зависимости от характера погоды, времени года и местности, например, серая скучная осень, солнечный зимний день, метель, ливень, гроза и др.

Рисунки, полученные в результате выполнения экспериментальных заданий, анализировались по единой разработанной нами схеме, что дало возможность сравнивать рисунки одной и той же постановки на-

тюрморта, выполненные разными авторами с натуры и по памяти: натюрморты по памяти, выполненные непосредственно после наблюдения и через большой интервал времени; рисунки пейзажей, наблюдаемых под руководством преподавателя и самостоятельно одних и тех же авторов; натюрморты, выполненные одним и тем же автором с натуры и по памяти.

Схема анализа рисунков:

1. Расположение предметов натюрморта на листе (композиция).
2. Размер и форма предметов в соотношении между собой и в пространстве.
3. Целостная передача натуры или разрозненное изображение предметов.
4. Передача цветовых отношений, материала.
5. Передача света в группе в целом и объёма предметов путём светотени.
6. Изображение деталей.
7. Технические приёмы: кладка краски, штрих, линия.

На основании всего предшествующего опыта и отдельных экспериментов, проведённых, главным образом, с группами учащихся среднего возраста, возможно сделать некоторые выводы, но лишь как предварительные, нуждающиеся в дальнейшей проверке и уточнении.

Дети, от младшего до старшего возраста, в своих самостоятельных, вне какого бы то ни было руководства, занятиях рисованием очень много работают по памяти. Процесс работы по памяти различен, начиная от примитивной формы механического подражания у детей мало активных и кончая полноценной, творчески активной работой у наиболее инициативных.

Начинающие рисовать дети, видя схематические рисунки своих товарищей, берут из этих рисунков отдельные элементы изображения для передачи своих собственных мыслей. К таким очень распространённым элементам относятся половинные солнца, схематические ёлки, дома с перечерченной крест-накрест дверью и многие другие. Эти элементы изображения не являются результатом наблюдения жизни, это—условное обозначение, которое переходит от одного ребёнка к другому и является простейшим подражанием, в котором большую роль играет память. В дальнейшем эта примитивная работа памяти повлечёт за собой и более активное отношение к изображаемому, основанное у ребёнка уже на развитии восприятия окружающей среды: Конечно, последнее совершенно не исключает и того факта, что ребёнок, наблюдая действительность, сохраняет в своей памяти впечатления, которые он потом использует наряду с изобразительными средствами, полученными им в готовой форме.

В самостоятельных рисунках более развитых и старших по возрасту детей мы также видим знакомые нам, встречающиеся в графике, образы героев, изображение отдельных предметов техники и пр. Готовые, уже созданные образы так крепко запечатлеваются в памяти детей и последние так сживаются с ними, что бывают очень удивлены, когда им задают вопрос, где они видели эту фигуру, пейзаж или машину. В таких случаях рисующий отвечает, что он «сам это знает». Технические приёмы также покоряют детей, они в большинстве случаев формально используют их. Склонность человека—использовать то, что сделано до

него, и на основе достигнутого развиваться дальше—естественная и здоровая. В данном случае и это стремление ребёнка питать свою память готовыми образцами, при помощи которых он выражает свою мысль, стремление здоровое и его необходимо развивать в практических занятиях по рисованию; благодаря обучению, ребёнок должен подниматься на высшую ступень развития.

Научить наблюдать, запоминать виденное и выражать свои мысли, черпая изобразительный материал из окружающей его жизни—такова задача педагога, обучающего ребёнка изобразительному искусству.

В работе по памяти главным организующим моментом является целенаправленность восприятия. Но одного сознания учащегося, что он смотрит на предмет или пейзаж, чтобы запомнить и изобразить его, не-



Рис. 7. Рисунок с натуры (рисунок девочки 13 лет)

достаточно. Учащийся должен отдать себе отчёт в том, что ему нужно запомнить для правильной передачи предмета или пейзажа в рисунке и это заставит его внимательно вглядываться и разбираться в характерных особенностях и деталях натуры, понять соотношения её частей, распределение этих частей в пространстве по форме, цвету, материалу, характеру поверхностей, освещению, т. е. увидеть и запомнить отдельные части и всё в целом, мысленно переключив увиденное в тот материал, в котором будет выполняться данная натура.

Если восприятие натуры недостаточно целенаправленно, учащийся не запомнит натуры и изобразить её не сможет, хотя необходимо оговорить, что работающий с натуры, даже при условии механической ра-

боты, всё же какое-то изображение всегда даст. Вот в этом и заключается отрицательная сторона работы с натуры, в то время как многими рисовальщиками она неправильно расценивается как положительная.

Суммируя сказанное, следует подчеркнуть, что специальные задания в работе по памяти, организованные преподавателем, направляют память по пути активного, организованного восприятия и тем самым играют большую воспитательную роль в развитии творческих способностей ребёнка и подростка.

Следующий вопрос, который был проверен через экспериментальное задание с учащимися среднего возраста—вопрос специфики работы по памяти и работы с натуры.



Рис. 8. Рисунок по памяти (рисунок девочки 13 лет)

В беседе, поскольку она была общая для всех рисующих, были даны указания об организации восприятия натюрморта, т. е. расположения предметов в пространстве, их характера и соотношения между собой, как, например: пушистость и лёгкость одного цветка по отношению к другому, тяжесть, плотность и силовые отношения ткани занавески на окне в сравнении с светлым, лёгким пространством за окном и т. д. Несмотря на эти общие указания, рисунки, выполненные учениками по памяти и с натуры, говорят о различной направленности восприятия.

Рисующим по памяти беседа оказала большую помощь: она ориентировала их в дальнейшем процессе запоминания: в рисунках выражено большое стремление передать окно с подоконником, горшками, стоящими на различном расстоянии, передать плотность занавески по отношению к пейзажу за окном.

В восприятии натюрморта учениками, работающими по памяти, преобладает предметность, живописное решение упрощается, объёмность предметов подчёркивается путём сгущения или ослабления основного тона, технические средства скудные.

Чтобы изобразить натюрморт правильно, они расставляют в рисунке предметы так, как расставляли бы их в реальном пространстве. В изображении предметов большую роль играет осязательное ощущение и общие знания о предмете. Зрительное представление заменяется рассуждением. Предмет объёмный, пустой внутри, эмалированный, ткань узорная—и в стремлении передать её ближе к натуре появляется желание нанести зигзаги узора, чего совершенно нет ни в одном рисунке с натуры.

В рисунках с натуры тех же натюрмортов ясно видна случайность в расположении на листе, неясно выражен предмет, часто даже сбита форма, неясно положение предметов в пространстве. Изображение в целом подчиняется непосредственному ощущению натуры, световому и цветовому пятну, детали отсутствуют. Технически со стороны кладки краски и разнообразия цвета работа свободнее, чем в рисунках по памяти.

Таким образом в рисунках по памяти больше целенаправленности в изображении, преобладает композиционность. Изображение предмета со всеми его свойствами и качеством находится в поле зрения ученика, средства выражения скупы. В работе с натуры средства выражения богаче, расположение случайнее, форма не ясна и заменяется цветовым пятном.

Это противопоставление достаточно ясно говорит о качествах, которые заложены в одном и другом методах изображения натуры. Так же ясно видны и опасности в том и другом методе изображения: в работе по памяти—схематичность изображения и стремление рисунком рассказать, бедность цветового решения в пределах локального цвета, и опасность пассивности, механистичности и случайности в работе с натуры.

Бесспорные положительные качества, заложенные в обоих методах изображения: целенаправленность, активность восприятия, целостность, ясность и логичность композиционного решения—в работе по памяти и непосредственность восприятия, богатство цветового решения, свобода технических средств—в работе с натуры.

Первый методический вывод, вытекающий из этого противопоставления результатов работы—это необходимость в педагогической практике сочетать эти два ведущих метода работы.

Второй вывод, что без работы с натуры в среднем и старшем возрастах работа по памяти не может развиваться, так как технические средства выражения накапливаются именно в процессе работы с натуры. В свою очередь и работа с натуры в отрыве от работы по памяти полноценно не развивается, так как она несёт в себе элементы механистичности.

Третий вывод. В рисовании по памяти, так же как и в рисовании с натуры, мы встречаем в развитии учащихся известную закономерность, обусловленную особенностями их возраста и способностями.

Работа по памяти должна проходить как ряд последовательных упражнений на разнообразных объектах, начиная от зарисовки отдельных предметов, кончая, как это было уже в практике, тематическими композициями.

Четвёртый вывод. Работа по памяти в группе младшего возраста является ведущей в работе по изучению природы. В среднем возрасте эта работа проводится в меньшем соотношении к натуре, а в старшем — уравновешенно: работа по памяти, задания по тематической композиции и рисунок, а также живопись с природы.

В этой статье не раскрыт и не затронут ряд других вопросов, связанных с работой по памяти и непосредственно вытекающих из неё. Например, о факторе времени в организации изображения, о значении повторных дополнительных наблюдений в формировании образа и представления о натуре, о значении заучивания рисунка, выполненного с природы.

Все эти вопросы являются задачей нашего исследования и работой будущего, дать ответ на эти вопросы теперь было бы несколько преждевременно.

НАРОДНОЕ ДЕКОРАТИВНОЕ ИСКУССТВО В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ ДЕТСКОГО САДА

Н. П. САКУЛИНА

кандидат педагогических наук

I

Искусство — мощное средство воспитания детей. Конкретные, эмоционально насыщенные образы произведений искусства оставляют глубокий след в сознании ребёнка и способствуют формированию его личности.

Огромное влияние оказывает на детей русское искусство: оно рождает и углубляет в них благородные высокие чувства любви к Родине, родной природе, к труду и быту русских людей, развивает первые эстетические суждения.

В педагогической работе с воспитанниками детских садов воспитатели знакомят малышей с теми или иными произведениями крупнейших наших художников, но в дошкольном возрасте дети могут лишь «прикоснуться» к источнику большого искусства. Полное раскрытие художественных изображений наступит для них позже, когда они, школьниками, юношами, войдут в залы отечественных музеев, прочтут книги об искусстве, выберут своего любимого художника и бережно поместят репродукции с его работ над своим учебным столом.

Среди произведений богатейшего русского народного изобразительного искусства детям дошкольного возраста близки и понятны многие работы мастеров декоративной росписи, резьбы, вышивки, понятно искусство игрушечника. Маленькие дети воспринимают их глубже и полнее, чем большие полотна живописи и станковую скульптуру, и это очень помогает педагогу детского сада в формировании художественного вкуса детей и в руководстве их изобразительным творчеством.

Народное декоративное искусство нельзя причислять к искусству только прошлого времени. Перед Великой Отечественной войной мы были свидетелями широкого прекрасного показа этого искусства в павильонах Всесоюзной сельскохозяйственной выставки в Москве.

«Народное искусство и художественные промыслы СССР вступили в период своего расцвета», — читаем мы в книге «Народное искусство СССР и художественные промыслы» (1940). «В самых промыслах произошёл поворот к максимальному удовлетворению растущих культурных запросов широчайших масс трудящихся, а в творческом отношении — к переходу от ремесленничества к искусству национальному по форме и социалистическому по содержанию. Ремесленник-кустарь становится подлинным народным художником».

Показывая детям произведения народных мастеров, воспитатель знакомит их с художественным творчеством нашего народа. Народное декоративное искусство обладает такими качествами, которые делают его одним из незаменимых воспитательных средств — это его жизнерадостность, праздничность, узорность, характерные как для стенных росписей старинных палат, так и для детской игрушки из дерева и глины.

Произведениям народных мастеров присущи скупость колорита и вместе с тем насыщенность его, контрастность отношений, преобладание в каждой вещи основного, сильно звучащего тона — алого, глубокого синего, золотого с вплетением жёлтого, белого, чёрного, голубого, — во всех случаях дающего сильную мажорно-звучащую гамму цветов. Узорчатость, декоративная ритмичность в построении рисунка, преобладание линейного узора и лишь иногда сочетание линии с сочным красочным пятном (как, например, в городецких игрушках и росписях саней, зыбок, прялок) являются также характерными чертами народного декоративного искусства. Мотивы декоративных росписей нередко восходят к глубокой древности, хранят следы геральдических изображений, образы мифологии — кентавра, сирина-птицы и пр. Одновременно с этим, в народном искусстве есть ясная реалистическая тенденция. Мотивы растений, цветов, трав, изображения птиц и животных, сцены из жизни человека являют собой сочетание декоративности художественной трактовки и реалистичности образа.

Жизнерадостное по колориту, живое и динамичное по рисунку, простое и ясное в композиционных решениях, реалистическое в образах народное искусство пленяет детей, очаровывает их, отвечает их эстетическому чувству и пониманию.

Конечно, не всё, что включено в определение народного декоративного искусства, в одинаковой степени близко и понятно маленьким детям. Исключительные по красоте, лаковые изделия Палеха с утончённым, нередко символическим образом и сложной композицией не доступны пониманию ребёнка; бытовые сцены, росписи по дереву, изображения, связанные с эпохой 40—60-х гг. прошлого века, непонятны и чужды детям по тематике. Однако многое, что олицетворяло миф или геральдический знак, дети воспринимают, как сказочный образ необыкновенных птиц, зверей, цветов, а фигурки в старинных одеждах — как нарядные ёлочные куклы. Наряду с фантастическими образами дети узнают в резьбе, росписи, вышивке, узорах кружева знакомые им растения и животных; конь, петушок, рыбка — обычные мотивы народного искусства.

Народное декоративное искусство связано с вещью, живёт в вещи. Обычная ложка, чашка, стульчик, санки, украшенные росписью, резьбой, делаются праздничными, нарядными не переставая служить своему назначению. Искусство проникает в самую глубину быта, пронизывает его. Красивая, художественно выполненная вещь учит детей ценить мастерство и труд человека, делающего такие предметы для их детского быта. Они начинают понимать искусство, призванное вносить радость в быт, украшать его, учатся понимать мысль художника, воплощённую в простом и ясном образе.

Произведения народного искусства издавна проникли в быт детских садов. Детская мебель кустарей Хохломы, резчиков Абрамцева, расписная керамика, тарелочки, стаканчики, подносы и другие предметы быта, украшенные резьбой и росписью, наконец, народная игрушка — нередко встречаются в детских садах.

В связи с украшением детских садов к праздникам, вошло в обычай воспроизведение народных орнаментов в виде настенных панно и фризов, росписей игровых домиков, уголков, украшенных в стиле русском, укра-

инском, белорусском, узбекском и других народов Советского Союза. К празднику 1 Мая для детей готовятся национальные костюмы, которые расшиваются и расписываются соответствующими узорами.

Центральный дом художественного воспитания детей в ряде выпущенных им книжек, в пособиях для педагогов давал материал по орнаментике народов СССР. В годы Великой Отечественной войны была предпринята работа специально по русскому народному искусству и его внедрению в детский быт.

Группа педагогов, объединённых при Дошкольном отделе Центрального дома, в течение двух лет вела исследование и отбор образцов русского народного искусства для введения их в обиход детей дошкольного возраста, а также прорабатывала вопросы о формах и методах воспитания детского восприятия и творчества на этих образцах. Работа эта проводилась в старших группах двенадцати детских садов. Прежде всего оказалось необходимым глубже познакомиться с русским декоративным искусством самих педагогов. Многие из них сознавались, что это искусство чуждо им и не соответствует их вкусам; народные игрушки казались им грубыми по форме, слишком пёстрыми по расцветке. Только длительное изучение памятников народного искусства, специальной литературы, дающей знания о возникновении и путях развития этого искусства, понимание его места и значения в жизни народа — приблизило педагогов к этим произведениям, заставило их принять, а затем и полюбить народное искусство.

Когда предварительная работа с педагогами была закончена, создавалась возможность начать работу с детьми-дошкольниками. Прежде всего были отобраны те произведения, которые следовало показывать детям. Несмотря на то, что во многих детских садах имелись произведения русского народного искусства, этого материала оказалось недостаточно для осуществления намеченных задач по воспитанию восприятия и творчества детей. Ставя в центр внимания произведения русского народного творчества, в работе также были использованы подлинные произведения искусства украинского, узбекского и других народов.

Кроме того, встал вопрос о воспроизведении специальных образцов орнаментов, созданных народным искусством, для чего предварительно были изучены все стилистические особенности и технические приёмы тех видов орнаментики, которые надо было переводить в рисунок. Рисунки воспроизводились красками на бумаге.

Поэтому прежде всего была изучена техника этой народной росписи на листе бумаги. Так были созданы образцы росписи Кировской глиняной игрушки, хохломской и городецкой росписи по дереву и рисунки красками украинских вышивальщиц.

Прекрасные узоры русского кружева были перенесены на вырезки из белой бумаги, эти вырезки прикреплялись потом на интенсивный цветной фон. Для воспроизведения орнаментов были также использованы некоторые узоры старинных печатных шалей и платков.

В дальнейшем предполагалось воспроизвести в виде вырезок из бумаги резьбу по кости, берёзовой коре и отдельные формы резьбы по дереву.

Кроме изучения Кировской глиняной игрушки, было намечено изучение и воспроизведение росписи глиняной посуды и игрушек других областей.

Изучение народной набойки привело к мысли перевести некоторые её мотивы на доступную нашим педагогам технику картонного трафарета. Роспись и узоры воспроизводились с подлинников или использовались рисунки, помещённые в исследованиях по народному искусству.

Был поставлен вопрос о привлечении в качестве материала произведений таких стилизаторов народного искусства, как Билибин, Малютин, Поленов, В. Васнецов и др. Давая иллюстрации в реалистической манере своего времени, эти художники широко применяли в книгах мотивы русской орнаментики, пользуясь резьбой, кафелем, шитьём, росписью на памятных старины и бытовыми вещами, созданными народными мастерами. Любовь этих художников к народному искусству, знание и точное воспроизведение его стиля позволяло использовать их произведения для ознакомления детей с народной орнаментикой.

Учитывая характерную для русского декоративного искусства особенность — включение изобразительного мотива (коня, птицы, человеческой фигуры) в густую сеть орнамента, — педагоги попытались разрешить декоративную композицию, используя известные мотивы орнаментики. Были повешены в виде праздничного украшения комнаты крупные панно — разгадки к загадкам. Центральную часть панно занимала разгадка — изображение петуха, зайца, птицы и пр., поля же были заняты густым узором из растений. Это была пока единственная попытка не точного воспроизведения с подлинника, а свободная компоновка мотивов силами педагогов.

II

В работе с детьми мы поставили своей задачей выявить насколько полно могут дети старшего дошкольного возраста воспринять декоративное искусство, где нет привлекающего внимание занимательного сюжета, и насколько стоек и глубок будет интерес детей к этим произведениям. Мы мыслили, что на избранном материале сумеем воспитать художественное восприятие и вкус детей, подвести их к первоначальным эстетическим суждениям, сумеем содействовать развитию детского декоративного творчества.

Для этого мы пользовались различными методами показа и формами занятий. Было введено, как особое занятие, рассматривание тех предметов, которые имеются в групповой комнате, а затем следовала беседа с детьми о них. Вот как рассказывает об этом Е. Н. Васильева, методист Ленинского района (детский сад № 5).

«В детском саду мы рассмотрели все имеющиеся художественные вещи, их оказалось много. Во всех группах были прекрасные ковры; была очень хорошая хохломская мебель, бокальчики, мисочки с хохломской росписью. Кроме того, мы приобрели Кировские глиняные игрушки, подобрали несколько платков с крупными цветами.

На первом занятии, желая обратить внимание детей на то, что в группе есть красивые вещи, мы остановились на показе ковра для ознакомления детей с рисунком и ритмом узора. Это занятие показало, что дети до сих пор как бы не видели ковра, который находился в их комнате. Когда выглянуло солнце и ковёр загорелся всеми своими красками, дети ахнули и потом долго сидели молча, любуясь им. Это занятие и воспитателям раскрыло глаза, они сами не замечали красивых вещей в своей группе».

Вносились орнаменты, панно и новые вещи как украшение, в особенности перед праздником 1 Мая. Педагог рассматривал с детьми эти украшения, беседовал о них, рассказывал о мастерах народного искусства.

С внесением каждого нового произведения у детей отмечалось всё большее умение смотреть, рос интерес к народному творчеству, неизменно связанный с большим эмоциональным подъёмом. После 2—3 месяцев работы дети начали самостоятельно обращать внимание на узоры, на вещи, украшающие их быт.

Некоторыми детскими садами были организованы экскурсии в Промышленно-экономический музей на выставку кустарных промыслов. Вот как описывает эту экскурсию методист В. О. Паллон (детский сад № 51 Советского района):

«Дети видели на выставке образцы народного искусства. Большое впечатление произвели на них игрушки, сделанные в Загорске. Экскурсовод подробно рассказал детям, как эти игрушки делают, как вырезают фигурки из целого куска дерева, как расписывают различную хозяйственную утварь мастера Хохломы. Придя в детский сад, дети мало делились впечатлениями, но дома родителям они все подробно рассказывали (педагоги от родителей узнали об ярких впечатлениях детей). На следующий день дети внимательно рассматривали хохломскую мебель в группе».

Воспитательница А. В. Шамшина рассказывает: «На кустарно-промышленной выставке дети были два раза. В первый раз их заинтересовали больше всего токарные игрушки, крупная хохломская мебель. Горьковскую мебель дети раскритиковали: «Человечками всю мебель испортили», — сказали они. При втором посещении дети внимательно вглядывались в детали понравившихся им узоров. Серёжа, увидев на одном блюдечке птичку, начал искать птиц на других вещах. Марика привлёк узор из черемухи. Наташа восхищалась завитушками». Работники выставки в беседе с педагогами отметили поразивший их глубокий интерес таких маленьких детей к произведениям искусства, меткость высказываемых ими суждений, большую серьёзность и организованность в поведении.

III

Одновременно с систематическим развитием детского художественного восприятия педагоги стремились развивать декоративное творчество детей. Эта задача выдвинула ряд специальных вопросов.

Несомненно, что восприятие произведений народного искусства и образцов орнаментики, проникая в жизнь ребёнка, оказывало влияние на игры и творчество детей, но педагогов интересовало планомерное, целенаправленное влияние тех или иных образцов на детское декоративное творчество. Два общепедагогических вопроса ожидали своего разрешения: вопрос о значении образца для развития творческих способностей и вопрос о подражании в развитии творческой деятельности. До сих пор, руководя декоративным рисованием в детских садах, педагоги хоть и пользовались показом детских работ и предметов, украшенных узором, но делали это очень несистематично, недостаточно продуманно и с оговорками, стараясь, избежать со стороны детей какого бы то ни было подражания и заимствования.

Экспериментальная работа ясно показала всю недопустимость слепого, механического подражания и такого влияния образца, которое влечёт за собой потерю инициативы и самостоятельности у ребёнка.

Подражание образцу может быть первой естественной ступенью в овладении новым приёмом, новой формой, после чего наступает период самостоятельных исканий. Образец может быть стимулом, вдохновляющим к самостоятельному творчеству, открывающим для этого творчества доселе неизвестные пути.

Показ образцов народного декоративного искусства был проведён непосредственно в связи с декоративными работами детей. Занятия по декоративному рисованию, раскрашиванию лепки, росписи игрушек из папье-маше проходили в обычном для детского сада порядке; исполь-

зовались те методы руководства, которые были приняты в детских садах, но с некоторыми изменениями, о чём скажем ниже. Занятия, связанные с показом, составляли лишь небольшую часть всех занятий декоративным творчеством в целом. Показ образца являлся одним из методов руководства, отнюдь не единственным.

Прежде чем решить вопрос, когда и какие произведения давать детям в качестве образцов, были пересмотрены задачи руководства декоративным творчеством детей. Занятия по декоративному рисованию обычно начинают в средней группе с детьми пятилетнего возраста. Воспитатель старается сразу же дать детям понять, что такое декоративный рисунок. Рисование проводится с детьми не на обычном листке бумаги, а например, на круге, вырезанном из бумаги, на полоске, квадрате. Эту форму предлагается украсить, как платочек, как тарелочку и т. д. Кроме того, применяется метод показа перед занятием удачных декоративных рисунков, выполненных детьми того же возраста, с которыми занятия по декоративному рисованию уже проводились. Рассмотрев простые узоры из точек и полосок, дети сразу понимают, что от них требуется. Если в старшую группу приходят дети, ранее декоративным рисованием не занимавшиеся, их вводят в это занятие таким же образом.

Выбирая образцы для показа, педагоги ставили перед собой задачу дать почувствовать детям, что такое узор, декоративно украшенная вещь. Далее воспитатель, руководя процессом рисования, содействовал обогащению узоров, создаваемых детьми, новыми мотивами, более сложным композиционным решением, богатыми и разнообразными цветосочетаниями. Наконец, педагог воспитывал в детях умение и прививал навыки технического порядка—пользование кистью и карандашами. И эти задачи ставили педагоги перед собой, продумывая роль образца в руководстве декоративным творчеством детей и последовательность в показе произведений народного творчества.

Занятия проводились с детьми старших групп, которые в большинстве своём были уже знакомы с декоративным рисованием, но техника пользования кистью и красками была крайне слаба, элементы узора однообразны и мелки, композиционные решения бедны, краски дети брали часто случайно, не заботясь о том, какие у них получатся цветовые сочетания.

Сначала детям показывали очень простые узоры, близкие по элементам их собственным, решённые в немногих цветах и понятные детям по технике выполнения.

Наиболее подходящими во всех отношениях оказались узоры, которые наносят мягкой тряпчатой кисточкой мастерицы Кировской глиняной игрушки. Педагоги перенесли эти узоры на листы бумаги и расположили их по степени усложнения. Самым простым оказался двухцветный узор, состоящий из чередования прямых и волнистых полос, с пятнышками между ними. С этих узоров и начали показ образцов перед занятием декоративным рисованием. Вот, как описывает такое занятие М. В. Сахарова (детский сад № 10 Москворецкого района):

«Я взяла для показа четыре рисунка. До завтрака наколола их на стену. Дети, входя утром, сразу замечали их и начинали рассматривать, разговаривали о них. Рисунки были предметом разговоров и за завтраком. Дети выражали нетерпение, скоро ли будут заниматься, помогали убирать со стола, не дожидаясь дежурных.

Предоставив детям возможность полюбоваться образцами, я тем временем готовила материал на столах. Разобрала с детьми рисунки по цвету, по манере исполнения, отметила их особенности:

один из них, например, сделан в клетку и в середине клеточек кружочки; другой — в полоску, а между ними колечки; на третьем бегут волнистые линии, как бы змейка с пятнышками. Внимание детей было подготовлено, они стремились начать сами работу красками».

Аналогичное занятие записано В. О. Паллон (детский сад № 51 Советского района): «Детям были показаны образцы Кировского орнамента. Первое впечатление от просмотренных образцов было очень сильным. Ни один из детей не отказался от воспроизведения виденных

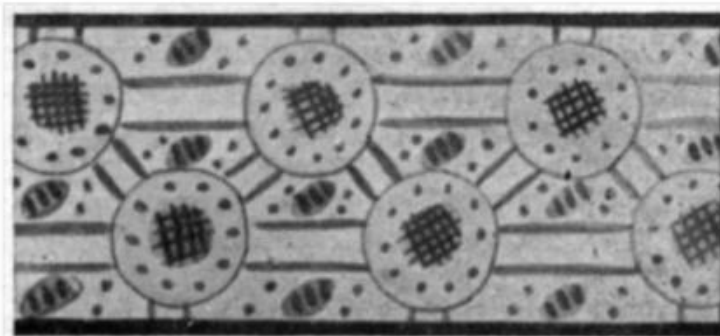


Рис. 1. Образец узора с кировской игрушки, выполненный педагогом

образцов. Интерес детей к работе был большим, устойчивым. После окончания рисования, во время просмотра работ, дети сказали: «Давно мы так интересно не рисовали».

Когда воспитательница А. В. Шамшина внесла кировские орнаменты и дала их детям в игру, некоторые дети говорили: «Это совсем

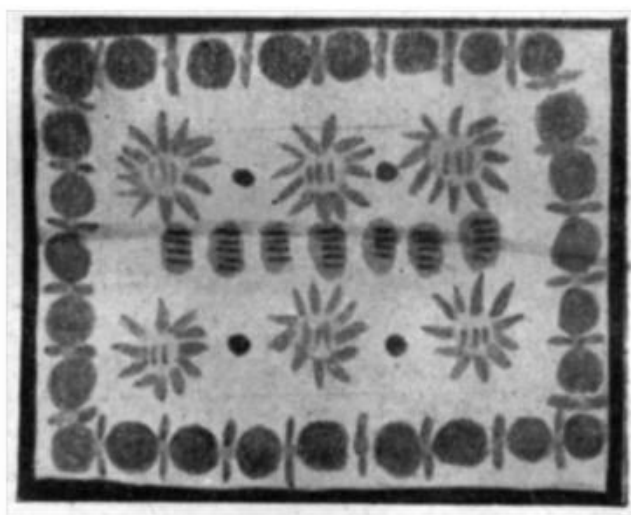


Рис. 2. Детский рисунок, выполненный после показа образцов кировского узора

не трудно. Я могу сделать такой же». Некоторые пробовали делать узоры, подражая образцам. Попутно воспитательница оказывала им техническую помощь — учила, как правильно держать кисть, чтобы провести ровную прямую и волнистую линию, как легче сделать колечко, кружочек. Кировский орнамент поднял интерес детей к ритмическим сочетаниям в узоре, и вместе с тем на интересном материале дети без напряжения воспринимали технику обращения с кистью и красками.

Для Новогодней ёлки дети разрисовали карнавальные колпачки. В этой работе сказалось влияние кировского орнамента. При локазе де-

тям орнаментов им давалась различная инструкция. В одних случаях педагог лишь предлагал рассмотреть «коврики» и затем выдумывать самим, кто, какой хочет. В других случаях предлагалось выбрать один какой-нибудь образец и попробовать нарисовать такой же. В третьем — предлагалось, придумывая свои узоры, брать, если захочется, какой-нибудь из показанных образцов. Надо отметить, что дети старшей группы охотно принимали все три предложения. Но следовать точно образцу могли не все, мешало этому как неумение сосредоточиться и быть внимательным, так и привычка к иной установке в работе — делать как хочется, по-своему. После анализа ряда занятий педагоги проводили такую работу, в процессе которой дети могли следовать образцу или пользоваться элементами из него. Образцы орнамента (Кировского) решено было оставлять на виду во всё время занятия. Дети могли вновь и вновь рассматривать их и постепенно усваивать как композиционные, так и технические приёмы. Восприятие, непосредственно связанное с творчеством, в свою очередь, развивалось и углублялось. Был введён и показ приёмов проведения прямой, волнистой линии, рисование кольца и т. д. Указания эти делались обычно попутно с рисованием узора. С наиболее отстающими детьми некоторые воспитатели пробовали заниматься работой красками отдельно от общегруппового рисо-



Рис. 3. Лепка детей, выполненная после показа им кировской игрушки

вания, причём дети проделывали это с большим увлечением и гордились своими достижениями.

Введение в рисование кировского орнамента во всех двенадцати детских садах дало решительный сдвиг как в понимании детьми простейших ритмических чередований элементов, так и в технике пользования кисточкой. В этих занятиях мы не только не изгоняли подражания, но поощряли его, поставив перед детьми задачу — сделать так же ровно линии, кружочки, так же равномерно расположить пятна, полоски, клеточки, как это они видят на образцах. Чрезвычайная простота элементов и всего ритмического построения узора и доступность их для повторения укрепили в детях веру в свои силы. Появились многочисленные варианты виденных узоров, новые комбинации в цвете и в чередовании элементов. После работы над кировским орнаментом за рисование смело взялись и те дети, которые до того боялись приступить к краскам. Во всех детских коллективах наблюдался возросший интерес к декоративному рисованию.

Кировская игрушка послужила образцом и для лепки. Дети с воспитателем рассматривали незатейливых птичек, уток, петушков, украшенных яркими узорами, отмечали характерную форму петушка и то, что все фигурки крепко стоят на подставках. После этого детям предложено было слепить игрушки такие же красивые и разнообразные, как эти. Следует отметить, что внимание к глиняной игрушке, связанное непосредственно с работой по лепке, обострило у детей ощущение округлости, объёма, пластичности формы. В процессе занятия они вращали свою работу на дощечке, оглядывая её со всех сторон, как делали это, рассматривая игрушки, поправляли, выравнивали форму.

Когда вылепленные игрушки подсохли, детям было предложено их раскрасить. При этом дети не использовали виденных ими на кировских игрушках узоров, а восприняли и воспроизвели лишь яркую красочность, покрасив, например, головку птички в красный, крылья в синий, а грудку в жёлтый цвет. Игрушки получились весёлые, яркие и доставили детям много радости.

При раскраске вылепленной детьми из глины посуды они пользовались уже орнаментом, так как здесь не было надобности выделять конструктивные части целого, кроме того, узоры на посуде дети наблюдали в своём быту. Введение кировской игрушки и кировского орна-



Рис. 4. Образец узора хохломской росписи по дереву



Рис. 5. Детский рисунок, выполненный после знакомства с хохломской росписью

мента в занятия по рисованию оказало такое сильное влияние на детское творчество, что можно было опасаться, не утратят ли дети, благодаря этому влиянию, самобытности в декоративных работах. На практике оказалось не так: уже следующие работы (предварительно детям ничего не было показано) ушли от влияния образца.

Кировский узор состоит из простейших элементов геометрического орнамента. Дети старших групп по своей инициативе вводят в декоративные работы и элементы растений, обычно в виде цветочных розеток, гораздо реже в виде листьев.

Знакомство с хохломской росписью, основу которой составляет травка, т. е. тонкие листики и завитки, в которых также встречаются цветы, ягоды, натолкнуло детей на искание новых мотивов для узора. Прямо подражать сложному и тонкому узору Хохломы дети не могли; и педагоги давали им образцы этой росписи только для рассматривания. Но первыми показами детям был как бы открыт путь к обогащению их

творчества впечатлениями извне. Дети искали доступных им форм растений в узоре. Завиток, как элемент узора, привлёк внимание детей технически более подготовленных, и некоторые прочно ввели его в свои декоративные композиции. Ряд последующих показов узоров на платках, коврах подвёл детей к новым композиционным решениям с заполнением середины углов, каймы.

Наряду с интересом к мелкому травчатому узору, завитку, хотелось дать детям впечатление от узора с широким сочным мазком, с крупными формами. Для этого педагоги взяли крупные рисунки цветов и ягод украинских художниц-вышивальщиц.

А. В. Шамшина об этом пишет так: «Я внесла в группу украинский орнамент в виде больших цветов. Я повесила их в нашей столовой. Дети пришли в восторг от этих цветов. Особенно им понравился один,



Рис. 6. Образец по рисунку народной вышивальщицы, выполненный педагогом



Рис. 7. Ковёр «Жар-птица», составленный из детских рисунков

который они прозвали «Аленький цветочек». И все цветы называли сказочными. Несмотря на своё восхищение, дети не решались подражать этим образцам. Они показались им чересчур трудными. Но интерес к цветочному орнаменту сильно возрос. Когда затем дано было задание дать в узоре коврика букет цветов, в детских работах не видно было прямого влияния показанных образцов, но была попытка нарисовать по-иному, чем раньше».

После нескольких показов различных образцов народного орнамента у детей установился к ним глубокий интерес — они внимательно рассматривали и запоминали различные мотивы узора, интересное расположение орнамента, заимствовали то, что соответствовало их декоративным замыслам. Изобретательность их получила богатую пищу для исканий.

Приведём описание нескольких, следовавших друг за другом декоративных работ детского сада № 13 Краснопресненского района г. Москвы (воспитатель А. В. Шамшина):

«После экскурсии на кустарно-промышленную выставку, где дети

получили много свежих впечатлений и с особым вниманием останавливались на отдельных декоративных мотивах, им было предложено сделать узоры на тарелочках из папье-маше. Серёжа, увидевший на выставке птиц в хохломской орнаментике, решил рисовать Жар-птицу, Наташа попросила золотую краску, чтобы сделать завитки. Этой же краской Серёжа украсил свою Жар-птицу, чтобы она «как жар горела». Серёжиной работой заинтересовалась вся группа. По предложению воспитателя на одном из последующих занятий все рисовали Жар-птицу, стараясь изобразить её, как можно причудливее. Рассмотрев свои рисунки, дети решили вместе с педагогом сделать коллективную работу — ковёр, украшенный жар-птицами и сказочными цветами. Прочитали место из сказки, где говорится, как жар-птицы прилетели на поляну с невиданными цветами.

В работу над ковром включилась небольшая группа детей, но и все остальные были заинтересованы работой, они стояли за спиной рисующих, садились рядом, давали советы. Аля несколько раз советовала Диме прибавить красной птице оранжевых или жёлтых перьев: «Так ярче будет». Дима отвечал упорно: «Не хочу! Пусть будет моя красная».

Во второй раз дети рисовали птиц по-иному. Нина сказала: «Я в первый раз на голове нарисовала, как будто цветок, а теперь у меня будет, как будто огонь». Когда же нарисовала, показала: «Видите, как огонь, а кругом искры. И одна искорка даже на хвост попала».

Когда все части были закончены, и из них составили ковёр, детям показалось, что синие квадраты и треугольники, соединяющие крупные рисунки, слишком яркие. На следующий день Наташа и Дима вдвоём разрисовали все квадраты и треугольники на другом фоне и заменили ими синие».

Эта запись говорит о длительном устойчивом интересе детей к созданию декоративного образа и сильно возросшей у детей сознательности в процессе творчества. Советы, замечания друг другу, изменение рисунка при повторении, радость от найденного решения — всё говорит об этой осознанности, сочетающейся с большим увлечением работой, с эмоциональным подъёмом.

В некоторых случаях для того, чтобы возбудить у детей интерес к технике выполнения узора, к процессу его создания, им предлагалось понаблюдать, как рисует педагог. Так, Е. И. Васильева выполняла в присутствии детей образцы кировского орнамента, поясняя им, как воспроизводит она один элемент за другим, как берёт краску, держит кисть.

В. О. Паллон в присутствии группы детей копировал со стульчика хохломский узор. Его работу дети просили оставить им в группе на несколько дней и внимательно присматривались ко всем её деталям. Техника народной росписи с её разнообразными приёмами, освоенная предварительно воспитателями, оказалась во многом доступной и детям старших групп.

Плоскостная декоративная трактовка образа линией и пятном, широкая свободная манера мазка, штриха кистью, завитка свойственны детям дошкольного возраста. Предоставленные самим себе дети, работая над декоративным рисунком, начинают топтаться на месте, мельчить узор, терять свободу и лёгкость движения, под влиянием же художественных образов народного искусства способности детей к декоративному решению быстро развиваются, и техника передачи совершенствуется.

В воспитательном отношении были важны не только эти достижения, но и сдвиги в общем развитии детей: наметившиеся и до известной степени развившиеся новые качества личности — зародившаяся и крепнувшая любовь к Родине, чуткость к красоте её природы и искусства, первые эстетические суждения и оценки. У детей углубилась наблюдательность, умение целенаправленно работать, пользоваться советом, показом, образцом. Для педагогов новым была продуманная и систематическая подача детям впечатлений. Пользуясь и ранее показом предметов, украшенных узорами, воспитатели недостаточно продумывали, какое влияние может оказать этот показ на детское творчество. Нередко выбирались узоры очень мелкие, сложные, как, например, вышивки крестом, и дети или совсем никаких впечатлений от этих узоров не получали или тщетно пытались подражать им. Выбор образцов для показа не всегда бывал на высоте и в смысле художественной ценности — брались диванные подушки, салфеточки и другие предметы ру-



Рис. 8. Игрушки с узорами, исполненными детьми

коделия с украшениями сомнительного качества. После проделанной работы по анализу народного искусства, педагоги научились строже подходить к выбору произведений для показа детям.

В детских садах обычно ведётся только декоративное рисование. Теперь педагоги старались связать эту декоративную работу с пониманием украшения вещи. Наряду с разукрашиванием ковриков, платков на бумаге, платьев для бумажных кукол, дети переводили эти рисунки на ткань, раскрашивали вылепленную из глины посуду, лепные игрушки — птиц, зверей, кукол; украшали узорами игрушки из картона и бумаги, вещи из папье-маше. Педагоги старались связать декоративные работы с игрой детей. Так воспитатель Н. Г. Хлопова приготовила комнату-ширму для кукол, картонную мебель, бумажные занавеси, коврики, бумажных кукол и платья для них. Дети украшали узорами всю эту обстановку. Затем квартира была обставлена и украшена, куклы одеты, и всё это вошло в игру на долгое время. Расписывали глиняных кукол, ставили их в хоровод, пели за них, проводили с ними игры (воспитатель детского сада № 43 Щербаковского района), разукрашивали ёлочные игрушки (Дзержинский район, воспитатель Прево). Дети воспитательницы М. Д. Рязанцевой (детский сад № 22 Киевского района) украсили свою групповую комнату расписными тарелками из папье-маше разных размеров с мотивами из цветов и птиц.

Проводя с детьми занятия декоративным рисованием и росписью объёмных предметов, руководители детским творчеством применяли те методические приёмы, которые уже имели место в детских садах. Для развития у детей способности строить узор на малых и больших плоскостях, давали для рисования бумагу разных форм и размеров. Одни формы были проще для размещения на них узора, другие — сложнее, поэтому одни формы следовало давать раньше, другие позже.

Не случайным был и набор даваемых детям красок. В старшей группе дети свободно справляются с использованием набора в 7—9 цветов. Усложнение задачи цветового построения в декоративном рисовании заключалось не в увеличении количества цветов, а в ограничении их, но с определённым подбором тонов в контрастной или мягкой тональности. Детям предлагалось составить узор из трёх-четырёх специально подобранных красок. Сперва это стесняло детей, а затем у них появилась способность самоограничения и выбора. Дети сами обращались к педагогу с просьбой дать им нужный цвет или отодвигали от себя стаканчик с краской, говоря: «Эту мне не надо».

Давая детям задание, педагоги иногда ограничивали их в планировании работы, предлагая сперва заполнить середину крупным узором, за-

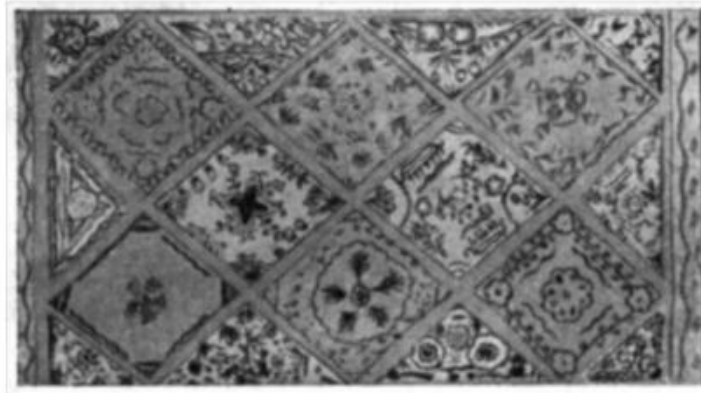


Рис. 9. Коллективная работа детей—ковёр

тем перейти к заполнению углов, затем каймы. Эта помощь в планировании очень удовлетворяла детей, они работали спокойнее, охотно оставляли работу для того, чтобы закончить её в другой раз, если не было времени закончить сразу. В дальнейшем дети и сами составляли план работы, выполняя её по частям спокойно и уверенно.

В некоторых случаях детям давали листы бумаги, с начерченной на них схемой — например, была выделена кайма для коврика, намечен точкой центр в квадрате и т. д. Детям указывалось, что это поможет им лучше составить и разместить узор.

В конце года были введены коллективные работы, общая композиция которых заранее продумывалась педагогом. Дети выполняли её части и участвовали в компановке целого. Такие коллективные работы имели большое общевоспитательное значение, содействовали умению коллективно работать, развивали вкус детей.

Не следует думать, что вся работа детей с начала до конца была целенаправленной, осознанной. Конечно, в основном дети пользовались присущим им, постепенно развивающимся чувством цвета, ритмическим чувством, моторной памятью, многое они находили интуитивно, а иногда и случайно. И при выполнении заданий, поставленных перед ними педагогом, дети заполняли узорами формы так, как подсказывало им их чутьё, но продуманно подготовленный материал, обогащение впечатлениями,

внесение некоторых моментов осмысления и анализа в восприятие, оснащение техникой достигали своей цели. Работы детей, выполненные в часы занятий по собственному замыслу и по выбору, без прямых указаний педагога, всё же показывали результаты его неуклонного влияния, результаты систематического воспитания и обучения.

В произведениях народного декоративного искусства детям доступно не только понимание орнаментальных форм, но и трактовки образа. Формы растений, изображения животных и птиц, включённые в народную орнаментику как декоративный мотив, сохраняют в то же время свои характерные черты, особенности строения. Декоративная трактовка образа вообще близка возможностям детей, но даваемые ими изображения схематичны, бедны конкретными признаками. Образцы народного искусства показывают детям простую, доступную им форму орнаментально разработанного реалистического образа. Выполняя иллюстрации к сказкам, песням, загадкам, дети давали образ с его характерными особенностями и вместе с тем как часть декоративной композиции. (Так разрешались образы сказочного Петушка, Пряничной избушки, Жар-птицы, Дуни из песни «Дуня, ты Дуня!» и др.)

Давая задание на рисование отгадки к загадкам, педагоги показали



Рис. 10. Детский рисунок
«Сказочная избушка»



Рис. 11. Образец рисунка к загадке,
исполненный педагогом

детям образцы декоративного решения типа пряничных досок или кафелей с изображением в центре и орнаментальным оформлением. Рисунки эти были приняты детьми очень положительно, вызвали бурную радость и глубокий интерес. Они и сами охотно давали подобные композиции, но удавались они лишь тем детям, с которыми предварительно была проведена большая систематическая работа по декоративному и сюжетному рисованию. В других случаях соединение двух задач, которые должны быть решены одновременно — дать образ и украсить поверхность, затрудняло детей, внимание уделялось в большей степени одной из них, отчего страдали цельность композиции или полнота образа.

Проведённая нами работа позволяет нам сделать следующие выводы.

Народное декоративное искусство отвечает интересам детей старшего дошкольного возраста, даёт богатую пищу их художественному восприятию, содействует развитию эстетических переживаний и первых эстетических суждений.

Продуманное и планомерно проводимое изучение детьми этого возраста образцов народного искусства имеет большое общевоспитательное значение, так как способствует углублению чувства любви к своей Родине, её многовековой культуре и искусству.

Знакомясь с произведениями народного творчества, дети воспринимают предметы и явления окружающей действительности, претворённые в художественные образы, учатся ценить творческий труд, направленный на создание и украшение вещей, вносящих радость в быт человека.

Знакомство с произведениями народного искусства, осознанное, эмоционально-насыщенное их восприятие оказывают влияние на рост и развитие изобразительного творчества детей, помогают им в поисках мотивов и образов, в композиционных построениях, в технике исполнения.

Для того чтобы воспитатель мог оказать помощь детям в их изобразительном творчестве, используя образцы народного искусства, он должен сам быть хорошо знаком со стилистическими особенностями и техническими приёмами выполнения этих произведений.

Предметы, созданные и украшенные руками народных художников-кустарей, должны найти своё место в обстановке и быту детского сада и должны стать объектом воспитательной работы, планомерно проводимой педагогом.

Среди пособий детского сада должны находиться рисунки, панно, вырезки и пр., созданные по лучшим образцам народного искусства.

Продуманное использование показа образцов народного искусства поможет педагогу лучше руководить развитием изобразительного творчества детей.

Каждый ребёнок, который воспитывается в детском саду, должен развиваться и расти под благотворным влиянием простых, радостных, доступных его пониманию образов народного декоративного искусства.

РОЛЬ НАРОДНОЙ СКАЗКИ В ВОСПИТАНИИ РЕБЁНКА-ДОШКОЛЬНИКА

Н. С. КАРПИНСКАЯ

I

Ребёнок и сказка — тема, которая на протяжении многих лет занимает педагогическую мысль, и всё же далеко ещё не исчерпаны вопросы, возникающие в этой связи.

После войны с немецким фашизмом, пытавшимся уничтожить культурные ценности, созданные русским народом, значительно возрос интерес к сказкам, которые являются блестящим выражением народного таланта.

Огромные духовные богатства, заложенные в сказках, представляют собой неиссякаемый источник, откуда без конца можно черпать художественный материал, воздействующий на детей силой и правдой искусства. Перед педагогами стоит задача тщательно изучать народную сказку, искать активные, живые методы ее использования в воспитательных целях.

Литература, освещающая вопросы о русской народной сказке для детей, ограничена: О. Капица «Детский фольклор», А. Никифоров «Народная детская сказка драматического жанра» и другие отдельные статьи. Они касаются, главным образом, разбора сказок со стороны формы и содержания. Имеются в литературе работы, освещающие воспитательное значение русской народной сказки: труды Н. Чехова, статьи А. Бабушкиной и др.; этого же вопроса касаются А. М. Горький и классики педагогики К. Ушинский, В. Белинский и другие дореволюционные педагоги — Е. Елачич и С. Русова.

За последние годы народной сказке отведено достаточное внимание в журнале «Дошкольное воспитание»: статья М. К. Боголюбской «Народная сказка и её роль в воспитательной работе с детьми» даёт общий анализ сказок со стороны формы и содержания. Попутно с анализом автор указывает, какое воспитательное значение имеют те или иные качества сказок. О. И. Соловьева в статье «Русская волшебная сказка» глубоко и серьёзно анализирует этот сказочный жанр. О детском восприятии автор ничего не говорит, так как по её словам, этот вопрос является темой отдельной статьи¹. Статья А. П. Усовой «Народное творчество и природа местного края в воспитательной работе детского сада» характеризует народное творчество в целом (сказки, песни, игры, ремёсла) с точки зрения роли его в воспитании патриотических чувств.

¹ Этому вопросу автор касается в своей диссертации на соискание степени кандидата педагогических наук.

Есть в журнале описание опыта работы по сказке З. Харченко, Е. Девицкой и других авторов.

Указанная литература анализирует народную сказку для детей с точки зрения её общевоспитательного значения, но недостаточно останавливается на характере и содержании её морали, на возможности использования её художественных образов как средства привития детям нравственных качеств, отличающих советских людей.

Моральное воспитание—одна из важнейших задач, стоящих перед советской педагогикой, на что указывает В. И. Ленин: «Надо, чтобы все дело воспитания, образования и учения современной молодежи было воспитанием в ней коммунистической морали»¹.

Основы для воспитания моральных качеств, определяющих поступки человека, его поведение, закладываются в дошкольном возрасте, когда ум ребёнка быстро развивается, его чувства обогащаются, воля крепнет.

Нравственные качества дошкольника ещё ограничены в своём содержании и глубине, недостаточно крепки и устойчивы, но ими уже определяется направленность формирующейся личности ребёнка.

Пути и средства, способствующие осуществлению целей и задач нравственного воспитания детей, разнообразны. Среди них не последнее место занимает народная сказка, так как она своим интересным содержанием, простой, выразительной формой, живым, образным языком привлекает внимание ребёнка, действует на его чувства.

Центральным домом художественного воспитания Академии педагогических наук РСФСР была проведена исследовательская работа на тему о роли русской народной сказки в моральном воспитании детей дошкольного возраста.

Работа велась в трёх направлениях: просмотр и анализ сказок с точки зрения интересующего нас вопроса, выявление принципов отбора сказок для детей дошкольного возраста и, наконец,—педагогическое наблюдение и сбор материала о жизни сказки в детской среде.

Прежде, чем анализировать народные сказки для детей, необходимо остановиться на сказках вообще как на одной из форм устного народного творчества.

Народные сказки всегда служили средством воспитания. Они были распространены больше среди взрослых, чем среди детей, особенно в ту отдалённую от нас эпоху, когда книжной литературы и грамотных людей было ещё очень мало. Сказка—продукт устного творчества—заменила книжку и служила определённым целям—развлекать и поучать слушателей.

Народные сказки и литература о них убеждают нас, что жизнь народа, его моральный облик, большой жизненный опыт, накопившийся в результате упорного труда, борьбы с природой, классовых взаимоотношений нашли своё отражение в прекрасных сказочных образах. В сказки вложена вся народная мудрость.

Сказка пользуется традиционными образами, отстоявшимися в народной массе. Носителями и проводниками положительных идей являются герои, обычно честные, умные, смелые, сильные духом и телом. Для достижения поставленных целей они не останавливаются ни перед какими препятствиями и трудностями. В конечном итоге у них всё удаётся, во всём они выходят победителями. В лице своих врагов они побеждают злое начало. Разные типы сказок—чудесные, бытовые, солдатские—имеют героев с различным моральным обликом. В борьбе за правое дело эти герои пользуются разнообразными приёмами: в чу-

¹ Ленин В. И., Соч., т. XXX, стр. 409—410.

десных сказках прибегают к открытому бою, в бытовых — используют свой ум, находчивость, иногда хитрость и изворотливость; герои солдатских сказок побеждают выдержкой, хладнокровием, прибегают даже к обману. И всё же симпатии сказочников и слушателей на их стороне, потому что они добиваются того, что им принадлежит по праву. Те или иные приёмы борьбы за правое дело, нашедшие отражение в сказках, порождались социальными условиями, и здоровая народная мудрость даёт положительную оценку тем, кто выходит победителем в этой борьбе.

Народных сказок великое множество, но только некоторые из них мы используем для детей. Возникает вопрос, создавались ли детские сказки народными сказителями-творцами? В литературе об этом есть мало сведений, но всё же со слов некоторых сказителей (чаще сказительниц) записаны сказки, рассказываемые специально детям. Н. Ончуков указывает на одну рассказчицу Ульяну Ивановну Базакову, бывшую «всдохой» (нянькой). С её слов он и записал сказки, которые она, по её выражению, «из уст не вымётывала, всё ребятам рассказывала». Таких старушек, занимающих детей своими сказками, собиратели встречали почти в каждой деревне. В репертуаре профессиональных сказительниц иногда также бывают детские сказки, которыми они в долгие зимние вечера удерживают детей от беготни по улице.

К специально детским или, как их называют сами создатели, «ребячьим» относятся в большинстве случаев сказки о животных. Наиболее популярные из них: «Колобок», «Кот, петух и лиса», «Репка», «Волк и семеро козлят», «Теремок» и др.

Рассказывание сказок детям является в народной педагогике старым, оправдавшим себя методом, который позже был перенесён в современную педагогику. В литературе есть указания на факты приспособления сказки к слушателю-ребёнку: «Сказываешь, чтобы лишнее (неприличное слово) не сказать» — замечает рассказчик¹. Тот же правильный учёт возрастных требований диктует некоторые особенности структур, которые мы наблюдаем во многих сказках. Например, присказки или заставки и концовки продиктованы, — как говорит О. И. Капица в своей книжке «Детский фольклор»², — отчасти художественным, отчасти педагогическим чутьём. Уже в этом сказалась мудрость народных педагогов, которые чувствовали маленького ребёнка и правильно угадывали его вкусы и потребности. Присказка по содержанию не имеет большей частью никакой связи со сказкой. Например: «Из-за лесу, с крутых гор, едет дедушка Егор. Сам на кобылке, жена на коровке, дети на телятках, внуки на щенятах. Съехали с гор, развели костёр, кушают кашку, слушают сказку». После такого вступления начинается сказка. Присказка — приём, помогающий рассказчику собрать, сосредоточить устойчивое, как мы знаем, внимание маленьких детей, и самые первые слова сказки они слушают уже без отвлечений.

Концовки вроде «и сейчас они в своей избушке живут, нас с тобой в гости ждут» — тоже играют свою роль: они как бы примиряют детей с тем, что интересная сказка кончена, и возвращают их к реальной действительности. Структура народной сказки для детей — простая, чёткая, законченная, изобилующая повторами, большим количеством диалогов, вставных песенок — красноречиво говорит об интуитивном педагогиче-

¹ Виноградов Г. С., Народная педагогика. Сборник статей, 1919.

² Капица О. И., Детский фольклор, песни, потешки и другие сказки, игры. Изучение. Собрание. Обзор материала. «Прибой», Ленинград, 1928.

ском такте её творцов. Формальный анализ сказок достаточно освещён в литературе, поэтому на данном вопросе мы останавливаться не будем.

Из разнообразных сказочных жанров среди детей дошкольного возраста бытуют, главным образом, сказки о животных и частично—волшебные и чудесные сказки.

Что представляют собой эти сказки с точки зрения заложенной в них народной морали?

Сказки о животных на протяжении веков выработали типичные образы, которые являются носителями определённых качеств, свойственных людям: лиса—хитрая, коварная, всех обманывает; заяц—труслив, но он всегда пользуется симпатиями сказителя, и более сильные звери часто защищают его; медведь—добродушен, но неловок, неуклюж, нередко он попадает впросак; волк—злой, тупой, глупый. Интересной фигурой народных сказок является кот. Он большей частью умный, находчивый, умеет устроить свою жизнь, использовать других для своих целей.

Рисуя те или иные черты своих героев-животных, народная сказка ставит целью заклеить примеры отрицательного человеческого поведения, для чего она пользуется таким могучим орудием, как насмешка. Большой частью эта насмешка добродушна, мягка, но в некоторых сказках, даже из цикла сказок о животных, мы видим насмешку, граничащую с сатирой. Такие пороки, как глупость и тупость, чаще всего вызывают отрицательное отношение. Например, в сказке «Лисичка-сестричка и волк» тупость волка осмеивается исключительно остро и зло: волк по своей великой глупости не только калечит себя (у него стрывается примерзший хвост), но в конечном итоге он же, избитый, везёт на себе совершенно здоровую лису, виновницу всех его бед.

В другой сказке—«Лиса и козёл» лиса пользуется глупой доверчивостью козла, чтобы избавиться от смертельной опасности, и ему же предъявляет претензию, что он её всю обрызгал водой. Вывод ясен: не будь глуп и излишне доверчив и не давай другим этим пользоваться.

Народная сказка предостерегает от легкомыслия, увлечения успехом («Колобок»), на ярких примерах показывает результаты непослушания, отсутствия выдержки («Кот, петух и лиса»).

Животные в сказках живут, как люди: они борются за своё существование, за своё благополучие; есть примеры, когда сильные берут под своё покровительство слабых и защищают их от злобы и несправедливости. Так, петух в сказке «Лиса и заяц» выгоняет лису, несправедливо, обманом завладевшую домом зайца, в другом случае («Кот, петух и лиса») кот вызволяет петуха из лап хитрой лисы.

Персонажи некоторых сказок борются против трудностей, встречающихся на их пути теми орудиями, которые имеются в их распоряжении: умом, находчивостью, выдержкой, иногда хитростью, особенно в тех случаях, когда противник превосходит их силой и прямая борьба с ним бессмысленна.

Вот сказка «Жихарка». Жихарка—маленький человечек, который попал к лисе. Она хотела его зажарить. Что же он сделал, чтобы спастись? Ответим на это выдержкой из самой сказки:

«Взяла лиса лопату:—Садись,—говорит,—Жихарка. А Жихарка—маленький, да удаленький. На лопату сел, ручки-ножки растопырил, в печку-то и найдёт.

— Не так сидишь,—говорит лиса.

Повернулся Жихарка к печке затылком. Ручки-ножки растопырил, в печку-то и найдёт.

— Да не так,—лиса говорит.

—А ты мне, тётенька, покажи. Я ведь не умею.

—Экой ты недогадливый!

Лиса Жихарку с лопаты сбросила, сама на лопату—прыг, в кольцо свернулась, лапки спрятала, хвостом накрылась. А Жихарка её толк в печку да заслонкой прикрыл, а сам скорей из избы вон—да домой».

Маленький герой не растерялся, не подчинился покорно неизбежному, а при помощи выдержки и находчивости вышел из затруднительного положения.

В борьбе с сильнейшим противником народная мудрость допускает вышеописанные приёмы только в том случае, когда герой защищает свою жизнь или борется за правое дело. В противном случае достигнутое не идёт в прок. Так, в сказке «Волк и семеро козлят» волку хитростью и обманом удаётся съесть маленьких козлят. В конце он наказан за своё вероломство и сгорает на костре, а козлята, живые и невредимые, выскакивают у него из живота.

Мораль, которую несут в себе народные сказки о животных, легко выводится из фактов и поступков героев. Данная не в прямой, а в скрытой форме, она звучит не навязчиво, но в то же время убедительно, так как подтверждается действием сказочной фабулы. Это замечательное качество морали народной сказки имеет огромное значение для педагогической работы.

Только в очень немногих сказках мораль даётся в форме открытого обращения к слушателю. Например, у А. Афанасьева один из вариантов популярной сказки «Кот, петух и лиса» кончается словами: «вот каково не слушаться». Иногда сказка кончается образной поговоркой, которая является логическим выводом из сказочной фабулы, например: «Так часто бывает: от хвоста и голова пропадает» («Мужик, медведь и лиса», Афанасьев, т. I, «Академия», 1936).

Кроме сказок о животных, большой любовью детей пользуются волшебные сказки. Так же, как и сказки из животного эпоса, они имеют типичных, свойственных этому жанру, героев и определённую традиционную форму.

Типичные положительные герои волшебных сказок: Иван-царевич, Василий-царевич, третий, самый младший из сыновей, тоже большей частью носящий имя Ивана. Женские типы: Марья Моревна, Василиса Прекрасная, Елена Прекрасная—смелые, сильные героини, а также целая галерея лирических персонажей, которые являются чаще всего страдающими лицами—Золушка, Снегурочка, Алёнушка.

Отрицательные типы: Кашей Бессмертный, Змей Горыныч о трёх, шести или двенадцати головах, Баба-Яга—костяная нога.

Содержание волшебных сказок носит приключенческий характер. Герои совершают подвиги в защиту слабых и угнетённых, переносят лишения во имя торжества правды; во всём им помогают чудесные предметы: зеркальце, гребень, сапоги-скороходы, шапка-невидимка или какие-либо слова, обладающие волшебным свойством и носящие характер заклинания: «избушка, избушка, встань ко мне передом, к лесу—задом».

Борьба добрых и злых героев—основной мотив, на котором строится содержание волшебной сказки; приём борьбы в большинстве случаев—открытый бой. Кончается сказка обычно тем, что правда торжествует, побеждают добрые герои, но победа даётся им с большим трудом. Им приходится преодолевать всевозможные препятствия, которые встречаются на пути, но они не унывают, не сдают позиций, а твёрдо, настойчиво и упорно идут к намеченной цели. Это ярко выраженное направле-

ние волшебных сказок имеет большое воспитательное значение. Трудности, переживаемые героями в борьбе за правое дело, дают возможность обратить внимание слушателей на такие качества, как смелость, храбрость, отвага и большое упорство, благодаря которому герои всегда доводят дело до конца. В этом отношении характерны сказки о Марье Моревне, о Жар-птице и Василисе-царевне, о Царевне-лягушке.

В других случаях, в зависимости от обстоятельств, от героев требуется проявление таких качеств, как ловкость, выдержка, находчивость, с которыми мы встречаемся и у персонажей сказок о животных. Например, в сказке «Лихо одноглазое» портной и кузнец пошли искать Лихо. Когда они столкнулись с ним, портной испугался, побежал и сейчас же был съеден. А кузнец не растерялся и путём находчивости и сообразительности не только остался жив, но уничтожил последний глаз Лиху-одноглазому. В конце сказки дан поучительный вывод: «без лиха не горюй, а с лихом не плошай».

Положительные и отрицательные герои волшебных сказок всегда ясны и понятны слушателям и не оставляют никаких сомнений в оценке их личности. Первые обладают добротой, честностью и прямоотой, вторые — трусостью, бессердечием, коварством.

Фабула не только волшебной, но любой народной сказки, которая строится на взаимоотношениях добрых и злых героев, в подавляющем большинстве случаев ведёт к торжеству правды и справедливости. Таким образом, на фактах и примерах, языком художественных образов сказка учит жизни, ярко, определённо, без всяких оговорок, показывая хорошее и плохое.

Это свойство делает народную сказку ценным орудием воспитания, особенно воспитания детей дошкольного возраста, которые требуют предельной конкретности и ясности. Поучение есть не только в сказках, но и в других жанрах детской литературы. Но преподнести мораль так, чтобы она влияла на ребёнка, а не звучала навязчиво, нарочито, — дело нелёгкое, и многие авторы с этой задачей не справляются. Не даром дореволюционный педагог Е. Елачич в своей статье «Местю морали в детской литературе» бурно обрушивается на произведения тех русских и западных авторов, которые неумело, сухо, без всякого чувства меры так преподносят детям мораль, что она не достигает цели, и в результате может получиться даже обратное действие. Порочность подобных произведений заключается в том, что они не убеждают читателя силой искусства, влияя на их чувство и разум, а навязывают свои идеи. В художественном произведении убедительна только такая мораль, когда читатель не чувствует её нарочитости, когда она сливается с художественными образами, вытекает из поведения и поступков героев. «Хороша и нужна только та детская книга, — говорит Е. Елачич, — в которой органически, неразрывно сживаются эти два качества» (художественный реализм и дидактические элементы. — Н. К.)¹. Органическое слияние двух начал, о которых упоминается в приведённой выписке, характеризует действительно художественное произведение, оказывающее всё благотворное влияние без всякой натяжки и прямых указаний автора.

Народная сказка с её формой, содержанием и приёмами воздействия на слушателей дошкольного возраста вполне соответствует условиям и требованиям к ней как к педагогическому материалу. Моральные качества, которые стремится воспитать в детях наша советская педаго-

¹ Елачич Е., Сборник статей по вопросам детского чтения. СПб, 1914. Ст. «В защиту детской литературы», стр. 18.

гика: правдивость, смелость, честность, умение преодолевать трудности, — присущи героям сказок.

В старинной народной сказке, в основе её морали заложено здоровое начало, и с этой позиции поведение её героев приобретает правильную целеустремлённость.

Сказка несёт в себе неустанный призыв к борьбе со злом и насилием, к борьбе за правду, справедливость, за лучшую светлую жизнь. В ней нашли себе отражение мироощущение народа, его глубокая вера в торжество правды.

Истина, заключающаяся во многих народных сказках, хотя и очень давнего происхождения, волнует и трогает современного слушателя, потому что сказка преподносит облечённую в художественную форму жизненную правду. В этом её большая убедительность. Связанные со своим народом, с родным краем, сказки создают основу для воспитания в детях любви к Родине.

Далеко не все сказки при всей их художественности отвечают требованиям, предъявляемым к воспитанию ребёнка в духе коммунистической морали, в основе которой «лежит борьба за укрепление и завершение коммунизма»¹. Методы воспитательного воздействия и в первую очередь активная роль педагога должны направлять воспитание морали по этому единственно правильному пути. Поэтому мы стоим перед вопросом отбора сказок для детей дошкольного возраста.

При отборе мы не ограничиваемся только «ребячьими» сказками, т. е. предназначенными самими авторами для детской аудитории. Многие сказки для взрослых, из категории волшебных или бытовых, пользуются большим успехом у детей. Но их необходимо просмотреть со стороны заложенной в них идеи и простоты и доступности содержания. При наличии очень простой незамысловатой фабулы философские идеи народных сказок иногда слишком глубоки, трудны для понимания дошкольников даже старших возрастов. Такие сказки мы считаем непригодными. В них дети обычно схватывают только фабулу, не вникая во вложенный в неё смысл. Неполное, одностороннее восприятие сказки является ненужной нагрузкой для детского воображения и создаёт условия для развития лёгкого, поверхностного понимания художественного литературного произведения.

Мораль, отражённая в сказках, не всегда может быть правильно понята детьми, которые не знают и не могут знать исторических условий, определяющих поведение людей. Герои некоторых сказок, положительные во всех отношениях, позволяют себе такие поступки, как обман, даже воровство. Несмотря на то, что с общепринятой точки зрения подобные поступки осуждаются, как плохие и недопустимые в человеческом обществе, сказитель вместе со своим героем радуется такой «удаче». Сказки с таким содержанием чаще всего встречаются среди солдатских сказок и являются реакцией на соответствующие социальные и экономические условия. Дети же принимают эти сказки без всякого учёта истории, и в их сознании может получиться полная путаница.

Фабула многих народных сказок складывалась под влиянием труда человека и его борьбы с природой. Для человека отдалённых времён явления природы были непонятны, вызывали в нём неуверенность и страх. Он преклонялся перед ними и обожествлял их в своём поэтическом творчестве. Это породило сказки, отражающие народные верования, неизвестные и чуждые современному ребёнку, а также страшные

¹ Ленин В. И., Соч., т. XXX, стр. 407.

сказки, наполненные суеверными образами, пугающими детское воображение, например, лешими, водяными, русалками, домовыми. Детям, особенно дошкольного возраста, которые всё принимают на веру, без анализа и критического подхода, подобные сказки не дадут ничего, кроме ненужной нервной нагрузки, и могут создать в детском воображении несуществующие страхи.

Внимательного анализа требуют сказки о невинно-гонимых. Среди них есть варианты, в которых поведение невинно-гонимой героини носит ярко выраженный характер безволия и инертности. У Афанасьева есть вариант сказки «Василиса Прекрасная». С героиней сказки мачеха и сестра делают, что им вздумается; дают поручения, которые сами не хотят выполнить, потому что это невозможно; заставляют делать то, что грозит верной гибелью, хотя в этом нет необходимости,—вообще всячески пользуются её безответностью. А она покорно и безвольно подчиняется и не ведёт никакой активной борьбы с несправедливостью.

Детям, не способным ещё рассуждать и критиковать художественные произведения, с которыми они знакомятся, эти сказки не подходят, потому что они могут послужить развитию таких черт характера, как безволие, инертность. Идея покорности и подчинения героев подобных сказок не имеет ничего общего с дисциплиной, которую мы воспитываем в наших детях, когда мы тоже требуем от них подчинения взрослым. Но дети должны знать и понимать, почему в данном случае необходимо подчиняться.

Народные сказки, предназначенные для детской аудитории, должны быть не только отобранны, но до известной степени и обработаны, так как в них встречаются иногда отдельные грубые или непонятные для детей слова и выражения, имеющие узко местное значение или ставшие уже архаизмами.

Обработка сказок требует глубокого анализа народных произведений и тонкого художественного чутья. Необходимо суметь сохранить стиль народной сказки, её характерные особенности, не нарушить её структуры, не исказить идеи. Во многих изданиях дореволюционного времени народные сказки настолько искажены, что в них почти ничего не осталось от народного творчества.

В наше время народные сказки для детей пользуются исключительно внимательным и серьёзным отношением. Собираем и обработкой их занимались такие мастера художественного слова, как А. Толстой, который выпустил сборник русских народных сказок для детей. Удачны сборники в обработке М. Булатова, М. Серовой, И. Карнауховой, Л. Дьяконова.

Таким образом из всей массы народных сказок отбираются для детей только те, которые отвечают целям коммунистического воспитания и требованиям детского, в данном случае дошкольного возраста.

Учитывая большое влияние сказки на ребёнка, необходимо серьёзно и внимательно отнестись к качеству её исполнения. Сила влияния сказки определяется не только её содержанием, но и умением передать её так, чтобы она захватила слушателей. Сказка, как и игра, неотделима от жизни ребёнка и даёт материал в первую очередь для его переживаний. Необходимо довести до детей идею, образы героев народных произведений так, чтобы всё воспитывало и вызывало их внутреннюю активность. Исполнение сказки связано с некоторыми её специфическими особенностями. «Текст сказки без учёта её исполнения — труп», — говорит А. И. Никифоров в статье «Народная сказка драматического жанра»¹.

¹ Никифоров А. И., Народная сказка драматического жанра, Русское географическое общество, 1927.

Сказки—продукт устного творчества. Их не пишут, молча, за письменным столом: они произносятся, бытуют и живут устно. Эта специфическая особенность сказки требует не чтения её по книге, а устного рассказа и, надо добавить, художественного рассказа. Такой метод подачи делает её живой и доходчивой. Народные сказители, которые никогда не читали, а только рассказывали, имели громадное влияние на детей. Г. Виноградов в книге «Народная педагогика» замечает, что в народно-педагогическом деле только художник-рассказчик пользуется успехом у детей.

В современных детских учреждениях исполнителем сказки является воспитатель, который должен рассказать её так, чтобы слушатели восприняли всё ценное, что в ней имеется. К сожалению, в педагогической практике хорошие рассказчики сказок—редкое явление, и художественному слову в практической работе уделяется ещё недостаточно внимания.

II

Предшествующий анализ русской народной сказки показывает, что заложенные в ней моральные тенденции, облечённые в высокохудожественную форму, дают прекрасный материал для воспитательной работы — материал, обладающий большой воздействующей силой.

По основным положениям современной советской педагогики воспитание детей в духе коммунистической морали должно начинаться с самого раннего возраста. «Впечатления детства оставляют глубокий след, они влияют на развитие ума ребёнка и формирование его мировоззрения».¹

Предпринятая Центральным домом художественного воспитания и продолженная Институтом художественного воспитания исследовательская работа на тему о роли русской народной сказки в моральном воспитании ребёнка дошкольного возраста имела целью выявить возможность восприятия детьми-дошкольниками, наряду с интересной фабулой сказки, её идейного содержания, её моральной установки.

Проделанная работа не претендует на полное освещение вопроса, но полученные в результате её данные дают возможность сделать некоторые выводы. Материал по исследованию собирался по старшим группам детских садов. Для проверки были взяты сказки с характерными типами героев и с определённой моральной установкой, которая дана не в прямом плане, в виде поучения, а выводится из поступков и поведения действующих персонажей.

Одни и те же сказки проводились через детскую аудиторию различных учреждений. Более полный материал собран по сказке «Кот, петух и лиса». Кроме того, использованы сказки: «Лиса и заяц», «Дочь и падчерица», «Морозко», «Кот-воркот Котофей Котофеевич», а из волшебных сказок—«Жар-птица и Василиса Прекрасная», «Крошечка-хаврошечка».

Учитывая, что художественно-выразительное рассказывание сказок является одним из приёмов, усиливающих воздействие сказочных образов на слушателей, в детские учреждения, где проводился эксперимент, были привлечены педагоги, обладающие умением рассказывать. При исполнении сказки детей усаживали так, чтобы рассказчица хорошо видела их лица, потому что в силу большой эмоциональности восприятия дети внешне выражают свои чувства, переживания, настроения, что даёт богатый и интересный материал для исследования.

¹ Левин-Ширна и Менжеричкая, «Дошкольное воспитание», Учпедгиз, 1939, стр. 109.

Какую же картину дают наши записи детских восприятий при художественном рассказывании народной сказки?

В тех случаях, когда сказка доступна и интересна детям, она воспринимается с исключительным вниманием и большим подъёмом. Дети поглощены переживаниями героев и часто ведут себя так, будто они являются непосредственными участниками тех событий, о которых говорится в сказке: они хмурятся, когда лиса утаскивает петуха (сказка «Кот, петух и лиса»), улыбаются и торжествующе переглядываются, когда кот треплет лису и отнимает петуха; весело, заразительно смеются, когда в конце сказки кот хитростью выручает петуха из беды.

Были случаи, когда напряжённый момент сказки, который разрешается благополучно для героя, вызывал шумный вздох облегчения и некоторое оживление,—дети двигались, меняли положение, усаживались поудобнее, тогда как до этого сидели неподвижно, в застывших позах. Сильная реакция детей может быть отнесена за счёт самой сказки, но в большой степени и за счёт выразительности её передачи. В процессе работы имели место такие факты: детям было предложено прослушать для них уже не новую сказку «Кот, петух и лиса». Но она была им знакома и они просили рассказать другую. Подчиняясь настойчивому приглашению рассказчицы, дети неохотно сели на стульчики. Но сказка началась, и скоро все дети, без исключения, внимательно и с интересом слушали сказку, поддавшись её обаянию.

Много ещё можно было бы привести примеров, подтверждающих, что дети воспринимают сказки эмоционально, живо, увлекаясь. Это хорошо известно педагогам, об этом достаточно убедительно говорит также та прочная любовь, которую дети питают к сказкам. Избирательный характер отношения к ним детей является благоприятным условием для выяснения поставленного исследованием вопроса о том, что дети способны воспринять из идейного содержания народной сказки, как выражается их отношение к её героям, которые являются носителями моральных качеств, отражающихся в их поступках и поведении и наталкивающих слушателей на определённые выводы. Материал, до некоторой степени освещающий поставленные вопросы, был собран посредством бесед и разговоров с детьми, наблюдений за жизнью сказки, которая находит выражение в детских рисунках, играх, разговорах детей друг с другом.

Исследование выявило, что после того как дети познакомятся со сказкой, в первую очередь их внимание сосредоточивается на происшествиях, случающихся с героями, и на внешних признаках, рисующих образ героя. На моменты морали дети ещё не реагируют и не делают соответствующих выводов из поступков и поведения действующих персонажей сказки.

Например, в беседе о сказке «Кот, петух и лиса», на вопрос—почему же петушок попался лисе в лапы?—дети отвечают: «Потому что он захотел пшена и выглянул в окошко». Они логически правильно связывают два события, два факта: желание петушка поклевать пшена привело к тому, что лисе удалось поймать петушка. О предшествующем этому наказе кота—не выглядывать в окошко, дети не вспоминают. Их внимание не сосредоточено на развертывающейся фабуле. Заключительный эпизод, рисующий наказание лисы за её плохой поступок, нередко вызывает бурную реакцию, выраженную лаконично: «Так ей и надо!»

Своё отношение к героям дети выявляют быстро и в большинстве случаев правильно: положительные герои пользуются их симпатией, отрицательные — вызывают насмешку, или они просто называют их «нехорошие». В разговорах о сказке «Лиса и заяц» дети выносят такой при-

говор лисе: «Петух взял косу на плечи, да пёсенку запел, да так храбро пошёл на лису. Она испугалась. Так и надо, она плохая, нехоршая».

На вопрос, почему одни персонажи сказки нравятся, другие нет— дети дают очень поверхностную мотивировку. Часто она бывает связана с внешними признаками, привлекающими их внимание. Они, например, во многих случаях дают ответ, что больше всех им нравится кот из сказки «Кот, петух и лиса» потому, что он надел бархатный кафтан, а другие говорили: «у него шерсть хорошая» или «он ходит с гусельками и поёт «стрень-брень»». (Детям давался вариант, где кот в конечном итоге выручает петуха из беды.)

Приведённые примеры дают основание говорить об активном, не безразличном отношении детей к фабуле прослушанной сказки. Скрытую в них истину дети чувствуют, правильно реагируя на хорошее и плохое.

Эмоции, вызываемые сказкой, ценны в воспитательном отношении, но не подкреплённые элементами осмысливания, неустойчивы. Отсюда вытекает необходимость помочь ребёнку осознать те явления и факты, которые их вызвали.

Что в этом отношении показывает материал исследований?

В ходе работы сказка неоднократно повторялась в той же детской аудитории. Кроме того, дети играли, изображая её героев, рисовали их. Короче говоря, сказка была центром их внимания. Через некоторый промежуток времени, длительность которого зависела от степени детской заинтересованности, после повторного рассказывания опять проводилась беседа заранее спланированная, с определённой целевой установкой: 1) выявить, по возможности, мотивированное отношение к героям сказки, 2) проверить, могут ли дети формулировать моральные выводы, которые являются результатом действий и поступков героев.

При проведении этих бесед вопросы ставились так, чтобы они не подсказывали готовых ответов.

Повторное рассказывание, организуемая педагогом, деятельность детей, связанная со сказкой (игра, рисование) дают в итоге несколько иные результаты, чем те, которые были после первичного знакомства со сказкой. Собранный материал записей показывает, что характеристика героев мотивируется детьми более осознанно и глубоко. Теперь дети объясняют свои симпатии к коту из той же сказки «Кот, петух и лиса» тем, что «он был смелый, петуха отнимал, царапал лису два раза». Таким образом, они уже определяют качества, которые положительно характеризуют кота: смелый, петуха отнимал, царапал лису. По-другому звучит ответ на вопрос, почему петушок попался лисе в лапы. Дети говорят: «Он выглянул в окошко» и сейчас же добавляют: «Он был непослушный, не слушался кота», т. е. не только называют действие, но и причины, его вызвавшие.

Характер детских мотивировок, правильная формулировка мыслей свидетельствуют о том, что эмоциональность восприятия включает в себя и познавательный момент осмысливания, что свойственно дошкольному возрасту.

Для проверки взята была ещё другая сказка «Кот-воркот Котофей Котфеевич», более сложная с точки зрения понимания морали. В ней лиса и кот, благодаря своей находчивости, смелой и остроумной выдумке, заставляют служить себе медведя и волка. Для детского восприятия эта сказка трудна тем, что в ней есть как будто противоречивые факты: лиса и кот, физически более слабые и маленькие, заставляют

сильных и крупных зверей выполнять их требования, приносить подарки. Причина такого необычного факта—в излишней доверчивости медведя и глупости волка.

Когда в первый раз детям была выразительно рассказана эта сказка, она вызвала дружный, весёлый смех. Особенно понравилось им, как медведь упал с дерева «и все печёнки отбил». Эту фразу они повторяли, вспоминая слышанное. После повторного рассказывания, когда фабула была уже известна детям, проводилась беседа с целью выявить, могут ли дети объяснить причину, почему кот, физически более слабый, чем медведь и волк, заставил их служить себе. Сначала в разговоре с детьми были выяснены физические свойства героев. Дети с жаром и увлечением говорили о том, что медведь «самый сильный—всех победит», волк тоже сильный, а кот, по их выражению, «маленький, да поганенький». Увлёкшись характеристикой зверей, дети, видимо, отвлеклись от слышанной сказки. Проверяя факты сказочной фабулы, вспомнили, что медведь и волк приносили коту подарки и боялись его настолько, что прятались при его приближении. Вопрос, почему же так могло случиться,—поставил детей в тупик. Они не могли ничего ответить. Приблизительно через неделю, в течение которой дети рисовали героев сказки, разговаривали о них между собой, рассказчица, по их просьбе, ещё раз повторила сказку и спросила, кто же из её героев детям больше нравится. Симпатии всех были на стороне кота и лисы, а волк и медведь вызывали насмешки. У детей появились такие реплики: «медведь большой, да бестолковый», кот «маленький, да удаленький». Вот как они передают заключительную сцену сказки, объясняя, почему все испугались кота: «Кот прибежал да как набросится на мясо, даже заурчал: «мяу, мяу», а они (медведь и волк) думают: «мало, мало», да испугались, что он так много ест. А потом волк как зашуршит листьями, а кот как подумает, что это мышь, да на него. Сам кот испугался, да на дерево, медведь испугался, от страха упал, печёнки отбил. Им хватило мяса на всю зиму. Они и сейчас его кушают,—такие умные!»

Последние слова указывают на попытку сделать оценку поступкам героев сказки.

В конце концов дети, определили, что лиса и кот сумели добиться своего потому, что они были умные и находчивые.

Все указанные стветы детей по упомянутым выше сказкам, одинаковые по содержанию, но переданные в разных выражениях, были получены в детских аудиториях нескольких детских садов г. Москвы. Они показывают, что восприятие детьми народной сказки не является раз навсегда определившимся, статичным. Оно изменяется, углубляется, приобретает более сознательный характер. На основе большой заинтересованности детей сказочная фабула вызывает яркие эмоции, на ней сосредоточивается детское внимание. Приёмы педагогического воздействия—правильная, целенаправленная организация детской деятельности, активная роль воспитателя, приводят к тому, что наряду с заинтересовавшей детей фабулой они воспринимают смысл вытекающих из неё поучительных выводов—мораль сказки.

Дальнейшие наблюдения в процессе исследования вскрывают, что понятные и близкие примеры поведения героев сказки дети сопоставляют с личным опытом и переносят на себя или на своих товарищей некоторые качества действующих персонажей. Например, характеризуя в разговоре с воспитателем Машу из сказки «Дочь и падчерица», как трудолюбивую и приветливую девочку—(«и мышке есть дала и медведя спать уложила»), отдельные дети стали вспоминать примеры из своего домашнего быта: «А я всегда маме всё помогаю—комнату убираю,

постель тоже»,—заявляет девочка. «А я дома дрова ношу; мама колет, а я ношу»,—сообщает мальчик в связи с другой сказкой «Морозко», где также проводится параллель между двумя противоположными типами девочек: одна ленивая и злая, другая—трудолюбивая и добрая.

Перенесение примеров сказки на свой быт не ограничивается личным опытом. Воспитателями записаны факты, когда дети, критикуя поведение своих товарищей, сравнивали их с героями сказки. Вспоминая трогательное и приветливое отношение к Морозу девочки из сказки «Морозко», дети противопоставляют ей свою подружку Веру, которая часто в их присутствии грубила своей бабушке: «А вот Вера бабушке всё плохо отвечает. Как придёт за ней бабушка, она ей всегда плохо говорит». Подобные записи не единичны и свидетельствуют о том, что нравственный облик героев народной сказки настолько становится для детей близким, что они берут его себе образцом для подражания. С воспитательной точки зрения этот факт имеет большое значение, так как подражание свойственно детям дошкольного возраста.

Все вышеприведённые примеры восприятия детьми народной сказки касаются бытовых сказок о животных.

Материал исследования показывает, что освоение и выявление морали в некоторых волшебных сказках даётся детям труднее.

В волшебных сказках, даже в сокращённых вариантах, фабула значительно сложнее, чем в сказках из животного эпоса. Фантастика волшебных сказок условна, переживания героев иногда мало понятны детям, наличие волшебных реквизитов (скатерть-самобранка, сапоги-скороходы, шапка-невидимка) поражает детское воображение; сложная фабула, полная приключений, поглощает внимание. Требуется более длительное время, чтобы ребёнок мог разобраться в волшебной сказке так, как это удаётся со сказками о животных. Но надо отметить, что дети старшего дошкольного возраста жадно тянутся к волшебной сказке, настоятельно требуют её. Сказки, доступные детям по содержанию, безусловно играют роль в воспитании их моральных качеств, доставляя детям яркие, незабываемые переживания.

III

Выше уже упоминалось о том, что сказка убеждает силой своих художественных образов и искусством умелой художественной передачи её детям.

Следует ли в нашей воспитательной работе предоставить поле деятельности только влиянию искусства и оставить в тени руководство воспитателя? В этом отношении нельзя, разумеется, согласиться с некоторыми положениями дореволюционной педагогики. Например, С. Русова в своей статье «Сказка и её роль в детской жизни» («Вестник воспитания», 1916) отводит воспитателю пассивную роль. «Не нужны ни пояснения, ни выспрашивания,—говорит она,—дайте ребёнку делать свои собственные выводы путём бессознательного сопоставления себя и того мира желаний, страданий, борьбы, который раскрывается в сказке».

Эмоции, вызванные произведениями искусства, в данном случае народными сказками, оказывают большое влияние на формирование личности детей. Но совершенно недостаточно ограничиваться тем, что ребёнок только получает эмоциональные впечатления от сказки и проникается ее идеями стихийно, «бессознательно», по выражению С. Русовой. Наша современная педагогика считает необходимой разумную активность педагога. Активная роль педагога определяется уже с того момента,

когда он выбирает ту или иную сказку, которая может помочь воспитанию в ребёнке коммунистической морали, и использует свои навыки и умения, чтобы художественно выразительно передать её детям. Далее необходимо помочь ребёнку понять основную идею сказки, разобраться в ней, сопоставить её со своим опытом. А для этого следует побеседовать с детьми и тем самым выяснить, что и как они понимают, чтобы руководить их восприятием и направлять его по правильному пути. От воспитателя требуется ещё и чуткость и педагогический такт, чтобы не стать навязчивым, не засушить сказку и не вызвать этим равнодушие к ней. Надо помнить, что сказка как произведение искусства, действует (об этом говорилось выше) прежде всего на эмоциональное восприятие детей. Поэтому, когда её рассказывают в первый раз, следует всё своё внимание и опыт направлять на выразительное, художественное исполнение сказки и тем самым дать детям возможность насладиться ею.

Беседы и разговоры о прослушанном понадобятся в дальнейшем, при повторном рассказывании, когда сказка уже настолько знакома слушателям, что они могут выявить своё отношение к её героям. Нет необходимости беседовать с детьми о каждой рассказанной сказке. Это может привести к тому, что дети потеряют интерес к слушанию сказок. Намечаемые беседы должны помочь детям лучше понять идею сказки, а рассказчику выявить отношение слушателей к героям и их поступкам.

Большое значение в процессе осмысливания сказки, понимания её моральных выводов имеет продуманно организованная деятельность детей: игры, рисование, лепка на темы сказки, формы речевых выражений—пересказы, придумывание загадок, разговоры друг с другом.

Сближению детей с героями сказки помогают игры-драматизации на сказочные сюжеты. Распределение ролей при игре, действие за героев, участие в диалогах дают возможность почувствовать характер героев, а также язык народной сказки.

Вот выписка из дневника педагога после рассказывания сказки «Три медведя»:

«Вечером после полдника подошла ко мне Наташа и говорит: «Давайте играть в медведей». Все дети присоединились к этой просьбе. Вова О. заявил: «Но только в настоящих медведей и с девочкой. Я буду Мишутка». Лена: «А Наташа будет Михаил Иванович. Она похожа на него». Наташа, довольная, улыбается. На мой вопрос, кто же будет Анастасия Петровна—почти все дети ответили: «Леля, Леля—она у нас хорошая хозяйка». Леля всегда очень неохотно дежурила и, поощряя её, я говорила, что она хорошая хозяйка. Теперь она, действительно, самая лучшая и аккуратная девочка.

Дети: «А кто же будет девочка?»

Наташа: «Элла, она, как настоящая девочка,—маленькая да беленькая».

Таким образом были выбраны исполнители главных ролей для игры в сказку и, надо сказать, удачно. Инсценировка прошла неплохо. После неоднократных инсценировок сказок дети стали употреблять в разговоре слова и выражения, характерные для языка народных произведений. Например, Валя, догоняя девочку, которая ловко увернулась от него, развел руками и сказал: «Глядь, а девочки уже нет». Или Наташа, помогая надеть галоши мальчику моложе себя по возрасту, ласково говорит ему: «Ах ты, дурачина-простофиля, не умеешь себя одеть».

Этот отрывок из дневника воспитателя подтверждает то положение, что игра на тему сказки вызывает у детей сознательное отношение к характерным особенностям её героев, что влияет и на понимание её содержания.

В процессе воспитательной работы художественные образы народной сказки влияют на моральное поведение детей, но, естественно, возникает вопрос, может ли это влияние сохраниться в дальнейшем и сыграть роль в формировании личности в целом?

Данные современной психологии говорят о том, что впечатления детства долго сохраняются и часто на всю жизнь определяют поведение и настроенность человека. На практике это положение подтверждается примерами из жизни великих мастеров искусства. Всем известно огромное влияние на духовный облик и на всё творчество А. С. Пушкина сказок, рассказанных ему в детстве няней Ариной Родионовной. Есть указания о влиянии сказки и в биографии М. Ю. Лермонтова; Аксаков в своём произведении «Детские годы Багрова-внука» упоминает о сильном впечатлении, которое производили на него услышанные сказки, наконец, А. М. Горький в своих произведениях автобиографического характера и в статьях также много говорит о влиянии на него народных сказок.

Народные художники слова сумели облечь свои поучения в высокохудожественную форму и создать прекрасные художественные образы, вполне законченные, определённые, обладающие большой воздействующей силой. Указанные качества народной сказки и проверка их влияния на детей дают право использовать их как одно из средств нравственного воспитания детей, при условии правильного педагогического руководства. Для этого могут служить не все сказки, даже понятные детям по своей фабуле.

Учитывая недостаточный ещё жизненный опыт детей дошкольного возраста, следует отбирать вполне близкие и доступные детям по идее и несложные по содержанию сказки. Таковыми являются сказки животного эпоса и некоторые волшебные или чудесные сказки.

Чем разнообразнее приёмы, которыми пользуется педагог, чтобы донести до детей не только фабулу, но и идею сказки, тем лучше дети понимают её и испытывают на себе её влияние. Так как сказка влияет прежде всего своими яркими художественными образами, которые, действуя на воображение ребёнка, вызывают в нём определённые чувства и переживания, надо признать, что основным методом передачи её детям является художественное рассказывание, а не чтение по книге. Метод устного рассказа соответствует природе народной сказки, гармонически сливается с ней. Живая речь легко воспринимается детьми и помогает им представить в своём воображении героев и всю обстановку действия сказки.

Как показывают данные исследования, дети старшего дошкольного возраста, через эмоциональное восприятие сказки способны к осознанию характеров героев и той морали, которую герои несут с собой и которая определяет их поведение. Образы, взятые из сказки, особенно в тех случаях, когда сказка нравится детям, вызывают стремление подражать им.

Это—путь к приобретению нравственных привычек и воспитания нравственных убеждений.

Русская народная сказка может быть хорошим помощником педагогу в совершенствовании нравственных качеств детей. Использование её с позиций основных идей коммунистической морали имеет огромное педагогическое значение.

К ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ ПО ХУДОЖЕСТВЕННОМУ ВОСПИТАНИЮ

К. В. ГОЛОВСКАЯ

кандидат педагогических наук

Великая Октябрьская социалистическая революция открыла и сделала доступными для широких народных масс все сокровища искусства. Искусство стало принадлежать народу. «Оно должно, — как говорил В. И. Ленин, — объединять чувство, мысль и волю этих масс, поднимать их. Оно должно пробуждать в них художников и развивать их»¹.

Искусство заняло большое место в жизни и воспитании нового человека — строителя социалистического общества.

С первых же дней Октябрьской революции художественное воспитание становится органической частью коммунистического воспитания советских детей дошкольного и школьного возраста.

Основные идеи марксистской педагогики и основные тенденции советского искусства — эти два постоянно действующих фактора — оказали непосредственное влияние на развитие советской системы художественного воспитания детей.

Указания партии и правительства ориентировали на массовый охват детей искусством, на подъем уровня их художественной культуры.

Благоприятные условия, созданные в школьных и дошкольных учреждениях и в школах художественного воспитания, способствовали всё большему и большему охвату детей системой мероприятий по художественному воспитанию и вызвали к жизни такие массовые формы, как всесоюзные конкурсы и олимпиады детской художественной самодеятельности, имеющие широкое распространение и в настоящее время.

Бурный рост детской художественной самодеятельности требовал от руководства народным просвещением организации постоянной идейной и методической помощи местам, требовал указаний в подборе репертуара, отвечающего воспитательным задачам советской школы. В ответ на это требование возникают такого рода учреждения как краевые, областные и республиканские дома художественного воспитания.

В 1929 г. постановлением Коллегии Наркомпроса РСФСР было вынесено решение реорганизовать существовавший в то время Государственный педагогический театр в Центральный дом художественного обслуживания детей.

Перед вновь организуемым учреждением ставилась задача культурного обслуживания детей, удовлетворение их запросов и интересов в области искусства. В состав Центрального дома художественного обслужи-

¹ Ленин о культуре и искусстве. Воспоминания о Ленине. М.—Л., «Искусство», 1938, стр. 138.

живания детей включился Государственный детский театр юного зрителя (Госцентюз), при Центральном доме организуются концертная бригада, кукольный театр, кино и радиокабинеты.

В течение первого же года своей работы Центральный дом превратился в методический центр, осуществляющий фактическое методическое руководство художественным воспитанием детей в республике. Постановлением коллегии Наркомпроса РСФСР от 29 ноября 1930 г. перед Центральным домом были поставлены задачи более широкие, чем при организации его, и в 1932 г. Центральный дом художественного обслуживания детей был переименован в Центральный дом художественного воспитания детей (ЦДХВД).

В задачи его входили: разработка программ и методических материалов по всем видам художественного воспитания, создание репертуара для детской художественной самодеятельности, проведение художественно-воспитательной работы в показательных детских коллективах и изучение опыта художественного воспитания как в СССР, так и за рубежом. Новые задачи, поставленные перед Центральным домом в связи с необходимостью расширения и углубления художественного воспитания детей, привели к тому, что возникшие в его стенах художественные организации обслуживающего характера, как Государственный центральный театр юного зрителя, театр кукол, руководимый С. В. Образцовым, отделы кино и радио отделились от Центрального дома и продолжали свою работу уже как самостоятельные учреждения искусств. В Центральном же доме остались отделы: музыкальный, изобразительных искусств, театральный, игры и танца, литературный и дошкольный, которые остались в качестве основных отделов и в Научно-исследовательском институте художественного воспитания, созданном на базе ЦДХВД.

Как методический центр, Центральный дом начал свою деятельность с организации связи со школами, дошкольными и внешкольными учреждениями, с педагогическими и другими культурными учреждениями нашей страны для обмена опытом и оказания помощи им в осуществлении художественного воспитания детей. Центральный дом очень скоро приобрёл большую популярность: со всех сторон нашей необъятной Родины сюда стали обращаться за помощью по всем вопросам художественного воспитания детей педагоги, руководители различных учреждений и организаций и сами дети. Так, в 1940 г. Центральным домом было дано 27 683 консультации, из которых 17 371 письменных и 10 312 устных. 4 104 консультации даны непосредственно детям, из них 1 764 — по присланным в Центральный дом рисункам и 2 341 — по литературному творчеству.

Постоянный обмен опытом и связь с большим числом педагогических и детских учреждений нашей страны помогали Центральному дому выработать единые установки в области художественного воспитания и внедрить в жизнь школы, дошкольных и внешкольных учреждений единые программы и методы работы.

В 1935 г. Центральным домом организуется издательский отдел. Этот отдел дал возможность более планомерно распространять художественные, программно-методические материалы, обмениваться с местами опытом педагогической работы и, тем самым, сделать проверенные и принятые методы достоянием педагога и методиста по художественному воспитанию.

Особенно остро вставал постоянно вопрос о создании и распространении репертуара для детской художественной самодеятельности, художественных материалов к революционным, а также к детским праздникам, каникулам, ёлке и т. д. Для создания нового репертуара — песен,

пес, танцев и т. д.—организовались периодические конкурсы, на которые отпускались специальные средства. Большое участие в создании репертуара принимали Наркомпрос, ЦК ВЛКСМ и ВЦСПС (участие их выражалось в руководстве жюри конкурсов, в отпуске специальных средств на заказы репертуара и т. д.).

В помощь местам Центральный дом составлял и издавал программы и методические материалы по всем видам художественной работы с детьми, а также инструктивно-методические и практические материалы к революционным праздникам, к зимним и летним каникулам, к ёлке, к началу учебного года.

Изданные за эти годы ЦДХВД материалы охватили достаточно широкий круг вопросов художественного воспитания. Об этом свидетельствуют следующие названия: Сборник «Методика художественного воспитания в школе» под ред. С. Н. Луначарской (1934), «Музыка в начальной школе» (1935); сборники: к 100-летию со дня смерти Пушкина—«Пушкин на школьной сцене» (1937); «Наша родина в творчестве советских художников и скульпторов» (1939); серия в помощь юным художникам и писателям: «Что и как рисовать», «Искусство писать рассказы», «Детское творчество по народным мотивам» (1939), «Артек»—сборник для вожатых, «Рассказывание в помощь школе», «Дружба народов» (1940), «Маленьким детям о великой Родине» (1940), «Как устроить кукольный и теневой театр», «Игра в начальной школе», «Подвижные игры»; «Заочные консультации по живописи» (1943), альбом для кружка вышивки «В помощь юным вышивальщицам» (1943), «Зимние каникулы», «Народные песни, пляски и игры» (1944); «28-й Октябрь»—сборник для дошкольников (1945); детские оперы «Волк и семеро козлят» муз. Коваля, «Петушок» муз. Карасева; и др.

В 1947 г. изданы: «Методическое пособие для руководителей хорового пения в общеобразовательных школах и в хоровых кружках школ и домов пионеров» И. С. Пономарькова и «Рисование в начальной школе» Е. С. Кондахчана. Подготовлены к печати: «Беседы об изобразительном искусстве» Е. Е. Рожковой и Е. С. Кондахчана, «Школьный спектакль» В. Г. Ширяевой и др.

Постоянное общение с работниками мест осуществлялось и поддерживалось выездами сотрудников ЦДХВД на места, в том числе и в такие отдалённые края и области Союза, как Дальний Восток, Караганда, а также в созданные в годы сталинских пятилеток индустриальные центры — Свирьстрой, Балхашстрой, Чирчикстрой и др. Только в 1940 г. имели место 44 выезда (посещено 58 городов).

Вызовы местных работников на курсы, семинары, совещания, конференции, систематически организуемые ЦДХВД, широкие методические совещания, на которых обсуждались важнейшие вопросы методики художественного воспитания, содействовали повышению квалификации руководителей художественного воспитания на местах и укрепляли их связь с Центральным домом и друг с другом.

Такие мероприятия, как курсы директоров домов художественного воспитания, домов и дворцов пионеров, всероссийские конференции педагогов по изобразительному и музыкальному искусству, совещания по хореографии, по художественному воспитанию детей дошкольного возраста и др. — давали возможность выработать единые установки в области художественного воспитания детей и внедрять эти установки в жизнь по всему Союзу.

Центральный дом художественного воспитания детей проводил также конкурсы, смотры и олимпиады детской художественной само-

деятельности, конкурсы и выставки детского изобразительного творчества.

Эти мероприятия, охватывающие большое количество детей, способствовали культурному и художественному росту советской детворы. Они помогали также выявлять талантливых детей, требовавших особого внимания к развитию их дарований. Наличие большого количества таких детей привело к организации Школы юных дарований при Академии художеств в Ленинграде и музыкальных школ-десятилеток для одарённых детей при государственных консерваториях в Москве, Ленинграде, Киеве, Свердловске и Одессе.

Организуемые ЦДХВД выставки детского рисунка, в том числе Международная выставка детского рисунка (1934) и конкурсы на темы «Наша Родина», «Пушкин», «Лермонтов», создали большой фонд в сотни тысяч произведений детей и дали возможность организовать музей детского художественного творчества.

Богатые коллекции детского творчества дали возможность Центральному дому показать в 1937 г. интересные экспонаты детского музыкального, литературного, театрального и изобразительного творчества на международной выставке в Париже, за что Центральный дом получил диплом I степени («Гран при»). В 1939 г. на международной выставке в Нью-Йорке рисунки советских детей, посланные Центральным домом, имели большой успех, что неоднократно отмечалось в прессе и за что Центральный дом был награждён почётной грамотой.

С первых же лет своего существования Центральный дом художественного воспитания детей создал опытные детские коллективы—лаборатории, помогающие ставить и решать различные педагогические проблемы и разрабатывать наиболее совершенные методы художественного воспитания.

В детских группах велась большая воспитательная и показательная работа. Так, например, детский хоровой коллектив, который существует в Центральном доме около десяти лет, вырос в образцовый детский хор. Большая художественная работа по воспитанию детского голоса и отбору репертуара для детских хоров, а также мастерство исполнения дали ему право получить в 1936 г. звание Государственного детского хора Наркомпроса РСФСР.

Отдел изобразительного искусства много работал над методикой преподавания в изокружках и изостудиях. Наиболее актуальной проблемой явилась проблема обучения и воспитания в детском изобразительном творчестве, проблема развития рисунка у детей младших возрастов и у подростков. Эта проблема разрешалась на основе экспериментальной работы в детских лабораториях и путём изучения рисунков, полученных отделом изобразительных искусств для всероссийских конкурсов и выставок детских рисунков. Студии Центрального дома по изобразительному искусству явились связующим звеном между внешкольным и профессиональным образованием.

Литературный отдел исследовал проблему литературного творчества детей младшего и старшего школьного возрастов, — проблему взаимосвязи обучения и развития творческой активности детей. В литературных кружках большое внимание уделялось образовательной работе, проводившейся на образцах классической и советской литературы, на образцах народного творчества. В этих кружках велась также работа с детьми по выразительному чтению.

Детские лаборатории дошкольного отдела работали над вопросами методики художественного воспитания детей-дошкольников. До-

школьный отдел проделал большую работу по созданию образцов оформления детских садов, детской одежды и выдвинул проблемы исследования восприятия живописи и скульптуры в дошкольном возрасте.

Идея коллективного объединения детей в исполнительском творчестве нашла своё осуществление в студиях театрального, хореографического и музыкального искусств. В частности результатом этой работы явилась постановка пьесы-сказки «12 месяцев» С. Я. Маршака, в которой принимали участие хор, оркестр, хореографическая и театральная студии, оформительская бригада, изокружки. В постановке участвовало 250 детей.

Свой опыт творческой работы с детскими коллективами Центральный дом переносил в детские сады, в школы и внешкольные учреждения Москвы и республики.

Советская действительность выдвигала перед работниками художественного воспитания детей ряд вопросов, над разрешением которых работал ЦДХВД. Так, например, Всесоюзный смотр детских театров выдвинул проблему изучения детского художественного восприятия и воспитания художественного вкуса детей.

В 1935 г. ЦДХВД совместно с вокальной студией Ленинградского дворца пионеров провёл большую экспериментальную работу по изучению состояния голосового аппарата школьника. В Москве и Ленинграде было обследовано 5 000 детей от 8 до 16 лет. Состояние голосового аппарата и певческой культуры детей привели к выводу о необходимости специальной индивидуальной работы по охране и воспитанию голоса детей с раннего возраста.

Первые результаты экспериментальной вокальной работы были продемонстрированы на Всероссийском совещании по вокальной работе, созванном ЦДХВД в 1938 г. Материалы этого совещания изданы отдельной брошюрой — «Вокальная работа с детьми».

В 1939 г. было созвано Второе всероссийское совещание по вокальной работе, на котором проведён показ детей-солистов вокальных студий Ленинграда и Центрального дома, а также лучших детских хоровых коллективов Тбилиси, Киева, Кривого Рога, Москвы. В демонстрации участвовало 750 детей.

Это совещание полностью подтвердило необходимость индивидуальной работы с детским голосом, его охраны и культуры с ранних лет. Точка зрения Центрального дома была признана и Всесоюзным совещанием по вокальному образованию, созванном Комитетом по делам искусств в 1940 г. На этом совещании было вынесено решение об организации детских вокальных групп при ведущих консерваториях, осуществлённое Всесоюзным Комитетом по делам искусств в 1941 г.

К разработке проблем ЦДХВД постоянно привлекал практических работников мест, деятелей искусств, поэтов, драматургов, искусствоведов, что помогало правильно разрешать выдвигаемые жизнью проблемы художественного воспитания детей.

* *

*

В годы Великой Отечественной войны ЦДХВД не прекращал работы. Новая историческая обстановка определила направление его деятельности в эти годы.

В первый период войны Центральный дом, по призыву Московского Совета и ЦК комсомола, объединил под своим руководством многих

детей, оставшихся в это время в Москве. Среди детей проводилась большая массовая работа и в то же время продолжалась лабораторная работа в кружках и студиях ЦДХВД.

Были разработаны методические документы и инструктивные письма о характере работы с детьми по художественному воспитанию во время войны. В этот период был выдвинут вопрос о юных руководителях детской самодеятельности, способных заменить мобилизованных квалифицированных педагогов по художественному воспитанию. Юным руководителям Центральный дом помогал своими консультациями и посылкой соответствующих материалов.

Остро встал вопрос о репертуаре и концертном обслуживании бойцов и командиров Советской Армии силами самих детей. Патриотические чувства придали детской художественной самодеятельности особую искренность, задушевность, непосредственность, своеобразную глубину и выразительность.

Центральный дом создавал материалы, помогающие детям удовлетворять естественные стремления помочь Родине в борьбе с врагом.

Привлечение больших масс детей способствовало расширению и углублению лабораторной работы ЦДХВД. В этот период получила наибольшее развитие экспериментальная работа по изучению детского творчества, художественного восприятия и по воспитанию художественного вкуса. Особое значение приобрела проблема идейного воспитания детей средствами искусства.

Воспитывая через искусство в детях чувство долга, любви к своей социалистической Родине, к родной культуре, педагоги достигали прекрасных результатов в детском творчестве и исполнительстве. Всё, что дети несли бойцам и командирам Советской Армии, детям фронтовиков, было проникнуто взволнованным чувством, глубокой идейностью. Выступления детей вызывали горячую реакцию аудитории, — они возбуждали в бойцах ещё больший патриотический подъём, чувство безграничной преданности своей Родине. Примером таких выступлений детей перед армейской аудиторией могут служить выступления детских коллективов Центрального дома в подшефном госпитале Академии наук СССР на Калининском фронте (в 1943 г.).

Во всех уголках Советского Союза дети горячо откликнулись на призыв Родины помочь фронту. И в результате выступлений детей были собраны значительные средства на постройку танков, самолётов и т. д. Дети Центрального дома получили благодарность от товарища Сталина за сбор средств на постройку танка «Таня».

В результате большой работы, проведённой по художественному обслуживанию Советской Армии и детей фронтовиков, 45 детей Центрального дома были награждены медалями «За оборону Москвы».

* * *

Героические победы Советской Армии на фронтах Отечественной войны, укрепление государственной мощи Советского Союза в результате победоносного окончания войны, высокий рост культуры нашей страны и повышение требований к воспитанию подрастающих поколений вызвали к жизни новые научно-исследовательские учреждения, в том числе и Академию педагогических наук РСФСР. Большой опыт работы Центрального дома по художественному воспитанию детей дал основание Народному комиссару Просвещения РСФСР В. П. Потёмки-

ну включить ЦДХВД в число научно-экспериментальных учреждений Академии педагогических наук РСФСР (1944 г.).

Новые задачи, поставленные перед Центральным домом, требовали собирания и обобщения имеющегося опыта по художественному воспитанию детей, проверки теоретических и методических положений в этой области, научных исследований и постановки соответствующей экспериментальной работы в школах, дошкольных и внешкольных учреждениях.

Центральный дом сосредоточил своё внимание на научной разработке следующих основных вопросов:

идейное воспитание ребёнка и подростка средствами искусства;

особенности творчества детей и подростков и условия, необходимые для его развития;

место и роль народного творчества в эстетическом воспитании;

содержание и методы преподавания художественных дисциплин.

Работы Г. В. Лабунской «Роль художественного воспитания и образования в развитии изобразительного творчества детей», К. В. Головской «Детское музыкальное творчество как метод музыкального воспитания», Т. Л. Беркман «К вопросу об исполнительском творчестве детей» и др. показали глубокую органическую взаимосвязь развития детского творчества с правильной постановкой обучения детей искусству.

В связи с проблемой идейного воспитания детей средствами искусства возникли вопросы, относящиеся к восприятию детьми произведений искусства, к воспитанию художественного вкуса, к определению роли последнего в формировании эстетических суждений и оценок, а тем самым и в формировании миропонимания детей. Искусство как фактор познания действительности и искусство как средство идейного воспитания стали предметом специальных научных исследований. Так, работа В. Н. Шацкой «Воспитание художественного вкуса», Л. С. Лебедевой «Хоровое пение, как средство воспитания школьника» и др. целиком опираются на экспериментальную работу с детьми в школах. Эти работы показали так же, как и научные исследования по детскому творчеству, как велико значение планомерного обучения детей искусству, единства художественного воспитания и обучения.

Большое место в исследовательской работе по художественному воспитанию занимало изучение вопросов содержания и методов преподавания художественных дисциплин. На основе этой работы составлялись программы, методические пособия и практические материалы в помощь учителю. К ним относятся: «Рисование по памяти и его место и значение в системе художественного воспитания и обучения» Е. Е. Рожковой, «Преемственность задач и методов художественного воспитания в старшей группе детского сада и в первом классе школы» Н. П. Сакулиной, «Применение принципов К. С. Станиславского в театральной работе с детьми» В. Г. Ширяевой и Е. П. Перельман, «Воспитание и охрана детского голоса» В. А. Багадурова и В. И. Садовникова и др.

К этой же категории вопросов относится разработка принципов заочного обучения детей изобразительному искусству. Исследование вопроса о заочном обучении подростков рисунку и живописи стало возможным благодаря большому положительному опыту Центрального дома в этой области, создавшему предпосылки для массового охвата детей заочным обучением рисованию и живописи.

Результатом исследования, посвящённого значению народного творчества в художественном развитии детей, его роли в воспитании в детях морали, патриотизма и любви к историческому прошлому Родины, явились работы В. А. Дышлевской «Русская народная песня в музыкальной работе с детьми в школе», М. А. Румер «Русские народные песни с играми», В. В. Окуневой «Русские народные хоры и танцы», Н. А. Карпинской «Русская народная сказка и её роль в моральном воспитании ребёнка дошкольного возраста».

Эффективность научно-исследовательской работы по художественному воспитанию определяется неразрывной, кровной связью её с советской практикой художественного воспитания детей.

И в темах исследовательского раздела и в работах методического и практического характера руководящим моментом являлась задача оказания помощи учителю в осуществлении им художественного воспитания советских детей.

В научно-методическом разделе особое место занимали вопросы разработки и массовой проверки программ и методов художественного воспитания в школах и внешкольных и дошкольных учреждениях.

В 1945/46 уч. г. Центральный дом проводил экспериментальную работу в ряде школ и детских учреждений Москвы.

Проведённая в этом году проверка программ по пению и рисованию послужила основой не только для повышения качества программ, но и для дальнейшей исследовательской работы в области методики преподавания художественных дисциплин в школе.

В своей деятельности на новом этапе Центральный дом сохранил те же принципы единства эстетического и идейно-нравственного воспитания, которые лежали в основе его работы в предыдущий период. Широкая осведомлённость детей в вопросах искусства, умение радоваться искусству и пользоваться им в жизни как поддержкой, вдохновителем, способствовала углублению чувств у детей, их мыслей и поступков. Отсюда яркость, жизненность и многогранность детской художественной самодеятельности, богатство и красочность детского творчества, отражающего полнокровное восприятие детьми советской действительности.

Рост искусства в СССР ставит перед работниками художественного воспитания детей задачу всемерного усовершенствования методов художественного воспитания и образования детей и юношества, усовершенствования программ, улучшения методов работы, изыскания более совершенных форм работы с тем, чтобы вооружить юное поколение правильными навыками и умениями, точными знаниями основ искусства.

Приобретая исполнительские навыки и умения, овладевая основами знаний, учащийся становится культурным исполнителем, понимающим и любящим искусство. В процессе художественного воспитания развиваются творческое воображение, сознание, мышление, углубляется и утончается восприятие, организуется воля, вырабатывается умение трудиться, умение подчинить свою волю коллективу, согласованно работать с коллективом. Эти качества необходимы не только для понимания и овладения искусством, но, развитые в процессе художественного воспитания, эти качества оказывают влияние на всю деятельность ребёнка в быту, в обращении с окружающими, в отношении к своей школе, в повседневном поведении. Эти качества формируют высоко-идейного гражданина социалистического общества.

Всё это требует углублённой разработки различных сторон художественного воспитания (художественного восприятия, творчества, методов, системы и т. д.), а также объединения всех работников школ, дошкольных и внешкольных учреждений, осуществляющих художественное воспитание детей, для научной работы в области художественного воспитания детей.

Реорганизация Центрального дома в Научно-исследовательский институт художественного воспитания Академии педагогических наук, требования партии и правительства быстрее развернуть систему художественного воспитания детей социалистического общества обязывают нас к дальнейшей углублённой разработке вопросов художественного воспитания, к оказанию всемерной помощи школе, к теоретическому обоснованию передовой советской практики.

От практики к теоретическому обобщению и от научного исследования к высокому качеству художественного воспитания детей нашей Родины — таков дальнейший путь дела художественного воспитания.

Редактор *В. М. Васильева*

Тех. редактор *В. П. Гарнек*

Сдано в производство 31/V 1947 г.

Зак. 1419 Тир. 10000

A05185 Подписано к печ. 4/IX 1947 г.

Учетно-изд. л. 12,61 л.

Печ. л. 10,5

Типография Изд-ва АПН Москва, Лобковский 5/16

**„ИЗВЕСТИЯ
АКАДЕМИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК РСФСР“**

4-й год издания

„ИЗВЕСТИЯ АПН РСФСР“ имеют целью содействовать улучшению обучения и воспитания подрастающих поколений, развитию научно-исследовательской работы в научных учреждениях и учебных заведениях, повышению квалификации преподавателей педагогики, психологии и учебных дисциплин в педагогических вузах, училищах и в школах.

„ИЗВЕСТИЯ АПН РСФСР“ выходят в выпусках (объемом в 10—15 печ. листов), содержащих труды отдельных научно-исследовательских институтов Академии педагогических наук РСФСР. Каждый выпуск, как правило, посвящается определенным вопросам.

В целях полного и систематического обеспечения педагогических учреждений и научных работников изданием „ИЗВЕСТИЯ АПН РСФСР“, начиная с очередного 13-го выпуска, распространяются КОГИЗ'ом по подписке.

УСЛОВИЯ ПОДПИСКИ

1. Подписка на „ИЗВЕСТИЯ АПН РСФСР“ принимается на 1948 г., начиная с очередного, 13-го выпуска. В 1948 г. выйдут из печати 5—10 выпусков. Стоимость каждого выпуска от 7 до 15 рублей в зависимости от объема.

2. Подписка принимается книжными магазинами республиканских, краевых, областных и районных отделений КОГИЗ'а и книгокультурторгов союзных республик.

3. Подписка принимается без взимания задатка, стоимость каждого выпуска оплачивается при его получении. Пересылка по почте производится за счет подписчика.

4. В случае неполучения очередного выпуска, а также в случае перемены адреса, подписчик должен немедленно сообщить об этом той книготорговой организации, которая выдавала или высылала предыдущие выпуски.

ИЗДАТЕЛЬСТВО АКАДЕМИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК
РСФСР

КНИГОТОРГОВОЕ ОБЪЕДИНЕНИЕ
ГОСУДАРСТВЕННЫХ ИЗДАТЕЛЬСТВ
при СОВЕТЕ МИНИСТРОВ СССР