

Федеральное бюджетное государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Набережночелнинский институт социально-педагогических
технологий и ресурсов»

На правах рукописи

БАТАЕВА Людмила Александровна

**РАЗВИТИЕ ЦЕЛОСТНОГО ВИЗУАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ
УЧАЩИХСЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ**

Специальность 13.00.02. – теория и методика обучения и воспитания
(изобразительное искусство)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, доцент
Бадаев Вячеслав Семенович

Омск 2014

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЦЕЛОСТНОГО ВОСПРИЯТИЯ УЧАЩИХСЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ.....	18
1.1. Психолого-физиологические аспекты развития целостного восприятия.....	19
1.2. Ретроспектива концепции развития целостного восприятия детей на занятиях по изобразительному искусству.....	34
1.3. Специфика развития целостного восприятия учащихся художественной школы	45
1.4. Педагогические условия развития целостного восприятия на занятиях по изобразительному искусству.....	57
ГЛАВА II. ПУТИ РАЗВИТИЯ ЦЕЛОСТНОГО ВОСПРИЯТИЯ УЧАЩИХСЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ИСКУССТВА СИЛУЭТА.....	77
2.1. Критерии оценки развития целостного восприятия учащихся художественной школы.....	78
2.2. Современное состояние методики развития целостного восприятия учащихся художественной школы (констатирующий эксперимент).....	84
2.3. Теоретическое обоснование методики развития целостного восприятия на занятиях по композиции.....	97
2.4. Методика совершенствования развития целостного восприятия учащихся художественной школы (формирующий эксперимент).....	112
Выводы.....	137
Заключение.....	143
Литература.....	147
Приложение.....	165

ВВЕДЕНИЕ

Вопросы развития визуального восприятия реалий окружающего мира и базирующихся на них способностей образного, творческого мышления, воображения, фантазии в процессе освоения изобразительного искусства становятся наиболее актуальными тогда, когда ребенок, определившись в своих предпочтениях, приходит в художественную школу.

В этой связи необходимо отметить, что проблематика визуально-аналитического восприятия, являющегося для художника основополагающим фактором успешного освоения изобразительной деятельности, давно привлекает внимание исследователей и рассматривается с различных точек зрения. В частности, проблема зрительного восприятия целостного образа объекта давно интересует психологов. После открытия основных принципов формирования целостных образов М. Вертгеймером (28), В. Кёлером (70), К. Коффкой (77), К. Левиным (88), Э. Рубином (187), Т.В. Ахутиной и Н.М. Пылаевой (11), А.Р. Лурия (95) и другими учеными проводились экспериментальные исследования с целью изучения процессов преобразования потока зрительной информации в визуальные образы.

Онтогенез зрительного восприятия фундаментально рассмотрен в исследовательских трудах российских ученых по возрастной психологии (А.В. Запорожец (57), А.Н. Леонтьев (90), С.Л. Рубинштейн (137) и др.). Эти исследования подтверждаются и дополняются разработками зарубежных ученых (Дж. Бруннер (23), В.Д. Глезер (38), Р.Л. Грегори (44), Д.Б. Джадд (54), Ч. Пэдхем (130), Ф. Бартлетт (180), Д. Гибсон (183) и др.) и современными исследованиями таких отечественных ученых, как Б.М. Величковский (26), Л.Б. Ермолаева-Томина (55), В.П. Зинченко (60), Н.Н. Николаенко (110), Б.М. Петухов (134), С.Д. Смирнов (146), И.С. Якиманская (175). Процессы визуального восприятия объектов окружающей действительности определяются этими учеными как система

специальных психических действий, направленных на формирование обобщенного образа.

Отдельные аспекты, связанные с изучением особенностей психофизиологии зрительного восприятия и мышления, обстоятельно освещены в трудах отечественных ученых П.К. Анохина (8), В.П. Зинченко (60), С.В. Кравкова (78), Л.И. Леушиной (91), А.Л. Ярбус (178) и др. Причем было установлено, что наиболее сложной операцией зрительного восприятия является видение формы объекта, которое в отличие от остальных видов визуального восприятия развивается достаточно поздно.

Наиболее рациональной представляется точка зрения М.Б. Беркинблита (15), Л.С. Выготского (32), А.В. Петровского (120), которые характеризуют процессы зрительного восприятия как функциональные компоненты целостной познавательной деятельности и считают, что визуальное восприятие и мышление участвуют в любом творческом акте и переплетены настолько тесно, что их иногда трудно разграничить. Зрительное восприятие всегда опирается на реальность, на впечатления и опыт жизни. Если же мышление рассматривать как самостоятельный процесс, не зависящий от других психических функций, то утрачивается его взаимосвязь с восприятием (Р. Арнхейм (9), А.В. Брушлинский (24), Л.М. Веккер (25), В.Д. Глезер (38) и др.).

Достаточно полно разработана теория о различных уровнях взаимодействия вербальных установок и зрительного восприятия, направленных на достижение конечной цели, представленная в публикациях О. К. Тихомирова (154), Д.Н. Узнадзе (157) и др.

Особенности визуального восприятия находятся в зоне пристального внимания не только психологов, но и многих художников-педагогов. Изучая историю художественного образования, мы можем констатировать: проблема развития способностей целостного видения предметов и явлений

окружающего мира на начальных стадиях обучения изобразительному искусству – одна из центральных проблем художественной педагогики.

Вопросы совершенствования зрительного художественного восприятия в процессе обучения изобразительному искусству с различных позиций затрагивались такими исследователями в области художественной педагогики, как Г.В. Беда (14), Б.В. Иогансон (67), Д.Н. Кардовский (68), Н.П. Крымов (81), В.С. Кузин (82), Н.Э. Радлов (131), Н.Н. Ростовцев (136), П.П. Чистяков (169) и др. Причем наблюдается единство взглядов в понимании того, что целостное восприятие объектов окружающего мира в изобразительной деятельности является одной из базовых способностей, без развития которой невозможно дальнейшее творческое воспитание юного художника.

В координатах **диссертационных** исследований по формированию художественного образа в живописи и графике проблематику совершенствования целостного видения в контексте своих научных интересов изучали многие ученые-методисты: Ю.В. Коробко (75), В.С. Кузин (82), Л. Г. Медведев (98), Н.Н. Таранов (152), Е.В. Шорохов (173), С.П. Ломов (179) и др. При этом в художественной педагогике нет разночтений в понимании зависимости формирования художественного образа от развития способности целостного восприятия при работе с натуры. Образ формируется в сознании в результате операции обнаружения и выявления ключевых для опознания информативных признаков о предмете. В изобразительном искусстве к таким наиболее важным информативным признакам объекта, позволяющим идентифицировать его и проводить дальнейшие действия по воплощению увиденного в изображении, относятся (по убыванию): форма (контур предмета), пропорции, тон, цвет и т.д.

В прогрессивных исканиях педагогической мысли (О.А. Авсиян (1), А.Д. Алехин (4), В.С. Бадаев (12), А.О. Барц (13), Г.В. Беда (14), Е.И. Игнатьев (61), Ю.В. Коробко (75), А.А.Прищепа (124), А.С. Пучков (128),

А.А. Унковский (158), Ю.П. Шашков (171), Е.В. Шорохов (173), А.П. Яшухин (179) и др.), озадаченной определением средств, обеспечивающих развитие ключевых художественно-творческих способностей учащихся, различные аспекты визуально-аналитического восприятия и создания на его основе художественного образа рассматриваются через призму объекта восприятия, в то время как процесс чувственного отражения действительности в сознании и воспринимающий субъект анализируются с позиции целостности. В данном случае под целостным (обобщенным) видением понимается комплекс профессиональных способностей художника, сформированных в процессе изобразительной деятельности и целенаправленного обучения и позволяющих ему видеть объект изображения и само изображение нерасчлененным, сразу, одновременно, во всем единстве его визуальных характеристик.

Целостное художественное восприятие как основу композиционного видения рассматривали Н.Н. Волков (31), Е.А. Кибрик (71), В.А. Фаворский (162), Е.В. Шорохов (173) и др. Р. Арнхейм (9), Н.Ю. Вергилес (50), Е.И. Игнатъев (61) подчеркивали неразрывность процессов восприятия и композиционного видения как своеобразной формы художественного творчества, отмечали, что творческое начало присутствует уже в перцептивных действиях. Иначе говоря, процессы целостного зрительного восприятия и композиционного видения объектов окружающей действительности справедливо трактуются как взаимосвязанные, взаимозависимые процессы. Самым важным в аспекте нашего исследования является вывод о том, что композиционное видение, как высшая форма восприятия, формируется на базе развитого качества зрения – целостного художественного видения объектов окружающего мира.

Преподаватели художественной школы изначально сталкиваются с необходимостью развития способностей целостного видения учащихся, так как на собственном опыте убеждаются, что без подобного осмысленного

качества зрения в принципе невозможно какое-либо успешное обучение изобразительному искусству в целом и композиции в частности. О том, что успешное освоение мастерства изобразительного искусства не может осуществляться без такой составляющей, как целостное восприятие объектов окружающего мира, пишет В.И. Киреенко: «Целостность видения требуется для всякого реалистического изображения, начиная от простого наброска с натуры и кончая картиной как художественным произведением» (72, с. 129).

Выдающиеся российские художники А.Д. Гончаров (42), А. А. Дейнека (52), Б.В. Иогансон (67), Е.А. Кибрик (71), А. М. Лаптев (86), В.А. Фаворский (162), хорошо понимая, что перестройка обыденного визуального восприятия на профессиональное художественное целостное видение – процесс длительный и очень трудоемкий, обозначают его как ключевую задачу обучения изобразительному искусству. В нашем случае существенное значение имеет то, что художники, отмечая неразрывность и единство процессов зрения и успешности освоения изобразительной деятельности, так или иначе согласны с тем, что развитие качества целостного обобщенного восприятия является своеобразной базой развития художественно-творческих способностей в целом.

Суждения Д. Рейнольдса вносят определенную ясность в представление, что есть целостное визуальное восприятие. В рисунке – видение формы, пятна, тона. В живописи – умение воспринимать большие цветовые и тоновые пятна в целях их гармонизации (97).

Целостное восприятие при работе над композицией проявляется в виде способности так называемого композиционного видения, которое Е.В. Шорохов определяет как способность визуального осознания художником пластического взаимодействия изобразительных пятен внутри композиционной группы (173). Соответственно, правомерно сделать вывод, что в композиции цельность произведения характеризуется гармонией и согласованностью изобразительных частей всей картины.

Некоторые исследователи, например Н.Н. Волков (30), А. Гильденбранд (36), Н.Э. Радлов (131), В.А. Фаворский (162), в свою очередь говорят о так называемой фронтализации визуального образа, плоскостном визуальном восприятии объекта, когда предмет выглядит как плоский фронтальный силуэт.

В этом отношении очень убедителен Л.Г.Медведев, утверждая, что, если рисующий «уже видит сложный трехмерный образ для изображения, появляется новая задача – перевести его в плоскостной изобразительный образ. От начинающего художника нельзя требовать, чтобы эту достаточно сложную работу он проводил умозрительно. Здесь необходимо развивать способность упрощать сложный образ до обобщенных, простых для восприятия форм» (98, с. 73). Далее ученый поясняет, что «посредством специальных упражнений можно развить обобщенное восприятие модели, однако при этом, прежде всего, необходимо, чтобы рисующий осознал важность этого этапа рисования и видел в этом кратчайший путь становления графического образа на изобразительной плоскости» (98 с. 73).

Как отмечал Г.В. Беда, «выработка способности цельного видения и одновременного сравнения всех частей натурной постановки – это важная задача обучения живописи. Если начинающий художник не овладеет этим специальным навыком, дальнейшее обучение не даст положительных результатов. Именно умение цельно видеть и работать отношениями отличает профессионального живописца от дилетанта» (14, с. 47).

Подчеркнем, что в зависимости от специфики вида изобразительной деятельности: рисунка, живописи, композиции, декоративно-прикладного искусства, скульптуры и т.д. художники-педагоги предлагали свои, соответствующие этим видам деятельности методы, формы и приемы, направленные на развитие способностей целостного восприятия. Так, для того чтобы сформировать целостное видение (способность видеть изображаемое явление все сразу, целиком), ими эмпирически были сформулированы такие

рекомендации для учащихся, как, например, смотреть на натуру «широко», чтобы видимое было нечетким, предметы воспринимались размытыми. «Смотреть быстро», «видеть натуру боковым зрением» – знаменитая установка П.П. Чистякова, который своим ученикам давал наставление: «рисуеть ухо – смотри на пятку» и ряд других.

О том, что в процессе восприятия мы в первую очередь улавливаем форму предмета в целом и, соответственно, в создании изображения ведущим средством художественного выражения является определение границ форм объектов – пятно, говорит в своем произведении «Линии форм» художник-иллюстратор У. Крейн (181). Процесс восприятия объектов окружающей действительности он определяет как результат видения всей формы пятном, когда взгляд улавливает края формы предмета, его силуэт, в таком случае детали отвлекают внимание зрителя от восприятия целого образа объекта (181). Художник приходит к выводу, что линия служит средством, ограничивающим форму, и в изображении первостепенное значение отводится выявлению обобщенной формы – силуэта объекта.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что в художественной педагогике в настоящее время весь спектр методических указаний по поводу целостного восприятия натуры либо изображения при известном приближении сводится к тому, что начинающий художник должен научиться воспринимать визуальные характеристики отдельного объекта или группы объектов как самостоятельного художественного сюжета **пятном, силуэтно**, отвлекаясь от деталей. Должен в процессе решения учебно-творческих задач в рисунке, живописи и композиции увидеть объект целостно – «пройти через силуэт» с помощью специальной методической установки на «далевое зрение» – А. Гильденбранд (36), фронтализации образа – Н.Н. Волков (30), плоскостного видения – Н.Э. Радлов (131) и т. д.

Резюмируя, мы приходим к выводу, что, несмотря на все различия художественного языка живописи, графики, композиции и даже языка

декоративно-прикладного искусства, основным показателем развития целостного видения начинающего художника учеными, художниками и практикующими преподавателями однозначно определяется способность плоскостного, именно **силуэтного** восприятия больших тоновых и цветовых пятен или их сочетаний. По всей видимости, это обусловлено психологическими особенностями визуального восприятия: простые формы легче распознаются, анализируются и структурируются зрительными художниками, так как в результате зрительного анализа выявляется одно ведущее качество для идентификации объекта – его обобщенная силуэтная форма.

Рассматривая различные определения такого вида графики, как силуэт, следует отметить, что все они едины в трактовке этого понятия как целостности изображаемого объекта на плоскости различными материалами. Наиболее полное определение мы встречаем в Большой советской энциклопедии, где силуэт определяется «как плоскостное однотонное изображение фигур и предметов, сплошное, ограниченное контуром темное или светлое пятно на контрастном фоне» (19, с. 375). Со временем термин «силуэт», употребляемый в изобразительном искусстве, стал применяться и в обиходе, обозначая «смутные внешние очертания чего-нибудь, виднеющиеся в темноте, «тумане», абрис предмета, его очертание при контрастном освещении» (112).

Однако каких-либо серьезных публикаций, посвященных научно-методической разработке проблемы развития целостного видения на основе освоения пластически-образного языка искусства силуэта в процессе обучения изобразительному искусству, мы для себя не отметили. Существует довольно устоявшееся мнение, что способности цельного восприятия в достаточной степени развиваются в процессе работы над рисунком, живописью, композицией. Искусство силуэта в этом плане как средство развития художественно-творческих способностей находится на периферии научных интересов художественной педагогики, в связи с чем отсутствует и столь

необходимое научно-теоретическое обоснование условий интеграции этого своеобразного вида графики в процессе обучения изобразительному искусству. Как правило, до настоящего времени специалистами изучались лишь отдельные аспекты, связанные с практикой использования силуэта в творчестве художников-силуэтистов, или же наблюдалось эпизодическое, не системное включение силуэта в программы по изобразительному искусству так называемого развивающего обучения (66).

Как следствие, мы приходим к однозначному выводу о том, что исследование теории и практики обучения изобразительному искусству в художественной школе требует осмысления и разрешения наличествующего на сегодняшний день **противоречия** между насущной потребностью развития способностей целостного визуального восприятия учащихся художественной школы в условиях осуществления конкретного вида изобразительной деятельности и недостаточностью научного обоснования и целенаправленного методического обеспечения решения данной проблемы.

Необходимость разрешения данного противоречия позволила нам сформулировать **проблему исследования**, которая заключается в определении эффективных путей и методов, способствующих развитию способностей целостного визуального восприятия учащихся в процессе освоения искусства силуэта.

Актуальность определяется тем обстоятельством, что в художественной школе закладываются основы предпрофессиональной подготовки учащихся. Однако здесь в действующей системе занятий по изобразительному искусству зачастую недостаточно четко прослеживается единая логическая линия, подчиняющая себе все многообразие содержания и назначения отдельных видов учебно-творческих заданий. В особенности это касается проблемы развития способностей целостного визуального восприятия. Вплоть до настоящего времени в сфере художественной педагогики в научных исследованиях и методических указаниях, так или

иначе касающихся проблематики наших научных интересов, встречаются лишь системно не объединенные рекомендации совершенствования профессиональных качеств визуального восприятия ребенка в процессе решения учебно-творческих задач в рисунке, живописи или композиции.

Учитывая настоятельную необходимость освоения искусства силуэта как действенного средства совершенствования художественно-творческих способностей и недостаточную ясность принципов включения его в содержание учебного процесса художественной школы, сформулирована **цель** нашего исследования. Это научное обоснование, практическая разработка и экспериментальная проверка системы дидактических средств, форм и методов обучения изобразительному искусству, направленных на повышение эффективности развития целостного визуального восприятия учащихся художественной школы в процессе освоения искусства силуэта.

Объектом исследования является процесс развития целостного восприятия учащихся художественной школы на занятиях по изобразительному искусству.

Предмет исследования – методика развития целостного восприятия учащихся художественной школы в процессе освоения искусства силуэта на занятиях по композиции.

Гипотезой исследования явилось предположение, что обучение изобразительному искусству учащихся художественной школы будет более эффективным, если в качестве средства развития целостного восприятия в методике художественного образования определяется освоение искусства силуэта на занятиях по композиции.

В соответствии с проблемой и целью, гипотезой, объектом и предметом исследования определены следующие **задачи**:

- проведение ретроспективного анализа программ, дидактических путей и методов художественного образования, в той или иной степени затрагивающих вопросы развития целостного восприятия обучающихся

изобразительному искусству, с целью определения условий интеграции искусства силуэта в содержание художественного образования;

- теоретическое обоснование психолого-педагогических условий, способствующих развитию способности целостного визуального восприятия учащихся;

- определение критериев объективной оценки работ учащихся на предмет выявления уровня развития целостного визуального восприятия в процессе освоения искусства силуэта;

- разработка, научное обоснование и экспериментальная проверка методической системы, акцентированно ориентированной на развитие способности целостного визуального восприятия в процессе освоения искусства силуэта на занятиях по композиции.

Методологической основой исследования являются:

- ведущие положения философии, педагогики, психологии, истории, теории и методики преподавания изобразительного искусства, относящиеся к проблеме развития способностей целостного визуального восприятия учащихся: Д.Б. Эльконин – В. В. Давыдов (66), Ю.А. Полуянов (66), А.О. Прокофьев (126), И.М. Сеченов (141), Б.М. Теплов (153), И.Н. Туманов (156), Д.Н. Узнадзе (157), У. Хогарт (165), Д. Хьюбел (166), Р. Х. Шакуров (170), П. М. Якобсон (176), А. Л. Ярбус (178) и др.;

- исследования в области теории и методики обучения изобразительному искусству по проблемам, отражающим различные предпосылки для научно-методического обоснования специфики включения искусства силуэта в учебный процесс: Г.В. Беда (14), Н.Н. Волков (30), Ю.В. Коробко (75), В.С. Кузин (82), Л.Г. Медведев (98), Ю.Н. Окунев (113), Н.Н. Ростовцев (136), Н.Н. Таранов (153), Е.В. Шорохов (173), П. М. Якобсон (176), С.П. Ломов (179) и др.;

- педагогические, психологические исследования творческой деятельности и развития художественных способностей (Р. Арнхейм (9),

А.В. Брушлинский (24), Л.М. Веккер (25), Л.С. Выготский (32), В.Д. Глезер (38), Е.И. Игнатъев (61), В. Кёлер (70), Б.Б. Коссов (76) и др.);

- современные психолого-педагогические исследования, раскрывающие взаимосвязь, взаимообусловленность процессов развития способности визуального восприятия учащихся на занятиях изобразительным искусством (А.Г. Асмолов (10), Т.В. Ахутина (11), Н.С. Боголюбов (17), Д.В. Брагина (21), Г. Вельфлин (27), М. Вертгеймер (28), Г.А. Горбунова (43), Д.Б. Джадд (54), А.В. Запорожец (57), Д. Карнеги (69), В. К. Лебедко (87), Н.И. Садова (138), Н.М. Сокольникова (147), С.А. Чалый (167), Ю.П. Шашков (171) и др.).

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы использовались следующие **методы исследования**:

- изучение, системный анализ и обобщение научных, искусствоведческих, психолого-педагогических и методических трудов, специальной литературы, публикаций и диссертационных работ;

- обобщение практического опыта зарубежной и отечественной художественной педагогики по проблеме развития способности целостного визуального восприятия;

- анализ и оценка результатов учебно-творческой изобразительной деятельности учащихся, полученных в процессе практической и экспериментальной работы;

- исследование процессов развития способностей целостного восприятия учащихся в условиях освоения искусства силуэта на занятиях по композиции;

- обработка и обобщение результатов экспериментального исследования и их научная интерпретация.

На защиту выносятся следующие положения:

1. методика развития целостного восприятия учащихся художественной школы в процессе освоения искусства силуэта на занятиях по композиции;

2. комплекс специальных учебно-творческих заданий, направленных на развитие способности целостного видения.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

- впервые в качестве действенного средства системного развития целостного восприятия учащихся художественной школы обосновано освоение искусства силуэта в контексте композиционной деятельности;
- экспериментально исследована динамика развития способности восприятия учащихся, базирующаяся на целенаправленном освоении искусства силуэта на занятиях по композиции;
- разработан и проверен на практике комплекс учебных заданий и методических воздействий, активизирующих целостное восприятие учащихся художественной школы, позволяющих значительно повысить эффективность обучения изобразительному искусству.

Теоретическая значимость работы определяется тем, что:

- научно обосновано влияние процесса освоения искусства силуэта на совершенствование целостного визуального восприятия учащихся художественной школы;
- теоретически обоснованы и разработаны способы реализации авторского учебно-методического комплекса, ориентированного на совершенствование и повышение эффективности практики обучения изобразительному искусству в системе дополнительного образования детей – решена проблема развития целостного визуального восприятия учащихся художественной школы в процессе освоения искусства силуэта;
- результаты исследования ориентируют художественно-педагогическую мысль на новое решение ключевых вопросов развития способности целостного восприятия учащихся в процессе освоения искусства силуэта.

Практическая значимость исследования состоит в разработке и подготовке методического обеспечения прогностически-ориентированной

развивающей образовательной программы «Искусство силуэта. Композиция» для обучения учащихся художественной школы. Основные положения диссертации могут быть применены при разработке содержания и совершенствовании программ по изобразительному искусству в системе дополнительного художественного образования, а также при подготовке учебников и учебно-методических пособий.

Достоверность и обоснованность полученных результатов основывается на анализе психолого-педагогических исследований в области развития художественно-творческих способностей, научно-теоретических положений теории и методики обучения изобразительному искусству, искусствоведческой литературы; экспериментальной проверке основных положений, выносимых на защиту, объективной оценке полученных изначальных и конечных результатов эксперимента и определением эффективности предложенных методов.

Объем и структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложения.

Исследовательская работа проводилась в **четыре этапа:**

Первый этап (2008–2009) включал изучение и анализ философской, психологической, искусствоведческой и педагогической литературы по проблемам развития способностей целостного видения учащихся в процессе изобразительной деятельности. На основе анализа научно-методических трудов по теме исследования были определены ключевые направления научно-исследовательской работы.

Второй этап (2009–2010) осуществлялся на базе Детской школы искусств, ДХШ № 2 (Набережные Челны), а также детских художественных школ Елабуги и Заинска. В это время был проведен констатирующий эксперимент и оценен уровень сформированных качеств целостного визуального восприятия учащихся различных сроков обучения, анализировались действующие учебные программы по изобразительному

искусству в контексте развития способностей целостного визуального восприятия. На основе полученных результатов сформулирована гипотеза исследования.

На третьем этапе (2010–2011) проводился психолого-педагогический эксперимент, уточнялась и корректировалась авторская методика обучения изобразительному искусству, ориентированная на формирование ключевых художественно-творческих способностей учащихся в процессе освоения искусства силуэта. Анализ результатов выполнения учебно-творческих заданий позволил констатировать положительную динамику в развитии способностей целостного визуального восприятия детей.

На четвертом этапе (2011–2012) была организована дальнейшая опытно-экспериментальная проверка ключевых положений гипотезы исследования. Сравнивались, анализировались, определялись и обобщались результаты педагогической работы в экспериментальных и контрольных классах. Формулировались выводы, подводились итоги проведенного исследования, осуществлялось оформление диссертации.

Апробация и внедрение результатов исследования в практику проходили на занятиях изобразительного искусства в учреждениях дополнительного художественного образования детей городов Набережные Челны, Елабуга, Заинск Республики Татарстан. Результаты исследования и теоретические положения проведенного исследования отражены в различных публикациях диссертанта, обсуждались на научно-практических конференциях, заседаниях кафедры изобразительного искусства ФГБОУ ВПО «Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов».

ГЛАВА I. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЦЕЛОСТНОГО ВОСПРИЯТИЯ УЧАЩИХСЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ

История теории и практики методов обучения изобразительному искусству в настоящее время освещена довольно полно. Мы, в свою очередь, выделим наиболее значимые для нас моменты, где рассматриваются вопросы построения содержания художественного образования в контексте развития способностей целостного видения. Особенно нас интересовали различные формы использования в содержание художественного образования одного из видов графики – силуэта. В аспекте проблематики наших научных интересов мы анализировали теоретические труды психологов, диссертационные работы ученых-методистов, исследования искусствоведов, высказывания известных художников, посвященные истории и теории методов художественного образования, а также типовые и экспериментальные программы и результаты практической деятельности учителей изобразительного искусства.

Несомненно, целостность процесса обучения изобразительному искусству предполагает взаимозависимость и согласованность как дидактических принципов обучения изобразительному искусству, так и научного психолого-физиологического и педагогического обоснования. Рассматривая в этом плане вопросы визуального восприятия в изобразительной деятельности, важно затронуть аспекты, связанные с особенностями видения различных объектов и образованием на их основе художественных образов, а именно моменты «зрительного чтения природы», от чего во многом зависит решение вопроса воплощения художественного образа в изображении (98).

Исследуя вопросы физиологических основ и психолого-педагогических условий развития способностей целостного визуального восприятия, мы исходили из представления о том, что и формирование художественных

образов, и творчество художника в любой области изобразительного искусства в целом базируются, прежде всего, на зрительном восприятии.

1.1. Психолого-физиологические аспекты развития целостного восприятия

Всякий раз, рассматривая проблему развития изобразительных способностей юных художников, необходимо обращать внимание на воспитание определенных зрительных качеств ребенка, предполагая, что этим процессом возможно и необходимо целенаправленно управлять.

Анализ диссертационных исследований последних лет (17, 21, 49, 73, 83, 93, 101, 108, 113, 115, 116, 138, 151, 155) наблюдения за практикой преподавания композиции, изучение периодических изданий показали, что те затруднения и противоречия, с которыми мы столкнулись в нашей преподавательской работе, – проблемы развития способностей целостного визуального восприятия учащихся, актуальны для процесса обучения изобразительному искусству как в художественной школе, так и в вузе. Стоит заметить, что на основе результатов современных исследований возможно научное объяснение многих психолого-физиологических особенностей развития способностей визуального восприятия объектов окружающего мира в процессе создания изображения, о которых художники прошлого могли лишь догадываться и постигали их, как правило, на интуитивном уровне.

Так, по мнению С.Л. Рубинштейна, «всякая более или менее специфическая деятельность требует от личности более или менее специфических качеств. Мы говорим об этих качествах как о способностях человека. Способность должна включать в себя различные психические свойства и качества, необходимые в силу характера этой деятельности и требований, которые она предъявляет» (137, с. 535).

В связи с этим актуализируется задача уяснения ключевого для нашего исследования вопроса, какие именно психические свойства и физиологические

качества человека требуются для успешного осуществления им изобразительной деятельности? Иначе говоря, целостное визуальное восприятие следует рассматривать как психологическую способность, развиваемую в процессе изобразительной деятельности, или как врожденное физиологическое качество, задаток?

Для начала определим значение понятий «способность» и «здаток». Способности – это индивидуальные особенности психических процессов личности, характеризующиеся тонкостью анализа и широтой обобщения, легкостью и быстротой их совершения (40). Индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, проявляются в результате определенной деятельности. В связи с чем, способностями не следует считать качества и свойства, характерные для всех людей, а стоит относить к ним лишь те, что определяют успешность в освоении определенного вида деятельности (72). Природными предпосылками способностей являются задатки – врожденные анатомо-физиологические особенности нервной системы, составляющие природную основу развития способностей. Исследователями в качестве задатков развития способностей к изобразительному искусству выделяются следующие индивидуально-психологические свойства личности:

- свойства нервной системы, характеризующие скорость образования временных нервных связей;
- анатомо-физиологическое строение анализаторов и свойства отдельных областей коры головного мозга (99, 119, 154).

К изобразительным способностям ученые Е.И. Игнатъев (61) и А.А. Мелик-Пашаев (99) относят специальные свойства личности, обеспечивающие успешное художественно-творческое развитие индивида:

- художественное мышление (творческое воображение), позволяющее художнику выделять наиболее существенные моменты в явлениях

окружающей действительности с целью их обобщения и доведения до художественного образа в творческой композиции;

- развитость зрительной памяти, что дает возможность запоминать визуальные образы для дальнейшего воплощения их в определенном художественном образе;

- развитое эмоционально-ценностное отношение к воспринимаемому и изображаемому явлению;

- особенности процессов визуально-аналитического восприятия объектов окружающей действительности, умение верно определять и передавать пропорции объектов, особенности строения формы, пространственные отношения, цветовые нюансы и тоновые отношения и т. д.;

- развитые качества сенсомоторики (99), (61).

Сразу же оговоримся, что зрительный процесс мы рассматриваем в общем аспекте и только те основные моменты, которые непосредственно относятся к теме нашей исследовательской работы. В частности, для нас важно отметить фазы и выделить общие закономерности визуального восприятия, которыми являются предметность, осмысленность и обобщенность, целостность, структурность, избирательная направленность, апперцепция и константность. Их мы рассмотрим более подробно ниже.

Как отмечают физиологи, зрительные ощущения возникают в результате воздействия электромагнитных волн света на сетчатку нашего глаза (38, 44, 141). Если быть точнее, то световые лучи воздействуют на находящиеся на сетчатке светочувствительные клетки двух типов – палочки и колбочки. Они в свою очередь передают сигналы определенной клетке зрительного тракта. В районе центральной ямки расположено наибольшее количество рецептивных полей, состоящих из однотипных колбочек. При этом сами рецептивные поля клеток зрительных центров мозга состоят из различных типов рецепторов, образующих центр и периферию (44).

В процессе попеременной смены реакции возбуждения и торможения нервной системы световыми импульсами клеток центра и периферии сетчатки глаза мы получаем различные визуальные результаты. Центр клетки возбуждается световым импульсом и, соответственно, дает высокую реакцию на пятно света на темном фоне, в то время как периферия, наоборот, тормозится светом и положительная реакция клеток наблюдается на черное пятно на светлом фоне (130).

Ученые, исследовавшие вопросы восприятия и формирования алгоритма действия в различных ситуациях: А.В. Запорожец (57), Л. М. Веккер (25), Н.Ю. Вергилес (50), В.П. Зинченко (60) и другие, доказали, что проходящий визуальный сигнал стимулирует большее количество нервов в центральной области сетчатки глаза, так как плотность нервных связей там выше, чем на периферии. Соответственно, в процессе зрительного восприятия объектов окружающего мира большее количество элементов для изображения не затрагивается центральным зрением (50).

Фовеальным зрением в основном затрагиваются лишь элементы, в которых содержатся существенные сведения в момент визуального восприятия для наблюдателя. Стало быть, с помощью «fovea centralis» человек способен видеть много деталей только в конкретной точке фиксации. И вместе с тем, благодаря способности более широкого угла охвата периферией зрения, мы можем выделять полезную визуальную информацию из окружающей действительности, в то время как центральное зрение характеризуется максимальной остротой видения и обуславливает восприятие объекта фиксированным взглядом. Так или иначе, но с большой долей вероятности можно утверждать, что, рассматривая объекты для изображения периферией глаза, мы способны проанализировать большее их количество, хотя и с меньшей четкостью, чем при восприятии центральным зрением (78).

К тому же наше зрение генетически устроено так, что передает окружающую действительность в общих чертах, концентрируясь лишь на

ключевых моментах и подавляя информацию о малозначимых для наблюдателя фактах. Таким образом, сетчатка глаза выступает в роли особого фильтра, обрабатывающего огромный массив поступающей зрительной информации, выделяя только значимые моменты. И в результате полученных визуальных данных в сознании происходят определенные мыслительные операции: объекты уточняются, выявляются их ключевые свойства и признаки и в совокупности этих процессов формируется образное представление об окружающем мире (76). При этом сам процесс «создания» визуального образа включает следующие фазы:

1. перцепцию – первичное выделение объекта из массы прочих. На основе особого свойства зрения – «визуального контраста» – мы способны различать предметы, выделяя их из окружающего фона, получая информацию о свойствах этих объектов;

2. апперцепцию – сравнение воспринимаемого образа с образом аналогичным, хранящимся в памяти. В этом случае первичный образ предмета идентифицируется (так называемая стадия узнавания) как известный или как незнакомый. «Апперцепция, – утверждает В.С. Кузин, – является профессиональной у художника и имеет устойчивый характер. Сами художники обычно это явление называют умением «видеть» натуру. Иногда это называется также «постановкой зрения» (82, с. 118). Далее в сознании происходит поиск наиболее приемлемой гипотезы, позволяющей отнести созерцаемый предмет к той или иной категории объектов;

3. это соответствует следующей фазе – категоризации, т. е. отнесению воспринимаемого образа к определенному классу объектов на основе выявления общих типичных признаков;

4. проекцию – дополнение воспринимаемого образа объекта деталями, присущими установленному классу (91).

Поскольку далее мы часто будем употреблять слова «восприятие» и «процессы визуального восприятия», уместно вначале уточнить, в каком

значении их будем применять. Дело в том, что значение слова «восприятие» в психологии очень емко. Восприятие определяется как сложная система процессов приема и преобразования информации, обеспечивающая организму отражение реальности для ориентировки в окружающем мире. Восприятие также представляется как вид познавательной активности, результатом которой являются образы объектов, непосредственно воздействующие на органы чувств.

В итоге через воздействие предметов и явлений объективного мира на наши органы чувств восприятие вместе с процессами ощущения обеспечивает пространственную ориентировку в окружающей действительности. Собственно именно в процессе ощущения происходит непосредственное, чувственное отражение элементарных свойств объектов, что предполагает получение определенной информации о предметах и явлениях и, соответственно, формирование представлений о возможных действиях с ними. В итоге, различные сигналы от органов чувств, поступающие в центральную нервную систему, выполняют корректирующую функцию по отношению к формирующемуся образу и воссоздают его обобщенную копию, сопоставимую с оригиналом (127).

На сегодняшний день многие вопросы процесса зрительного восприятия исследованы учеными достаточно основательно, в частности визуальные процессы, происходящие в клетках нейронов мозга. Известно, что в процессе визуального восприятия изображения наш мозг обрабатывает поступающую информацию последовательно, попеременно переключая внимание от объекта к объекту очень быстро и при этом выполняя многие задачи параллельно (130).

Очевидно, когда мозг при визуальном восприятии проводит анализ, обрабатывая данные, включающие однородную информацию, он, по всей видимости, разграничивает задачи, последовательно фокусируя внимание сначала на одном объекте, потом на другом и так быстро, что мы не успеваем

осознать это, предполагая, что они зрительно сравниваются одновременно. Поэтому считается, что визуальная информация осваивается последовательно при параллельной работе нейронов. Конечно, то, что мы видим, – сумма всего того, что видят наши глаза, но при этом глаза вовсе не фиксируют окружающий мир подробно во всех деталях, а воспринимают его очень фрагментарно, что подтверждается результатами проведенных исследований (72).

Установлено, что визуальный образ формируется в сознании на основе объединения отдельных элементов, которые последовательно отражают ряд ключевых моментов окружающего мира (6, 91, 92, 130, 141). При этом в процессе восприятия мы фиксируем определенную часть свойства природы, например, движение, особенности формы предмета и т. п., которые затем мозг объединяет и, вероятно, дополняет образ характеристиками, присущими данному классу объектов и хранящимися в памяти (6).

В результате созерцания на сетчатке образуется плоское двухмерное изображение, в дальнейшем это сочетание пятен преобразуется в трехмерный зрительный образ. Это означает, что в нормальном бинокулярном зрении поступающая сенсорная информация от двух глаз объединяется в единое целое трехмерное визуальное впечатление об объекте. Благодаря этой особой возможности перестройки зрения в процессе визуального восприятия мы видим объект не искаженным, а таким, каков он есть в действительности.

Ученые Е.И. Игнатьев, В.А. Крутецкий и другие считают, что физиологические задатки являются основой развития способностей, придают динамическое своеобразие постижению изобразительной деятельности (61, 80). Так, если определенные изобразительные умения формируются и развиваются в процессе различных способов учебно-творческой работы, то художественные способности регулируют данную деятельность (80).

Очевидно, что визуальное восприятие заложено в природе каждого человека, но в зависимости от индивидуальных особенностей развития

зрительных анализаторов и свойств нейронных связей возможно различное получение информации об окружающей действительности. Что в совокупности и способствует формированию определенных способностей, связанных с визуальными процессами. Но визуальное восприятие является познавательным процессом, следовательно, не может быть представлено как способность или задаток (72).

Как отмечал И.М. Сеченов, образ предмета создается в результате последовательного сличения и взаимодействия рефлексов, образуя ассоциацию ощущений (141). Установление новых рефлекторных связей способствует развитию чувственного образа на основе синтеза отдельных ощущений в единый образ. Данное положение в свое время экспериментально подтвердил и Б. Г. Ананьев, который утверждал, что «образ, формирующийся в процессе предметной деятельности, вычленяется из этой деятельности, связывается смысловыми и ассоциативными отношениями с другими образами и развивается по некоторым внутренним закономерностям» (7, с. 152).

Таким образом, процесс восприятия строится на основе большого количества «схваченных» зрительным актом кадров об окружающем мире, которые в сумме и создают эффект движения.

Одним из основных принципов визуального восприятия является принцип константности. Сущность константности восприятия заключается в способности всей зрительной системы учитывать и компенсировать происходящие изменения параметров реального изображения. Они, в свою очередь, возникают вместе с изменением расстояния, цвета, освещения объектов окружающей действительности. В связи с тем, что все параметры тесно связаны друг с другом, мы можем видеть формы предметов неизменными и постоянными вне зависимости от их ракурса и положения в пространстве(76).

Однако помимо константного в акте визуального восприятия проявляется и аконстантность, что в изобразительной деятельности выражается в следующих формах: изменение восприятия цвета предмета под влиянием освещения, а также видимой величины объектов при удалении их на разные расстояния.

К тому же, в зрительном восприятии выделяются такие физиологические свойства, как аккомодация, или подвижность глаза, позволяющая последовательно созерцать различные объекты, расположенные в разных местах и на различной глубине от наблюдателя, и адаптация, характеризующаяся возможностью глаза приспосабливать уровень чувствительности к интенсивности действующего на него освещения (130).

Обобщая вышесказанное, отметим, что в процессе визуального восприятия объектов и явлений окружающей действительности ученик получает информацию, необходимую для последующего изображения. В этом плане особый интерес представляет исследовательская работа А. Л. Ярбуса, одного из крупнейших специалистов в нашей стране в области психофизики зрения, в которой автор изучает процесс визуального восприятия человеком сложных по форме предметов. На основе записи движений глаз в процессе визуального анализа предмета ученый приходит к выводу, что человек обязательно обводит контуры формы глазами, в целом обследуя всю ее поверхность, задерживая внимание в основном лишь на некоторых ее деталях (178).

И поэтому для успешного осуществления изобразительной деятельности педагогу необходимо учитывать особенности зрения (константность, апперцепция, аккомодация, подвижность глаза и избирательность зрения, наличие механизмов центрального и периферийного зрения и т. д.) юного художника, которые являются фундаментом в процессе перестройки обыденного восприятия на целостное видение художника (72).

«В процессе учебы, – убежден О.А. Авсиян, – всё должно быть

направлено на развитие зрительного восприятия, на умение видеть» (1, с. 55). У начинающих художников зрительное восприятие обладает рядом недостатков, таких как неустойчивость зрительного внимания, неточность визуальных оценок, поэтому в процессе изображения природы учащиеся в основном опираются на сформированные обыденные представления о предметах, пытаясь не выявить цельную форму объекта, а запечатлеть в подробностях детали.

Причинами такого рода ошибок при визуальном восприятии объектов окружающей действительности, скорее всего, является неумелое использование учеником особенностей центрального и периферийного зрения. А ведь именно на эти особенности функционирования глаза опираются рекомендации педагогов «смотреть широко», «распускать глаза», «смотреть мимо» и т. д. Смысл всех этих наставлений, по-видимому, заключается в том, чтобы воспринимать природу периферией сетчатки, что дает возможность видеть все предметы во всей совокупности их свойств одновременно и одинаково отчетливо. В этом случае проявляется способность сравнивать предметы по определенным, заранее вычлененным параметрам.

Несомненно, центральное и периферийные отделы зрения есть у каждого человека, и в повседневной жизни они активно выполняют свои функции. Например, для получения информации о деталях мы концентрируем внимание на объекте, используя особенности центрального зрения. В том случае, когда необходимо уловить окружающие объекты в целом, мы пользуемся особенностями периферии зрения. Отсюда очевидно, что обобщенное видение, или видение периферией зрения, является врожденным задатком, который можно развивать и совершенствовать.

Человеческое зрение устроено таким образом, что позволяет нам быстро уловить самое основное в окружающей действительности, при этом объекты мы распознаем по основным признакам, сопоставляя их с образами в памяти. Но для того чтобы сформировалось полное представление об объекте, должна

быть определенной установка. Об этой особенности видения художника П.А. Флоренский писал: «...художник есть чистое, простое око, взирающее на мир, чистое око человечества, которым он созерцает реальность. И, узрев чистые линии реальности, художник показывает их нам, и тогда только мы начинаем видеть их. Ведь наше зрение чем-нибудь зависит от того, обращено ли на это нечто наше внимание или нет. Пока не было обращено, мы не видим, а когда нам указали, то стали видеть» (164, с. 386).

Известно, что в первую очередь мы усваиваем ту информацию, которая необходима и значима для нас в данный момент деятельности, что во многом и определяет активность и избирательность восприятия. В связи с этим Д.Н. Узнадзе констатировал: «для того, чтобы сознание начало работать в каком-нибудь определенном направлении, предварительно необходимо, чтобы была налицо активность установки, которая, собственно, в каждом конкретном случае и определяет его направление» (157, с. 63).

Ученые Н.Ю. Вергилиес (50), В.П. Зинченко (60) и другие установили, что при отсутствии четкой установки на зрительное восприятие наблюдались дрейфовые движения руки в большей зоне амплитуды регистрации, чем при ее наличии, когда скачкообразных движений к опорным точкам почти не наблюдалось. Всё это говорит о значимости установки на зрительное восприятие. Эти данные подтверждают наше предположение, что в процессе целостного визуального восприятия необходима одна установка на выявление в объекте одного свойства (силуэта). В связи с этим следует учитывать, что появлению установки на целостное видение влияют два фактора: 1) актуальная потребность в восприятии; 2) ситуация для ее воплощения: наличие изобразительных материалов, модели, специальной профессиональной подготовки и т. д. (98, с. 18).

В нашем случае при соответствующей установке на видение силуэта формы объекта любой предмет можно представить в виде пятна. А воплощение изобразительной задачи на плоскости в силуэте позволяет вести

одновременно сравнительный анализ природы и изображения по единому выявленному признаку – особенностям геометрических очертаний пятна формы того или иного объекта.

Обобщая сказанное, подчеркнем, что недостаточный уровень развития целостного видения объектов окружающей действительности, нецеленаправленное созерцание природы юным художником в процессе изображения, малый опыт или отсутствие такового в работе по памяти и по представлению являются существенными препятствиями в развитии художественно-творческих способностей учащихся. Поэтому очевидно, что умение видеть объекты окружающей действительности целостно следует рассматривать как задаток, который можно развивать и совершенствовать в процессе целенаправленной учебной деятельности.

Таким образом, можем предположить, что физиологическим задатком обобщенного видения является возможность восприятия периферией зрения нескольких объектов природы. Именно этот задаток в процессе целенаправленного обучения изобразительному искусству развивается в способность целостного видения – умения воспринимать предмет или группу объектов целю в совокупности их визуальных свойств и признаков.

В психологии данный процесс раскрывается в свойствах проявления перцептивных действий при восприятии, когда производится выделение визуально информативного, в итоге осуществляется процесс сличения и опознания, отнесение объектов к тому или иному классу, их категоризация. При этом процессы опознания при обычном восприятии требуют значительно меньше времени, чем при формировании образа, так как для простой идентификации объекта достаточно только извлечь из него определенные признаки (127).

Следующее свойство восприятия, которое мы рассмотрим более подробно, – целостность восприятия. Способность целостно воспринимать, как отмечают исследователи, считается основополагающей художественной

способностью индивида (6, 8, 72, 78).

Психологи по-разному решают вопрос об онтогенезе этой способности. Одни определяют целостность как изначально заложенный признак восприятия (76). Другие – как способность, которую возможно развивать в процессе целенаправленной деятельности (72, 153). Третьи – как способ перцепции (90), или, точнее, «перцептивного связывания» – способности в процессе восприятия преобразовывать поток визуальной информации в целостные образы (78).

При этом выделяются следующие способы перцепции: цельное одновременное видение элементов объекта в их совокупности; последовательный анализ частей с дальнейшим их обобщением (76). Таким образом, в процессе обобщенного восприятия в результате перцептивного соединения устанавливаются связи (отношения) между элементами, а «целостное» предполагает, что сами отношения структурируются по их значению для воспринимающего человека. В связи с чем эти способы перцепции можно рассматривать как два уровня развития способности целостного восприятия, иерархически связанные между собой и проявляющиеся при обобщенном «схватывании» формы предметов в действительности и в такой их композиционной организации, которая выражает идейный замысел (30).

Очевидно, предметом восприятия при «обобщении» оказываются связи между объектами. В результате этих связей художник выделяет доминирующий ключевой момент, смыслообразующее отношение, на основе которого организует композицию. Здесь важно отметить, что все эти действия в процессе изображения, конечно, совмещены, т. е. изначально у рисующего заложена природой способность видеть целое. В этом случае основой способности целостного восприятия является, очевидно, восприятие обобщающее. Исследователями отмечается, что формирование обобщающего восприятия строится путем последовательного преобразования внешне

развернутой предметной деятельности в действие идеальное (47, 54). При этом обобщение может быть представлено в двух вариантах: как процесс зрительного анализа объекта и выделение в нем существенного (видение), так и в качестве необходимого условия для создания художественного образа (целостное восприятие) (72).

Вместе с тем целостное восприятие предполагает, что для распознавания формы предмета человеку достаточно увидеть «краевые углы» объекта. При рассмотрении только сторон предмета без «угловых краев» распознать форму сложнее, а иногда и вообще не представляется возможным. В психологии эта особенность визуального восприятия известна как закон замыкания – один из основных законов гештальтпсихологии, суть которого заключается в тенденции сознания к заполнению пробелов в воспринимаемой фигуре. Поэтому учащиеся, начиная обводить взглядом часть предмета, не улавливают всю форму в целом и нередко начинают мысленно додумывать и искажать ее. Причина в том, что перед ними нет установки задача на восприятие и выявление обобщенной формы предмета – в виде силуэта, пятна определенной геометрической фигуры (38).

Иными словами, целостное видение подразумевает умение видеть обобщенно, выделять главное, анализировать существенное в предметах, объектах, явлениях окружающей действительности. Что в процессе визуального анализа объектов окружающей действительности и предполагает способность воспринимать их в виде изобразительных пятен. Как утверждает В. И. Киреенко, «особенность восприятия, заключающаяся в «обобщающем» или «целостном» видении, является относительно устойчивым свойством. А поскольку эта особенность имеет прямое отношение к объемному рисованию и живописи, то мы вправе назвать ее способностью к изобразительной деятельности» (72, с. 144).

Необходимо отметить, что на сегодняшний день творческое начало процесса целостного визуального видения признается как устоявшийся факт

во многом благодаря открытиям представителей «гельштатпсихологии». Так, понятие «гештальта» – «структуры», «целостного образа», «формы», раскрытое в трудах немецких психологов М. Вертгеймера (28), В. Кёлера (70), К. Коффки (77), обозначало соединение самостоятельных элементов психической жизни, несводимое к сумме составляющих его частей. В сущности открытия гельштатпсихологов позволили объяснить многие явления, связанные с процессами целостного визуального восприятия.

В дальнейшем Эдгар Рубин определил феномен формирования целостного визуального образа, а точнее ввел в психологию это понятие как выделение фигуры объекта и фона. В результате изучения процессов зрительного восприятия при выделении фигуры из фона было выявлено, что способность различения фигуры и фона проявляется у людей раньше, чем иные перцептивные зрительные функции (187).

При этом ученые установили, что свойство целостного видения проявляется уже в младенческом возрасте (141, 178). Экспериментально было установлено, что образ изначально формируется в сознании обобщенно (фигура из фона выделяется в виде пятна) в процессе как зрительного, так и сенсомоторного восприятия. В дальнейшем Р. Арнхейм развивает идею об активном, творческом характере визуального восприятия и на этой базе вводит науку понятие «визуальное мышление», которое определяется им как деятельность сознания, направленная на решение определенных задач. По мнению ученого «процессы, обычно приписываемые мышлению, – различение, сравнение, выделение и т. д. – свойственны также и элементарному восприятию; в то же время все процессы, присущие мышлению, предполагают чувственную основу» (9, с. 23).

Процесс зрения интеллектуален, поэтому логично предположить, что способности целостного визуального восприятия развиваются начиная с частных аспектов зрительного восприятия, которые, постепенно совершенствуясь, переходят от одной простой формы к другой, более общей и

сложной. В связи с чем исходным пунктом в становлении целостного восприятия начинающих художников должно быть осознанное видение визуальных характеристик отдельных объектов природы (72).

В целом же, относительно проблематики нашего исследования можно сделать определенные выводы. Для нас главным является доказательство того, что визуальное восприятие – это не механическое регистрирование реальности, а фиксация и осознание наиболее значимых явлений окружающего мира. Видение художника отличается от обычного созерцания мира простым человеком, поскольку в процессе визуального восприятия ребенок, избирательно и творчески преобразовывая в сознании объекты реальности, придает им определенную художественную образность. Можно утверждать, что специфичность видения художника заключается в способности на основе определенной психологической установки целостно воспринимать, анализировать, типизировать, художественно обобщать визуальную информацию на базе использования физиологических особенностей центрального и периферийного зрения.

Исходя из этого положения нам в следующем параграфе предстоит проанализировать научно-педагогический опыт прошлых поколений, который был накоплен в области теоретического осмысления и практического решения проблемы развития целостного визуального видения начинающего художника в изобразительной деятельности.

1.2. Ретроспектива концепции развития целостного восприятия детей на занятиях по изобразительному искусству

Концептуальные идеи художественной педагогики есть плоть от плоти той исторической эпохи, в которой они зарождались и актуализировались. Исходя из этого положения, мы более полно рассмотрим научно-педагогический «багаж» прошлых поколений, накопленный в области

теоретического осмысления и практического решения проблемы развития целостного художественного видения начинающего художника в изобразительной деятельности. Подобный подход предоставляет реальную перспективу более осознанного понимания истоков происхождения многих современных тенденций в области художественной педагогики. Это в целом позволит нам избежать неопределенности и ошибок при разработке собственной методической программы по изобразительному искусству, ориентированной на развитие качеств целостного визуального восприятия учащихся в процессе освоения искусства силуэта.

Изучая исторический путь развития школы изобразительного искусства, стоит отметить, что художниками-педагогами постепенно накапливался бесценный опыт по совершенствованию профессиональных качеств художественного видения обучающихся рисованию. Так, уже со времени становления изобразительного искусства как особой творческой деятельности человека проблема перестройки обыденного видения рисующего на профессиональное целостное восприятие становится одной из ведущих.

Можно предположить, что, изображая реальный мир, уже древнегреческие мастера задумывались над особенностями зрительного восприятия человека, способами и приемами создания иллюзии правдоподобности изображаемых объектов и явлений окружающей действительности. Например, в традиционных росписях греческих ваз они демонстрируют умелое использование силуэтного рисунка в композициях, последовательно разворачивая сюжет в ленточном фризе. Создавая многофигурные композиции, с большим мастерством, реалистично передают пропорции тела человека, его жесты, позы и даже выражение лица (84).

Высокий уровень работ древнегреческих мастеров свидетельствует о том, что у них существовала определенная система знаний и понятий об особенностях зрительного восприятия рисунка и основных способах композиционной организации изображения (выделение центра композиции,

передачи ритма и т.д.). Однако каких-либо теоретических положений или практических указаний по развитию визуального восприятия рисующего по вполне объективным причинам до нашего времени не дошло (29).

Первые документальные подтверждения того, что художники обращают пристальное внимание на особенности зрительного художественного восприятия рисующего и задумываются о его совершенствовании, мы получаем только начиная с эпохи поздней готики и раннего Возрождения. Интересны в этом аспекте наставления Альберти, который советует начинающему рисовальщику воспитывать в себе умение выявлять в предмете одно качество – общую форму (в нашем случае – силуэт) изображаемого объекта, верно отмечая, что для развития способности восприятия предметов цельно художнику «требуется много упражнений» (5, с. 43).

Особое значение ведению рисунка с выявления общего пятна формы придавал и Леонардо да Винчи. На основе наблюдений художник выделяет важную особенность зрительного восприятия рисующего – избирательность, проводя аналогию видения в процессе изображения и чтения страницы: «Предложим случай, что ты, читатель, окидываешь одним взглядом всю эту исписанную страницу, и ты сейчас же выскажешь суждение, что она полна разных букв, но не узнаешь за это время, ни какие именно это буквы, ни что они хотят сказать; поэтому тебе необходимо проследить слово за словом, строку за строкой, если ты хочешь получить знание об этих буквах» (89, с. 105). Поэтому изображение художник рекомендует начинать с определения больших изобразительных пятен, постепенно переходя к проработке деталей.

Конечно, представители эпохи Ренессанса рассматривали различные аспекты целостного видения художника в большей степени на основе своего практического художественного опыта. Однако их глубокое внимание к процессам визуального восприятия в изобразительной деятельности оказало

большое влияние на дальнейшие поиски художниками приемов развития целостного художественного видения рисующего.

В более поздний период опыт мастеров изобразительного искусства по ключевым аспектам совершенствования целостного видения художника находит отражение в методических программах и пособиях по рисованию. В частности, стоит отметить учебник по рисованию И.Д. Прейслера «Основательные правила, или Краткое руководство к рисовальному искусству», который был издан в 1735 году на немецком и одновременно на русском языке (123).

Основные теоретические положения системы И.Д. Прейслера базировались на следующих принципах: в основу рисунка положена плоская геометрическая форма; изображение начиналось с выявления общей формы объекта, но не пятном, а контурной линией. В контексте этого положения им была создана специальная серия упражнений по рисунку, где особое внимание акцентировалось на развитие способности целостного видения учащихся. Однако, на наш взгляд, для развития целостного восприятия при выявлении обобщенной формы предмета художник-педагог применял не совсем «подходящий» для этого материал – графитный карандаш, с помощью которого удобно проводить линии различного характера. В результате ученик в процессе работы обращал большее внимание на качество выполнения линии в рисунке, не акцентируя взгляд на выявление цельного пятна формы объекта.

В целом же, теоретические и методические принципы рисования, предложенные Прейслером, были одними из самых передовых того времени, и для многих художников-педагогов его «Рисовальная книга» стала базовой в создании руководств по освоению изобразительной грамоты (16).

Вообще о значимости формирования способности целостного видения рисующего на этапах ученичества мы встречаем упоминания у всех известных художников-педагогов. Например, известное изречение А.Е. Егорова: «Общее,

батюшка, общее – это главное; а туда хоть мусору насыпь, все будет хорошо!» – стало нарицательным в художественной педагогике (133, с. 30).

О необходимости развития целостного художественного видения для творческого становления будущего художника говорит и А. П. Сапожников в учебнике «Курс рисования», изданном в 1834 году. В начальной стадии рисования им предлагается использовать метод упрощения объекта до геометрической формы, что, по мнению Сапожникова, позволит начинающему рисовальщику понять и вернее изобразить объект, а именно «разложить» предметы на простейшие геометрические фигуры: треугольники, четырехугольники и тому подобные (139).

Методические наставления А. П. Сапожникова для нас ценны ещё тем, что педагог дидактически верно определяет последовательность ведения рисунка. В начале изображения ученику необходимо визуально представить предмет обобщенно, в виде пятна определенной геометрической формы. И художник интуитивно выявляет, что для того, чтобы суметь представить объект цельно, необходима установка на видение его «силуэта» (пятна определенной геометрической формы). Это достигается путем абстрагирования от восприятия цветотоновых характеристик натуры (133).

В последующих трудах мастеров изобразительного искусства мы также неоднократно встречаем аналогичные наставления о важности специального воспитания целостного визуального восприятия начинающего художника (34, 59, 74, 111). В частности, Б. В. Иогансон (1893–1973) по данному аспекту дает ценные указания, рекомендуя вести работу постепенно, планомерно, все более и более усложняя задачи по мере овладения изобразительным мастерством. «Два-три тона взять точно вместе – трудно, пять еще труднее, а вместе точно взять, как ощущаешь своим глазом, – невероятно трудно. Воспитывай глаз сначала понемногу: потом пошире распусти глаз, а, в конце концов, все, что входит в холст, надо видеть вместе, и тогда, что неточно взято, будет фальшивить, как неверная нота в оркестре. Опытный художник все видит

одновременно, так же как хороший дирижер слышит одновременно и скрипку, и флейту, и фагот, и прочие инструменты. Это, так сказать, вершина мастерства, подходить к этому надо постепенно. Самое трудное в живописи – писать сближенные тона, очень мало разнящиеся друг от друга» (67, с. 64).

Аналогичные взгляды высказывал в свое время и Д. Рейнольдс: «...Художник никогда не достигнет совершенства ни в рисунке, ни в цвете или объемности, если не привыкнет смотреть на предмет в целом... Рафаэль и Тициан при созерцании природы преследовали разные цели; оба они обладали способностью зрительно воспринимать целое; но один стремился к общему впечатлению, производимому формой, а другой – цветом» (135, с. 93).

Суждения Д. Рейнольдса вносят определенную ясность в представление о том, что есть целостность в рисунке – это видение формы, пятна тона и в живописи – большие цветовые пятна. Соответственно в гармонии и согласованности изобразительных пятен достигается целостность восприятия композиции всей картины.

Конечно, искусство силуэта постигали многие. Что же касается сведений об учебных пособиях, методиках обучения искусству силуэта и какого-либо истолкования его роли в развитии способностей к изобразительному искусству, то приходится с сожалением констатировать, что эстетика силуэта в этом плане используется эпизодически, в основном с целью, скорее, ознакомительной, чем развивающей. В недавнем прошлом и до настоящего времени издано не так много специальной литературы, посвященной освоению искусства силуэта. Так в начале XIX века в дворянских кругах процветало любительское искусство силуэта. Специальный предмет по мастерству силуэта был включен в программу обучения в институтах благородных девиц (Московское училище ордена святой Екатерины, Смольный институт благородных девиц и т. д.). Однако воспитанницы не столько осваивали искусство силуэта, сколько овладевали технологией вырезания из бумаги (121).

Вплоть до XX века вырезание было настолько популярным, что выпускались специальные учебные пособия с подробным описанием приемов вырезания и шаблонами силуэтных картинок. Но это были скорее не методические учебные программы, ориентированные на освоение искусства силуэта, а дань моде. Пособия выпускались с целью изучения приемов изготовления, т. е. технологии выполнения работы в силуэте (121).

В 1912 году вышла книга Ю. И. Фаусек «Бумажное царство» (163). Она не предназначалась для развлечения детей, это был продуманный и проработанный курс, явившийся результатом долголетнего педагогического опыта и серьезной творческой работы.

Интересно отметить, что примерно сто лет спустя издается аналогичное пособие с таким же функциональным значением. Силуэтные рисунки как универсальную форму передачи информации применяет в обучении чтению и письму Н.А. Зайцев. В 2004 году он разработал пособие с картинками силуэтами окружающего мира (растения, птицы, и т. д.) для обучения письму, чтению, рисованию (56). Свой выбор автор поясняет тем, что, «будучи своеобразным художественным приемом, силуэт содержит в себе все признаки графического символа: фронтальную плоскость изображения; мгновенную узнаваемость; простоту; отсутствие второстепенных, отвлекающих внимание деталей; выразительный контур; низкий горизонт; плотную массу и высокий контраст» (56, с. 2). Поэтому силуэтные картинки цельны и ясны для восприятия, передают сущность понятия, чем они интересны и полезны детям.

Эти возможности искусства силуэта в образовании детей отмечали многие специалисты, но образовательный потенциал силуэта реализовывался в основном в бумажной пластике. В этом аспекте интересна книга Эрнста Вебера «Ожившая бумага» (188), которая не столько учит, как вырезать из бумаги, сколько приглашает детей и взрослых к творческому мышлению, совместным играм и самостоятельной работе.

История искусства силуэта освещается в книгах Эры Кузнецовой (84) и ряда других отечественных (2, 20,39, 85, 117, 121) и зарубежных (184, 185) авторов, в которых содержатся сведения о происхождении «силуэта», особенностях технологии и техники его выполнения, о существующих жанрах и творческом наследии художников-силуэтистов.

В 1956 году вышла книга «Учись вырезать» с пометкой «В помощь кружкам «Умелые руки» (35). Авторы подчеркивают, что «вырезывание принесет вам большую пользу, оно разовьет ваш глазомер, даст понятие о симметрии рисунка, навык ритмичной работы, приучит к усидчивости, трудолюбию» (35, с. 3).

Потенциал искусства силуэта Ю. В. Захарова предлагает использовать в обучении детей с различными отклонениями в психофизическом развитии. Пособие адресовано специалистам-дефектологам для проведения индивидуальной и групповой работы с детьми старшего дошкольного возраста (6–9 лет). Автор отмечает, что данные дети испытывают трудности в изображении объектов, обусловленные нечеткими представлениями о предметах и несовершенством двигательной сферы. Поэтому комплекс предлагаемых заданий, как утверждает Ю.В. Захарова, будет способствовать развитию и совершенствованию зрительного восприятия, элементарных графических навыков, внимания, мышления (58).

Возможности искусства силуэта находят применение и в обучении детей при создании «теневых театров». Методику теневого театра преподавала Н.Я. Симонович-Ефимова в 1928–1942 годах на курсах Дома художественного воспитания имени Н.К. Крупской, в Музее материнства и младенчества, во Всероссийском театральном обществе, на курсах Мосэстрады. Теневой театр целиком основан на силуэтах (143). Программа обучения «теневому театру», в первую очередь, была ориентирована на постижение актерского мастерства, а не освоения искусства силуэта. Искусство теневого театра продолжает

процветать и в наше время, публикуются книги, посвященные искусству силуэта на экране (144, 172).

Изучение искусства силуэта в контексте современного художественного образования позволяет выделить пособия, посвященные ажурному вырезанию (45, 46, 85). В основном эти издания и методические пособия ориентированы на обучение технологиям вырезания различных поделок, сувениров и развития ручного ремесла. Особенно значительные их вариации встречаются в зарубежных изданиях (182, 188) и др.

Конечно, развивающий потенциал эстетики силуэта в методике обучения изобразительному искусству рассматривался многими авторами (62, 63, 64, 65, 132).

Наиболее приближенные к нам по времени методические разработки, в которых авторы в той или иной форме пытаются реализовать художественно-творческий потенциал силуэта в процессе обучения изобразительному искусству, – это программы концепции «развивающего обучения» Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. В рамках концепции существует программа для первых-четвертых классов «Изобразительное искусство и художественный труд» Ю.А.Полуянова (66). Но присутствие силуэта в этой программе иначе как «эпизодическое» охарактеризовать нельзя.

В целом, в современных методических разработках по изобразительному искусству отмечаются лишь отдельные художественно-пластические возможности этого вида графики в обучении детей рисованию; например, при выполнении учебно-творческих заданий на создание «кистью одноцветной акварелью силуэтных изображений различных деревьев (тополь, дуб, ель, сосна, береза)» в пятом классе. В той же программе задание, связанное с силуэтом, встречается уже в содержании программы для седьмого класса. Авторы говорят про «дальнейшее изучение композиционных закономерностей – формирование у учащихся умения передавать цельное сочетание всех частей рисунка с использованием изученных ранее средств

(подчинение второстепенного главному, равновесие частей рисунка по массе, единство графических, тоновых и цветовых отношений и т. п.)» (62, с. 29).

Е.Е. Рожкова также заостряет внимание на практических аспектах полезности выполнения работ в силуэте: иллюстраций к произведениям и набросков с натуры деревьев на уроках изобразительного искусства в общеобразовательной школе, отмечая, что «в рисунках тушью и чернилами появлялась большая звучность выражения формы на плоскости. Осознанные детьми достоинства материала помогли им увидеть и понять линию, пятно как средства графического выражения предметов, значение их в композиции рисунка» (132, с. 45).

Аналогичные самостоятельные задания по силуэту включаются многими разработчиками в учебные программы по изобразительному искусству, например, по освоению детьми пятна как средства выражения, ритма пятен, понятия силуэта в шестом классе (62). При этом фиксируется важная особенность изображения в силуэте: в результате выполнения задания «приобретаются навыки обобщенного, целостного видения форм» (62, с. 48). Конечно, в результате выполнения одного задания за весь учебный год маловероятно, что у обучающихся действительно сформируются способности обобщенного видения, которые, к тому же, и не являются основной целью этих программ.

В этом плане в программе под редакцией Б.М. Неменского в первом классе акцент в обучении делается на развитие умения видеть при овладении первичными навыками изображения на плоскости с помощью линии, пятна, цвета в объеме, выявлять геометрическую форму простого плоского тела (листьев), сравнивать листья на основе их геометрических форм. Однако изображение учениками выполняется не в силуэте, а различными графическими материалами: фломастерами, цветными карандашами, мелками (63). Помимо этого учащиеся выполняют задание на превращение произвольного сделанного краской и кистью пятна в силуэтное изображение

зверушки (дорисовать уши, лапы, хвост и т. д.). Во втором классе имеется задание на изучение закономерностей ритмической организации частей изобразительного содержания композиции. Это ритмическое расположение летящих птиц на плоскости листа с помощью аппликации.

В четвертом классе силуэт в программе по изобразительному искусству затрагивается с целью формирования художественных умений и эстетических представлений в работе с графическими средствами выразительности. В этом случае рассматривается «роль линии и силуэта в создании образа отдельных явлений природы, в изображении головы и фигуры человека, композиции в целом» (63, с. 62). Вместе с тем нельзя не обратить внимания на программы по изобразительному искусству, в которых авторы более «активно» применяют возможности силуэта в обучении детей, – это программы, где ведущая концепция – «развивающее обучение» (66). Для нашего исследования важно отметить, что, помимо рисования с натуры и рисования на темы, в этих разработках появляется ряд заданий на основе силуэта. Однако о каком-либо системном использовании освоения искусства силуэта в целях развития целостного восприятия учащихся речи не ведется. Искусство силуэта здесь рассматривается как средство освоения одного из таких приемов композиции, как ритм.

Проведенный анализ современного содержания художественного образования в общеобразовательной и художественной школе показывает, что в подавляющем большинстве существующих методических разработок, в том числе и утвержденных Министерством образования, независимо от концепции той или иной программы, системного освоения эстетики силуэта как эффективного средства развития необходимых для изобразительного искусства способностей не прослеживается. В рамках учебных часов силуэт рассматривается лишь эпизодически, с ознакомительной целью как один из многочисленных видов графической техники (125). Обучение изобразительному искусству, несмотря на многочисленные новации, в целом

следует академической традиции, заключающейся в том, что способности целостного восприятия ученика в достаточной степени развиваются в процессе овладения ребенком рисунком и живописью. В целом же приходится констатировать, что до настоящего времени искусство силуэта теорией и практикой художественного образования в контексте развития художественно-творческих способностей подрастающего поколения не рассматривалось так же глубоко, как другие виды изобразительного искусства.

1.3. Специфика развития целостного восприятия учащихся художественной школы

В современных теоретических и экспериментальных исследованиях познавательных процессов происходит стирание границ между процессами мышления, восприятия, памяти. Этому в большой степени способствует последовательное проведение принципа деятельности в изучении данных процессов в научных трудах Б.Г. Ананьева (6), Е.И. Бойко (18), Л.Б. Ермолаевой-Томиной (55), А.В. Запорожца (57), В.П. Зинченко (60), К. Левина (88), А.Н. Леонтьева (90), П. Линдсея (92), Б.Ф. Ломова (94), С.Л. Рубинштейна (137) и др. И, хотя научные изыскания этих ученых были направлены на рассмотрение психологии деятельности человека в целом, они дали богатейший материал для построения гипотез о структуре и операционном составе перцептивных и мнемических процессов, происходящих в условиях осуществления человеком изобразительной деятельности.

Нам в этом плане для того, чтобы разобраться в специфике развития целостного восприятия учащихся художественной школы в процессе освоения искусства силуэта и избежать в дальнейшем разночтений в анализе результатов проведенной научно-исследовательской работы, необходимо вначале конкретизировать понятие «силуэт», изучить историю его

становления как органичной и неотъемлемой составляющей изобразительного искусства. И только после этого приступить к рассмотрению специфики развития целостного восприятия детей на занятиях по изобразительному искусству.

Истоки происхождения изобразительного искусства и по сей день представляют определенный интерес. Непросто определить, что же явилось предпосылкой к изобразительной деятельности? По этому поводу выдвигаются различные гипотезы, утверждающие, что первобытный человек впервые осознал возможность пластического воспроизведения реальных предметов, угадав в случайном очертании камня знакомый силуэт животного. «Или, может быть, бесцельно водя пальцем по песку или сырой глине, он вдруг обнаружил какие-то только ему понятные контуры? Возможно, что основой графического изображения явилась и тень...» (102, с. 29). Первые наскальные изображения прямо свидетельствуют, что изобразительное искусство начиналось с освоения плоскостного пятна, т. е. с силуэтного рисунка. Поэтому силуэт по праву можно считать отправным пунктом в эволюции изобразительного искусства.

Своеобразным подтверждением этого является древнегреческая легенда, в которой говорится, что первым живописным рисунком был силуэт. Так, Плиний (23–79), отмечает тот факт, что вопрос о начале живописи не выяснен, однако, «первые шаги», по его словам, в этом искусстве были сделаны либо египтянином Филоклом, либо Клеанфом из Коринфа, которые обвели контуром тень человека. Аналогичную гипотезу о происхождении изобразительного искусства высказывал и Афиногор – греческий философ II века н. э., который также утверждал, что открытие искусства рисовать состояло в обрисовке тени: художник Саврий с острова Самос обрисовал тень лошади (84). В этом аспекте можно предположить, что первобытные мастера на всех континентах поступали подобным образом, т. е. обрисовывали тени окружающих объектов. При этом сходство стилей в изобразительном

искусстве разных времен, народов и континентов кажется порой неправдоподобным. Например, в наскальной графике Сахары можно обнаружить элементы, встречающиеся в восточноиспанском, южном и даже додинастическом египетском искусстве (102).

На основе силуэта и контурности фигур выполнялись изображения в Древнем Египте. Изображения схематичны, плоскостны, они, так же как и «художественные произведения» первобытных художников, были подчинены одной цели – передаче общего смысла, выражению факта и действия (84). Но если древнеегипетские мастера использовали только плоскостное изображение в росписях стен, то древнегреческие широко применяли возможности силуэта в оформлении сосудов. Они открыли особый лаконичный стиль для оформления ваз – чернофигурную и краснофигурную роспись с силуэтными изображениями, которая прекрасно отвечала задаче декоративного украшения (185).

Вместе с появлением бумаги (во II в. до н. э.) в Китае возникает искусство вырезания силуэтов, в последующем завоевавшее весь мир. Самые первые вырезки силуэтов изготавливались специально для теневых театров. Отголоски китайского театра теней мы встречаем в художественной культуре Японии, Таиланда, Индии, на Яве, где их применение прослеживается до XI в. В дальнейшем театр теней распространился и в Грецию, на Ближний Восток, в Северную Африку. Так, в Западной Европе и Турции, где существовали специальные гильдии художников, занимавшиеся вырезкой, в XVI–XVII веках поля книг оформлялись вырезными буквами и узорами. В общем, можем отметить, что силуэт процветал практически по всей Европе (46, 85).

Несмотря на долгую историю развития силуэтного искусства, термин этот был введен только в XVIII веке и произошел от фамилии министра финансов Франции XVIII века Этьена де Силуэтта. Он не создал силуэт, однако «его любительские «штудии» вылились в одно из замечательных явлений культуры и изобразительного искусства многих стран (84).

В Большой советской энциклопедии силуэт – «характерное очертание предметов как в природе, так и в искусстве, подобное его тени; вид графической техники: плоскостное однотонное изображение фигур и предметов, нарисованное (тушью или белилами) либо вырезанное из бумаги и наклеенное на фон, образует сплошное, ограниченное контуром темное или светлое пятно на контрастном фоне» (19, с. 375). Это определение показывает, что силуэт, с одной стороны, рассматривается как свойство предмета, с другой – как способ и средство изображения (160).

Вырезанное из бумаги изображение у различных народов имеет свою специфику и свое название: «вытынанка, вытинанка» – в России, Украине; «вычинанка» – в Польше. В Китае оно именуется «тен-чжи»; в США – «пейперкат». По технике вырезания силуэты разделяют на два типа: по отношению к работе, вырезанной из листа бумаги, говорят о «вырезанном силуэте» и «внутренний силуэт» – к работе, вырезанной внутри листа (85).

Особого внимания заслуживает английское искусство силуэта конца XIX начала XX века, оказавшее влияние на дальнейшее его развитие во многих странах. Исследователи выделяют три основных направления: графика О. Бердслея, стиль братьев Беггарстафф и силуэтную эстетику А.Рэкхема (186). Как правило, искусство силуэта начала XX века искусствоведы называют эпохой Бердслея. В отличие от этого художника имена братьев Беггарстафф мало известны в России, тем не менее творческое наследие этих мастеров оказало огромное влияние на современное становление «промышленного» силуэтного искусства – плаката и в особенности художественного оформления упаковок (84).

В традиционной манере силуэта работал художник А. Рэкхем, обогативший английскую графику и создавший изысканные иллюстрации к различным произведениям. Стиль этих самобытных художников оказал влияние не только на европейское, но и на отечественное искусство силуэта, в частности на «мирискусников».

В искусстве силуэта, как и в любом виде изобразительного искусства, выделяются следующие жанры: исторический, бытовой, батальный и анималистический, портрет, пейзаж, натюрморт и др. Однако самым распространенным жанром в силуэте был и остается портрет (79). Понятие «силуэт», как правило, и воспринимают как «портрет». Технология выполнения «силуэта» может быть различной. Так, в XVIII и начале XIX века первые «профили», или «тени», как их называли раньше, художники Ж.-Б. Гломи, Жан Юбер, Ф.И. Шубин вырезали ножницами, а затем вставляли в контрастный, как правило, светлых тонов фон. Рисовали на бумаге с целью декоративного оформления бытовых изделий. «Тени» изображали на картах, кальке, слоновой кости, шелке, стекле, керамике, фарфоре и т. д. Силуэт в этом случае рисуется карандашом, потом полностью заполняется внутри контура одним (чаще черным) цветом. Силуэт, вырезанный из бумаги, именуется «классическим» (51).

Наиболее широко пластические возможности искусства силуэта использовались мастерами этого направления в области книжной иллюстрации, в оформлении журналов и альманахов (А. Бенуа, М.В. Добужинский, Б.М. Кустодиев, Е.С. Кругликова, Г.И. Нарбут, К.А. Сомов и др.). Силуэт играет главную роль и в некоторых композициях А.П. Остроумовой-Лебедевой. К началу тридцатых годов XX века использование эстетики силуэта в произведениях талантливых мастеров книжной графики неизмеримо возрастает, среди них отметим В.А. Фаворского, В.В. Лебедева, А.А. Рыбникова, И.С. Ефимова, С.В. Чехонина, Н.А. Фурсей и др. (114, 118, 129, 142).

Вместе с тем, несмотря на многовековую историю силуэта, приходится констатировать, что вопрос определения его роли и места в содержании художественного образования до настоящего времени находится на периферии интересов педагогической научной мысли. Целенаправленное освоение искусства силуэта, хотя он широко и успешно применялся в

художественной практике, в методике обучения изобразительному искусству с целью развития художественно-творческих способностей учащихся (о чем более подробно мы говорили выше) прослеживается лишь эпизодически.

В этом аспекте мастера изобразительного искусства, глубоко осознавая значимость сформированного качества целостного восприятия для творческого развития начинающего художника, предлагали различные методические приемы по его совершенствованию. Но в целом они были близки сформулированным ранее в художественной педагогике способам развития целостного видения ученика в рисунке. Так, сравнивая методику преподавания рисунка по учебным пособиям 1950-х годов, выполненным под руководством А.М. Соловьева (148) и А.А. Дейнеки (52), можно увидеть много общего в дидактических принципах обучения. Оба автора первый этап построения изображения предлагают начинать с определения общей формы объектов. Единственное отличие заключается в том, что Соловьев акцентирует внимание обучающегося на выявлении обобщенной геометрической формы предмета (пятна) и передаче объема, как и Д.Н. Кардовский (68) и А. Ашбе (104) и др. В то время как А.А. Дейнека (52), опираясь на собственный творческий опыт и разработки Н.Н. Ростовцева (136) и А.О. Барща (13), рекомендует ориентироваться на конструктивную основу природы. «Начинать надо в контуре, – отмечает художник, – обозначив место фигуры на листе и ее движение. Намечайте большие массы, забыв на этом этапе про детали и мускулатуру» (52, с. 67). И далее он поясняет: «Наметив в самых общих чертах конструкцию фигуры, еще раз проверьте пропорции. Уточняйте контуры, постепенно вводите в них мускульную характеристику» (52, с. 67).

А.А. Дейнека большее внимание уделяет конструктивному анализу природы, а А.М. Соловьев ориентирует ученика в рисунке в первую очередь на выявление и передачу объема формы. Вместе с тем, что для нас существенно, и Соловьев, и Дейнека ставят перед учащимися изначально одну и ту же

задачу – суметь увидеть и изобразить предмет обобщенно, пятном. И далее, в зависимости от учебно-творческих задач, второй этап работы над рисунком может быть различен и направлен как на выявление конструктивно-линейного строения объекта, так и на передачу его объема (148).

Как мы упомянули ранее, в живописи цельность произведения достигается единством больших цветовых и тоновых пятен. Но, как правило, на первое место в живописи выдвигают умение выявлять тоновые отношения. Например, Н. П. Крымов утверждал, что «верное видение тона более важно для художника, чем видение цвета, потому что ошибка в тоне дает неверный цвет. Без верно взятого тона невозможно правдиво передать общее состояние природы, пространство и материал» (81, с. 17).

Стоит обратить внимание на то, что в рисунке целостное видение предполагает еще и умение передавать обобщенную форму объекта, т. е. выявлять художественно-геометрические характеристики пятна формы. И в основном методы обучения рисунку, предложенные художниками Д.Н. Кардовским (68), А. Ашбе (104), П. П. Чистяковым (169) и другими, были направлены на формирование умения рисующего воспринимать объект в виде пятна определенной геометрической формы.

Например, метод преподавания рисунка Кардовского основывался на принципах упрощения сложной формы предметов до наипростейших геометрических тел: «Изучающий рисунок должен в своей работе руководствоваться формой. Что же представляет собой форма? Это – масса, имеющая тот или иной характер подобно геометрическим телам: кубу, шару, цилиндру и т. д. Живая форма живых натур, конечно, не является правильной геометрической формой, но в схеме она тоже приближается к этим геометрическим формам...» (68, с. 257).

Далее художник делает важное умозаключение: сначала ученик должен научиться мысленно в процессе визуального восприятия упрощать сложную природную форму объекта до определенного геометрического пятна и только

затем переходить к деталям. «Пока не постигнете большую форму – никогда не стремитесь вырисовывать мелкие детали», – предостерегает Кардовский (68, с. 264).

В данной ситуации для нас важным является то обстоятельство, что, собственно, как в живописи, так и в рисунке осознанное видение различных визуальных характеристик больших тоновых пятен все художники-педагоги определяют как основной показатель развития целостного видения рисующего. Однако видение пусть и обобщенной формы объекта в виде объемного геометрического тела и тоновое его решение предполагает достаточно развитые изобразительные умения и сформированные качества целостного восприятия. В этом случае рисующему необходимо одновременно решать сложные изобразительные задачи: восприятия объекта природы как цельного пятна и передачи его в рисунке в виде объемной формы, что в принципе не по силам юному художнику.

Этой проблематикой в свое время занимался художник-педагог Н.Э. Радлов (131). На основе личного богатого педагогического опыта и длительных наблюдений за обучающимися изобразительному искусству он делает вывод, что процесс изображения строится на двух способах рисования: плоскостном и объемном. По мнению художника, плоскостное видение объектов природы возможно достигнуть на основе определенной психологической установки. «...Условие, которое помогает лишить природу ее объемных, пространственных качеств, заключается в том, чтобы по возможности не вкладывать в изображение наших знаний о предмете, об объективных, присущих ему свойствах, исключить эти знания, очистить от них наше зрительное восприятие», – заключает педагог (131, с. 18). В этом случае плоскостное видение природы предполагает, что «нужно ее лишить пространственности, распластать, уничтожить ее трехмерность, глубину» (131, с.18).

Конечно, предложенная Радловым концепция обучения изобразительному искусству, названная «теорией двух установок», была новаторской, но рекомендуемые методические приемы целостного восприятия в рисунке основывались на традиционных принципах – видения периферией («смотреть широко, быстро» и т. д.). Справедливости ради стоит отметить, что идея «двух способов видения» была заимствована Н.Э. Радловым из концепции Г. Вёльфлина (27) и А. Гильдебранда (36) о «зрительной цельности» и «целостном мышлении формой». Как утверждал Гильденбранд, «цельную картину для трехмерного комплекса мы имеем только в **далевом образе**. Этот последний представляет единственную возможность целостного восприятия формы в смысле акта восприятия и представления» (36, с. 24).

Согласно этим положениям, в процессе художественного творчества проявляются два метода мышления: аналитический и синтетический, которые тесно взаимосвязаны между собой, и в зависимости от этапа изображения они проявляются по-разному как «два способа видения». Целостность видения объектов окружающей действительности в этом случае достигается «попеременным смотрением на натуру», для этого необходимо смотреть на натуру, как бы мысленно отстраняясь, абстрагироваться, чтобы не замечать деталей. Такую установку зрения, в нашем понимании восприятия силуэта объектов, А. Гильдебранд (36) называл «далевой установкой видения», Н.Э. Радлов (131) определил как «плоскостное смотрение», у Д. Н. Кардовского (68) это именуется «обобщенным видением формы». После выявления плоскостной обобщенной формы художник для передачи правдоподобности натуры переключается на противоположную установку зрения – объемную. В связи с чем он внимательно изучает изображаемый объект, его детали, особенности конструктивно-пластического строения. Завершается процесс рисования итоговым синтезом – сведением всех воспринимаемых элементов к «обобщенной форме», цельности изобразительных пятен в произведении.

Обобщая вышеизложенное, отметим, что в изобразительной деятельности видение объемное и плоскостное возможно только на основе специальной установки. Поэтому, для того чтобы увидеть целостную форму объекта, необходима психологическая самоустановка на восприятие формы именно пятном. В этом случае ученик выделяет и сравнивает в натуре и рисунке одно общее свойство – пятно формы.

Стоит подчеркнуть, что все методы ведения рисунка, предложенные художниками-педагогами Д.Н. Кардовским (68), П.П. Чистяковым (169), А. Ашбе (104), Н.Э. Радловым (131) и другими, ориентированы на развитие ключевой художественной способности ученика – целостного восприятия, а именно на формирование умения визуально воспринимать и оперировать изобразительными пятнами.

Новый виток в развитии теоретических и методических идей по совершенствованию и развитию специальных качеств целостного художественного восприятия рисующих в изобразительной деятельности наблюдается в трудах А.О. Барща (13), Н.Н. Волкова (30), К. Ф. Юона (174) и др.

Таким образом, развитие способностей целостного художественного зрения воспитанника в среде академической рисовальной школы предполагается в процессе многократных изображений природы с различных ракурсов. Вместе с тем, как показывает педагогический опыт, кажущиеся на первый взгляд, простые изобразительные задачи и советы мастеров «смотреть на природу цельно», «распустить глаза» на практике для ученика художественной школы оказываются труднодостижимыми. «Способность видеть обобщенно, видеть все одновременно – редчайшая способность, присущая большим художникам», – указывал Б.В. Иогансон (67, с. 66). И именно с развития целостного художественного видения должно начинаться обучение изобразительному искусству. Поэтому, помимо уяснения опыта мастеров академической школы

изобразительного искусства, крайне насущным представляется рассмотрение современных научных исследований в области художественной педагогики, посвященных ключевым аспектам формирования целостного видения обучающихся изобразительному искусству. Эта проблема значимости совершенствования зрительного восприятия для успешного обучения изобразительному искусству довольно содержательно рассматривается в научных трудах Г.В. Беды (14), В.П. Зинченко (60), Ю.В. Коробко (75), В.С. Кузина (82), В.К. Лебёдко (87), Л.Г. Медведева (98), Н.Н. Ростовцева (136), Н.М. Сокольниковой (147), Е.В. Шорохова (173), А. П. Яшухина (179).

Однако, как и мастера изобразительного искусства прошлого, современные ученые исследуют в основном частные аспекты совершенствования целостного видения художника в процессе работы с натуры или при создании композиции, предлагая при этом методические рекомендации, ориентированные на развитие способности целостного восприятия рисующего в рамках осуществляемого им вида изобразительной деятельности (рисунок, живопись, композиция). И, как правило, их методические рекомендации по совершенствованию целостного художественного видения ориентированы на обучающихся, уже имеющих специальную художественную подготовку. Например, в живописи в основном исследуются проблемы формирования целостного колористического видения (75, 96, 100, 103, 140, 145, 150, 167) и др.

В основном постановка зрения воспитанника на целостное визуальное восприятие в среде академической школы изобразительного искусства достигалась и достигается как в рисунке, так и в живописи в процессе многократных изображений натуры с различных ракурсов. И, как само собой разумеющееся, предполагается, что в результате таких постоянных упражнений начинающие художники учатся абстрагироваться от деталей и выявлять самое характерное в натуре, вычленяя одно качество объекта –

обобщенную форму, отбрасывая все лишнее и постепенно развивая способности целостного восприятия объектов окружающей действительности.

Иначе говоря, в методике обучения изобразительному искусству способности целостного визуального восприятия рассматриваются в основном как самостоятельно формируемые в процессе решения учебно-творческих задач того или иного вида изобразительного искусства, т. е. способности, которые в процессе изобразительной деятельности совершенствуются сами собой.

Однако подобное предположение верно лишь отчасти. Типичными являются случаи, когда ребенок, хорошо умеющий рисовать и писать с натуры, оказывается совершенно беспомощным в решении задач композиции, связанных с актуализацией образов воображения, декоративного обобщения, стилизации, абстрагирования и организацией композиционной целостности своей учебно-творческой работы. Можно предположить, что при работе над композиций в силуэте юные художники не только решают композиционные задачи, но и раскрывают эмоционально-ценностное отношение к своему произведению. И здесь большое значение имеет уровень развития эмоционально образного мышления и памяти. Так, обычно под влиянием новой эмоционально-выразительной постановки и соответствующей установки на ее восприятие у начинающих художников формируется, прежде всего, эмоционально-выразительный образ предложенной модели, пока еще не связанный с ее изобразительным решением в определенном материале (136).

В конечном счете, развивающие функции штриха, линии и пятна в рисунке, а также цвета в живописи оказываются более широкими и разнообразными и не позволяют в должной мере сосредоточиться именно на развитии вышеуказанных качеств целостного восприятия.

В этой связи мы вполне логично приходим к пониманию искусства силуэта как особого вида изобразительного искусства: «Сущность же силуэтного решения заключается в том, чтобы выявить форму предмета

целиком без подробностей. При работе над силуэтом выясняется, что является случайным, устанавливается зависимость силуэта от содержания» (1, с. 15). Объясняется это тем, что, будучи своеобразным художественным приемом, силуэт содержит в себе и все признаки графического символа: фронтальную плоскость изображения, мгновенную узнаваемость, простоту, отсутствие второстепенных, отвлекающих внимание деталей, выразительный контур, высокий контраст» (56, с. 2). В этом аспекте проявляется диалогичность силуэта, с одной стороны, как особого вида искусства, а с другой – как средства развития целостного восприятия учащихся художественной школы.

1.4. Педагогические условия развития целостного восприятия на занятиях по изобразительному искусству

В художественной педагогике существует довольно распространенное мнение: учить умению целостно видеть объекты природы не обязательно, здесь многое решает одаренность ребенка, и способности осознанного визуального восприятия в достаточной степени совершенствуются в процессе осуществления изобразительной деятельности. То, что человек в процессе визуального анализа объектов сам может контролировать этот процесс в зависимости от поставленной задачи, художники подметили давно, придавая особое значение умению использовать особенности центрального и периферийного зрения в процессе изобразительной деятельности. На основании чего давались такие методические рекомендации, как «распускать глаза», «смотреть широко», «быстро», чтобы охватить взглядом всю постановку в целом, не останавливаясь на деталях. Что в результате, по предположениям педагогов, должно было помочь начинающему художнику сосредоточить внимание на выявлении наиболее существенных пластических характеристик природы, игнорируя второстепенные для изображения детали (72).

Об этих особенностях зрения еще задолго до экспериментальных открытий физиологов и психологов на интуитивном уровне размышляли художники-педагоги прошлого. Так, например, Эжен Делакруа (1798–1863) рассматривает практически все основные аспекты, составляющие сущность визуального восприятия, точно подмечая, что прежде нужно воспитывать ум, а не глаз художника. «Наш глаз, обладая счастливой способностью не замечать бесконечного множества деталей, сообщает разуму только то, что ему нужно воспринять. Разум же независимо от нашей воли совершает своеобразную работу, выбирая отдельные зрительные впечатления из тех, что сообщает ему глаз, и связывает их с предыдущими впечатлениями. Наслаждение, которое при этом мы испытываем, зависит от настроения ума в данный момент» (53, с. 220).

Иными словами, здесь художник говорит о том, что при восприятии объектов мы неосознанно дополняем их свойствами и характеристиками по представлению, и поэтому для верной передачи натуры необходимо целенаправленное воспитание зрения – умение визуально выявлять определенные значимые качества предмета для изображения. Э. Делакруа поясняет, что не каждый способен ощутить тонкость живописи. Далее он в процессе создания рисунка предлагает разграничивать изобразительные задачи: на первом этапе изображения сравнивать объекты по определенным установленным признакам, выявлять в предметах общие качества и уже затем соотносить полученный целостный графический образ с натурой (53).

Близки взглядам Делакруа теоретические размышления Камиля Коро о важности воспитания художественного видения рисующего и соблюдения методической последовательности при изображении от общего частному: «Я никогда не спешу перейти к деталям; меня прежде всего интересуют массы и характер картины... Когда все правильно, только тогда я ищу тонкости формы и цвета...» (74, с.182).

В последующем на интуитивном уровне художники определяют, что зрительное восприятие в изобразительной деятельности представляет собой двухступенчатый процесс. Сначала из исходной визуальной информации выделяется главное – достаточное для общего представления об окружающем мире, затем происходит концентрация внимания на деталях объекта, уточнение характеристик воспринимаемого предмета для его более точного отображения на плоскости. Ощущение цвета, формы, фактуры объекта мы интерпретируем как свойство определенного предмета, но не осознаем его как образ. В этом случае отражение предметов в их пространственных и материальных свойствах (цвет, фактура, форма) относится уже к области восприятия, которое возникает на основе объединения зрительной информации об объекте в единый процесс. Эта способность восприятия – отражать объекты и явления окружающего мира в форме отдельных образов определяется как **предметность восприятия**. В результате возникающий образ воплощается в определенном целостном предмете в совокупности и единстве его пространственных и пластических характеристик (98).

Ключевые аспекты визуального восприятия в методике обучения изобразительного искусства анализируются в трудах Г.В. Беды (14), Д.Н. Кардовского (68), В.С. Кузина (82), В.К. Лебёдко (87), Л.Г. Медведева (98), Н.Э. Радлова (131), Н.Н. Ростовцева (136), С.П. Ломова (179), Е.В. Шорохова (173) и др. Результаты этих научных исследований позволяют аргументированно истолковать многие процессы и явления, связанные с особенностями визуального восприятия в изобразительной деятельности.

Так, во многих научных работах подчеркивается неразрывность процессов восприятия и мышления (9, 31, 50, 60, 61), согласованного взаимодействия визуального мышления и вербальных установок (154, 157). Как отмечает Р. Арнхейм, окружающий мир, «воспринимаемый нами как сам собой разумеющийся, предстает не просто готовым объектом, любезно

дарованным нам физической средой. Этот мир представляет собой конечный результат многих сложных операций, происходящих в нервной системе наблюдателя, прежде чем тот придет к его осмыслению» (9, с. 28).

В процессе визуального восприятия объекта мы активно изучаем, оцениваем его, отбирая существенные черты, сопоставляя их с имеющимися в памяти образами, организуем их в целостный визуальный образ. Ученый постоянно утверждал, что «восприятие без мышления было бы бесполезно, мышлению без восприятия не над чем было бы размышлять» (9, с. 153).

Наглядно-образный элемент мышления тесно связан с реально воспринимаемым объектом, который он отражает в сознании, стремясь зафиксировать его во всей полноте признаков. В итоге визуальное представление окружающей действительности может выступать в двух контекстах – абстрактном и конкретном. Абстрактным оно является в результате определенного опосредованного восприятия и обобщения объектов; конкретность же ему присуща в силу того, что оно имеет образные параметры выражения (98).

Таким образом, в процессе визуального анализа нашим сознанием структурно вычлняются наиболее существенные черты и характеристики объектов. В результате такой избирательной деятельности зрения мы способны из всего многообразия явлений окружающего мира выделять наиболее существенные для нас моменты. Поэтому визуальное мышление людей и различается специфической ролевой ориентированностью, в связи с этим «мир охотника выглядит иначе, чем мир ботаника или поэта» (9, с. 28). Так и профессиональное видение художника отличается от обыденного восприятия тем, что образы структурируются в сознании в соответствии с поставленными изобразительными задачами (98).

О. А. Авсиян говорил, что осознанное наблюдение тем и отличается от пассивного, что художник к самому процессу наблюдения подходит избирательно. «Вне умения избирательно воспринимать действительность

художественное творчество не может существовать... Идея и образ неразделимы в сознании художника» (1, с. 56–59). Однако только если образ объекта воспринимается обобщенно, возможно формирование целостного образа в сознании и его отражение в художественных композициях.

Наша зрительная система устроена таким образом, чтобы домысливать недостающие элементы и формировать на их основе законченный целостный образ воспринимаемого объекта. Н.Н. Волков утверждает, что, созерцая окружающий мир, мы реагируем на различные характеристики природы, но для формирования целостного образа объекта необходимо целенаправленно управлять зрением (30, 31). В результате чего проводится выборочная визуальная работа по выявлению общего свойства, составляющего сущность предмета. Так или иначе, происходит процесс абстрагирования, т. е. схематизация образа (30).

«Если хотите, чтобы какой-нибудь предмет внешней природы был понят ясно, – рекомендовал К. Д. Ушинский, – то отличайте его от самых сходных с ним предметов и находите в нем сходство с самыми отдаленными от него предметами: тогда только вы выясните себе все существенные признаки предмета, а это и значит понять предмет» (161, с. 332). Действительно, для того чтобы понять, к какому классу относится объект, наше сознание сопоставляет полученную зрительную информацию с образами, хранящимися в памяти.

Поэтому можно утверждать, что преемственность в накоплении визуальной информации обеспечивается памятью, которая, в свою очередь, является объединяющим звеном разрозненных процессов восприятия в единую целостную картину. Соответственно, в процессе целенаправленного избирательного созерцания художник обогащает свою зрительную память бесценным художественно-образным материалом для последующего воссоздания в произведении (122).

Мы уже говорили о том, что видение художника отличается от обыденного созерцания художественной избирательностью – особым умением художника на основе целенаправленной установки типизировать и обобщенно воспринимать визуальную информацию об окружающей действительности. В этом случае понятия «обыденное целостное восприятие» и «целостное художественное восприятие» следует разграничить. Достоверно известно, что опознание предметов и явлений окружающей действительности начинается с установления сходства и отличия их с родственными предметами (137), т. е. сравнивая объекты между собой, в первую очередь мы обобщаем их, устанавливая единое для данной группы предметов свойство. «Сам акт художественного восприятия значительно сложнее «обыденного» восприятия, – замечает Ю.П. Шашков. – Прежде всего, оно всегда преднамеренно и, следовательно, является избирательным» (171, с. 64).

В процессе обыденного восприятия объекты структурируются в сознании и обобщаются нами неосознанно. При целостном художественном восприятии общее свойство объектов не представляет собой нечто данное. В зависимости от стоящих перед ним изобразительных задач оно должно быть целенаправленно установлено и осмыслено художником (98).

Перестройка обыденного визуального восприятия на профессиональное целостное видение очень длительный и трудоемкий процесс. «Очень важными задачами профессионального обучения рисунку являются формирование умения творчески осуществлять процесс создания изображения, развитие образного видения, образного мышления, воплощение принципа художественной трактовки натуры. Приобретение таких качеств основано на соответствующем развитии зрительного восприятия, профессионально-художественного осмысления задач и методов работы над рисунком...» (136, с. 71). Такие качества приобретаются в результате «длительной, систематической, целенаправленной работы над рисунками и набросками», – отмечал Н. Н. Ростовцев (там же).

Для формирования у начинающего художника целостного видения (видеть изображаемое явление все сразу, целиком) художниками-педагогами эмпирически были сформулированы такие рекомендации, как, например, смотреть на натуру «широко», «быстро» и т. п., чтобы предметы воспринимались размыто – периферией зрения (136).

Однако анализ богатого опыта педагогической деятельности в сфере обучения изобразительному искусству показывает, что такие рекомендации недостаточно эффективны и целесообразны для учащихся художественной школы, так как эти перечисленные наставления малопонятны юному художнику и не раскрывают сути того, как нужно смотреть, видеть и передавать объект на плоскости целостно.

Рассмотрение различных взглядов художников-педагогов на проблему развития профессионального целостного восприятия указывает на следующее важное положение: чтобы ученик мог увидеть объект или группу объектов целостно, ему сначала необходимо выявить, абстрагируясь от второстепенного, единое для объектов природы визуальное свойство. Затем на основе данного обнаруженного признака и проводятся операции сравнения и сопоставления. «Таким образом, акт сравнения, как и всякий акт умственного сопоставления, приводящий к возникновению нового знания, является подлинно продуктивным интеллектуальным актом», – утверждал Е. И. Бойко (18, с. 136).

Определяющее значение для целостного восприятия имеет предварительная установка, соотнесенная с конкретным видом изобразительной деятельности ученика. Поэтому для того, чтобы ребенок мог совершить какой-нибудь определенный целенаправленный акт целостного восприятия, у него должна возникнуть установка на это видение. В результате от характера установки на восприятие происходит целенаправленное и осознанное выделение определенных свойств объекта. В этом случае нам импонирует положение Б. Ф. Ломова о том, что мы воспринимаем один и тот

же предмет по-разному, выделяя, в зависимости от стоящей задачи, в нем те или иные значимые признаки (94).

Исходя из данного положения, мы предполагаем, что для формирования умения целостно воспринимать объекты окружающей действительности юным художникам нужно научиться мысленно давать себе установку: «в предмете нет ни цвета, ни объема, есть только силуэт», т. е. учиться представлять объекты в виде плоскостной формы. В нашем случае в процессе осуществления изобразительной деятельности необходимо увидеть объект целостно, затем, абстрагируясь от него, увидеть обобщенную форму предмета или же группы предметов в виде плоского пятна определенных геометрических характеристик. В сущности, все наставления мастеров изобразительного искусства свидетельствуют о том, что ученик в процессе восприятия должен стремиться видеть большие пятна (цветовые и тоновые), силуэт формы объектов.

Свою практическую изобразительную деятельность учащиеся должны постоянно осуществлять на основе установки на целостное визуальное восприятие силуэта формы объектов. Однако необходимо учитывать и возможности ученика, так как не каждая установка дойдет до сознания ребенка, и в этом случае работа окажется ему не по силам.

Суть проблемы развития целостного видения в художественной педагогике состоит в том, что художники не предлагали обучающимся выделять в объектах общее свойство в процессе визуального анализа и изображения. Поэтому учащиеся не могут определить, что есть «целостность» в натуре и рисунке. Педагоги в процессе изобразительной деятельности советуют учащимся сравнивать форму, анализировать форму предмета, формой рассуждать. Но само понятие «форма» сложно для восприятия и понимания юного художника, так как включает в себя и цветовые, и конструктивные, и светотеневые характеристики объекта, и к тому же еще ребенку необходимо решать задачи передачи пространства – линейной и

воздушной перспективы, передачи материальности и т. д. Думается, учащемуся художественной школы успешно осуществлять столь сложный анализ огромного количества различных визуальных характеристик объектов и явлений природы в лучшем случае – чрезвычайно затруднено или и вовсе невозможно.

Решение вопроса, на наш взгляд, заключается в определенном ограничении намеченных для восприятия визуальных характеристик объекта природы на основании конкретной установки преподавателя. Мы предполагаем, что в начале обучения наиболее перспективным направлением совершенствования целостного видения является освоение искусства силуэта, так как, в отличие от изображения живописного и объемно-пространственного, для силуэтного изображения характерна изобразительная лаконичность, а следовательно, его требует анализ существенно меньшего количества визуальной информации, т. е. более приемлем для этой цели. Процесс создания силуэтного изображения позволяет ребенку сосредоточить все внимание на решении конкретной изобразительной задачи – определении художественно-геометрических характеристик особенностей силуэтной формы пятна отдельных предметов, или же выявлении общей массы натурной группы, не отвлекаясь на решение объемно-пространственных, цветотоновых и других задач.

Так, при целенаправленном целостном визуальном восприятии природы мы мысленно фиксируем возникающий образ, выявляя наиболее типичное, характерное в объекте. Конечно, целостное представление об объекте и способах его изображения формируется в сознании не при однократном восприятии, а в процессе постоянной изобразительной деятельности, а также на основе специальной установки при наблюдении окружающей действительности в различных жизненных условиях (131).

Систематические и разнообразные учебно-творческие задания в процессе освоения искусства силуэта на уроках рисования дают возможность

закрепить в памяти образы объектов: характер форм, пропорции и т. д., развивают зрительную память. Но «основательное запоминание достигается тогда, когда мы применяем усвоенное. Это один из главных принципов памяти» (1, с. 31).

На основе сформированных представлений юный художник воспроизводит ранее увиденные образы объектов в творческих композициях, и в результате творческого воображения эти объектные представления преобразуются, создавая новые формы. Как мы уже отмечали ранее, в процессе работы над композицией ведущую роль играет воображение, как важный компонент любого творчества. Только на основе развитого воображения, обогащенного зрительными впечатлениями и ощущениями, возможно творческое преобразование и создание нового образа (109).

Можем предположить, что в процессе работы над композицией включается и эмоциональная память, необходимая для передачи характера образа персонажа. В зависимости от развитости «эмоциональной памяти», от степени сохранения зрительных представлений в сознании и их творческого преобразования в практической работе определяется их образное отображение в рисунке. При этом важно помнить, что никакой художественный образ не может воплощаться без овладения изобразительным мастерством. Это единый взаимосвязанный процесс.

Трудно не согласиться с утверждением Б.Ф. Ломова о том, что сознательное формирование образа становится возможным лишь при условии, если ученик овладел знаниями об основных способах изображения, навыками рисования (94).

Вслед за Б.Ф. Ломовым Б.М. Неменский отмечал: «Проблемы связи теории с практикой для любого педагога особенно важны – нужно понимать, почему ты делаешь то или иное, почему тебе рекомендуют делать это, потом другое, а не наоборот, почему оптимален предлагаемый ход сочетания задач» (107, с. 10).

Образ в композиции представляется в виде конкретного облика целостного предмета, явления, сформированного в результате взаимодействия впечатлений, процессов восприятия, воображения и мышления. Поэтому в изобразительной деятельности одно дело – мысленно представлять себе образ воспринимаемого объекта, другое – преодолеть «сопротивление» материала. Для воплощения мысленного образа в материальную форму художнику недостаточно творческого воображения и яркости представлений, здесь необходимы, прежде всего, знания закономерностей создания художественного образа, умения и навыка владения изобразительными материалами. И только в единстве развития теоретических знаний и изобразительных практических умений учащиеся способны воплотить свои художественные идеи в композициях (31).

Исходя из понимания того, что в процессе сочинения композиции ученик вынужден одновременно в единстве решать задачи компоновки изображения, соблюдая правила и законы композиции, и творческого образного раскрытия замысла, одной из ключевых задач художественной педагогики является развитие композиционного видения как высшей формы целостного восприятия. В этом значении предполагается умение объединять отдельные элементы композиции в целостный художественный ансамбль. Иными словами, композиционное видение есть результат активной обобщающей деятельности восприятия, и в основе его формирования лежит не только восприятие объекта, но и осознанная возможность трансформации воспринятого в зависимости от изобразительных задач (173).

Основной функцией композиционного видения подразумевается способность художника на основе зрительных впечатлений с помощью воображения представить пластическое воплощение своего художественного замысла в конкретном изобразительном результате.

В. А. Фаворский (162) считал, что процессы целостного визуального восприятия и композиционного видения жестко взаимосвязаны, поэтому в

методике обучения изобразительному искусству эти способности не должны развиваться изолированно друг от друга. Однако Фаворский как педагог не касался практической методики обучения изобразительному искусству, направленной на развитие этих художественно-творческих способностей.

В программах обучения изобразительному искусству с целью развития композиционного видения художники-педагоги Е.В. Шорохов (173), К. Ф. Юон (174) и другие предлагают различные учебно-творческие задания, такие как выполнение схематичных набросков фигур людей, животных, рисование по памяти и по воображению, иллюстрирование на различные темы.

По мнению Юона, всестороннее знание предмета позволит верно и реалистично выполнить композицию. В этом плане можно отметить, что методика обучения композиции в разные периоды развития художественной педагогики в основном строилась на системе поиска сюжета в процессе наблюдений, выполнения натуральных зарисовок, объединения собранного материала в единую сюжетную композицию (174).

Соответственно, можно сделать вывод, что признаком композиционного видения как высшей формы развития целостного восприятия является способность рисующего целостно воспринимать пластическое взаимодействие изобразительных частей композиции в виде плоскостных пятен с определенными визуальными характеристиками. О значимости развития целостного восприятия как главного условия успешного освоения изобразительного искусства говорил и Л.Г. Медведев: если рисующий «уже видит сложный трехмерный образ для изображения, появляется новая задача – перевести его в плоскостной изобразительный образ. <...> Здесь необходимо развивать способность упрощать сложный образ до обобщенных, простых для восприятия форм» (98, с. 73).

В сущности, композиционное видение концентрирует визуальные и образно-эстетические функции восприятия. Именно способность к активной и

неразрывной связи эмоций и восприятия определяет творческое начало изобразительного процесса.

В целом, резюмируя вышеизложенное, мы при выявлении главных признаков развития различных уровней целостного визуального восприятия в процессе осуществления изобразительной деятельности условно выделили три параметра:

- во-первых, видение **формы отдельных предметов пятном, силуэтно**, в виде определенной геометрической фигуры. Принцип упрощения формы объектов природы, восприятие и передача этой формы как совокупности простых геометрических тел является основным параметром, определяющим начальную стадию развития целостного видения рисующего;

- во-вторых, **целостное восприятие группы предметов**. Это уже следующая, более высокая ступень развития визуального аналитического видения, которая характеризуется способностью ученика целостно воспринимать и оценивать всю изображаемую группу предметов как единое целое с целью определения обобщенной геометрической формы, в которую возможно вписать эту группу;

- в-третьих, **композиционное видение**, исходя из понимания того, что композиция в изобразительном искусстве, в сущности, представляет собой своеобразную «игру изобразительных пятен», выразительно организованную художником в определенном формате в соответствии с композиционными законами, правилами и приемами. Причем изобразительное содержание различных частей композиции конструктивно объединено в гармоничное цельное произведение на основе творческого замысла. Поэтому мы можем определить композиционное видение как выявление пластического взаимодействия изобразительных пятен внутри композиционной группы.

В сущности, **композиционное видение есть высшая форма развития целостного визуального восприятия**, которое можно обозначить как сформированную в процессе целенаправленной художественно-творческой

деятельности способность целно видеть, осознавать и структурировать отдельные изобразительные пятна в единую композиционную группу.

Композиционное видение в изобразительном искусстве целостно и специфично. Оно в соответствии с художественным замыслом отвечает за то, насколько пластически обоснованно и логично объединены изначальные формальные элементы: точки, линии, мазки, штрихи, массы, объемы, цвета. Эти элементы обычно называют изобразительными средствами. Но когда возникает необходимость создавать из них не просто подобие какого-либо объекта, а художественный образ, то само изображение переводится в иной, более высокий план, и первоначальные изобразительные средства меняют свой статус. Они могут выступать лишь в качестве композиционного материала (31).

Иными словами, то, что в обычном случае – средство изображения, у художника – только материал. Средства должны быть применены новые. Для того чтобы произведение искусства выражало художественное содержание, связи его формальных элементов также должны обрести новый смысл и не повторять природные отношения. Однако парадокс состоит в том, что художник, как показывает история искусства, ищет эти связи опять же в природе.

Среди научных работ о единстве и взаимосвязи композиционного видения и визуальных аспектов целостного восприятия особый интерес для нас представляет взгляды В.А. Фаворского (162), который, исследуя психологические особенности художественного творчества, отмечает, что в основе процесса композиционного видения заложено целостное восприятие формы. Суждения художника преимущественно основываются на достижениях и открытиях в области психологии зрительного восприятия и мышления того времени, идей гештальтпсихологов и таких теоретиков искусства, как Г. Вельфлин (27), А. Гильденбранд (36) и др.

Фаворский рассматривает ключевые проблемы преподавания композиции, вопросы передачи целостности и конструктивного построения рисунка в композиции. Он утверждает, что в основе творчества, в частности в процессе изобразительной деятельности, ключевым выступает целостное зрительное восприятие: «стремление к композиционности в искусстве есть стремление целно воспринимать, видеть и изображать разнопространственное и разновременное» (162, с. 3).

По мнению Фаворского, цельность в композиции может быть зрительной или двигательной. Двигательная цельность – конструктивная форма произведения, передающая движение во времени. Зрительная цельность связана с композиционно-смысловым центром станковой картины, где время – прошлое и настоящее связывается в единый узел (162).

Для нас важно отметить здесь рассуждения о композиционном видении в изобразительном искусстве как о процессе, основанном на целостных образах восприятия.

Однако для ребенка преобразование визуальной информации с целью воплощения художественного замысла в творческих композициях представляет определенные и очень существенные сложности. В связи с этим Е.А. Кибрик подчеркивал, что «образно мыслить» является признаком большого таланта и подлинного вдохновения (71). И действительно, образное мышление в виде композиционного видения в изобразительной деятельности предполагает не только представление образа в сознании, но и его творческое воплощение в композиции. Поэтому задача художественной школы и заключается в развитии образного воображения в единстве с композиционным видением в процессе учебно-творческой деятельности.

В нашем понимании композиционное видение определяется как особая аналитико-синтетическая деятельность сознания, оперирующего изобразительными формами, направленная на поиск и реализацию целостного художественного образа. Стало быть, под способностью композиционного

видения следует понимать особый комплекс умений целостного визуального восприятия, сформированных в процессе целенаправленной изобразительной деятельности и позволяющих создавать целостное и завершенное изображение во всем единстве и многообразии его свойств, качеств и взаимосвязей. Иначе говоря, это способность целно видеть, осмысленно преобразовывать и структурировать изобразительные пятна в единую композиционную группу (31).

Анализ различных теорий по психологии художественного творчества позволил условно определить, что для формирования композиционного видения решающее значение имеют следующие умения и способности:

- целостное восприятие – способность целно представлять объекты природы и явления окружающей действительности в единстве их пластических свойств и признаков;
- воображение – способность сознания создавать образы, представления, идеи и интерпретировать их взаимосвязи; играет ключевую роль в моделировании, планировании, творчестве;
- память, как зрительная, так и эмоциональная, – предполагает способность к запоминанию, сохранению и воспроизведению полученной визуальной информации. Эмоциональная отзывчивость проявляется при воплощении сюжетного замысла в изображении с целью передачи эмоционального состояния и характера героев (1).

Конечно, каждая из этих способностей не существует и не развивается изолированно, все они взаимосвязаны в процессе творчества. И здесь встает вопрос о соотношении воображения и композиционного видения в процессе воплощения художественного замысла. Одни исследователи акцентировали внимание на единстве процессов воображения и восприятия, стирая грань между ними: А.В. Брушлинский (24), О.К. Тихомиров (154), другие отмечали, что эти процессы являются функциональными компонентами познавательной

деятельности в целом (В.С. Кузин (82), В.С. Мухина (105), А.В. Петровский (120) и др.).

Мы по данному вопросу придерживаемся взглядов Л.С. Выготского (32), который считал, что воображение и осмысленное восприятие взаимосвязанно участвуют в творческом акте, они настолько тесно переплетены, что их сложно разграничивать. Воображение является познавательным процессом, специфика которого состоит в переработке прошлого опыта, часто напрямую связанного с эмоциональной сферой. Данная связь имеет двойственный характер: образ способен вызвать сильнейшие чувства, так и возникшая однажды эмоция или чувство может стать причиной активной деятельности воображения. Ученый приходит к выводу, что все фантастические и нереальные наши переживания, в сущности, протекают на основе нашей эмоциональной оценки реалий окружающей действительности (32).

В настоящее время выделяются следующие виды воображения, которые необходимо учитывать в процессе обучения изобразительному искусству:

- активное воображение, определяемое тем, что образы возникают по собственному желанию человека, например, на основе определенной установки;
- при пассивном воображении образы возникают спонтанно, помимо воли и желания человека;
- продуктивное воображение характеризуется тем, что действительность сознательно трансформируется и творчески преобразуется в зависимости от условий поставленной задачи;
- с помощью репродуктивного воображения мы воспринимаем мир таким, каков он есть в действительности без трансформации и образных дополнений;

- творческое воображение – основа различных видов творческой деятельности: художественной, литературной, музыкальной, научной и т. д., в результате которой создается совершенно новый продукт (175).

В своем воображении художник творчески перерабатывает реалии окружающего мира и сочиняет на их основе новые формы воплощения образа. В изобразительном искусстве образы воображения получают реальное воплощение в творческих композициях.

Таким образом, резюмируя все вышеизложенное, композиционное видение в изобразительной деятельности наиболее полно можно определить как особую визуальную форму мысленного предвосхищения того, чего еще не существует, т. е. как форму визуального восприятия, планирования, программирования и оценки процесса и результата реализации художественного замысла в творческих композициях, которая напрямую зависит от степени развития воображения. В этом плане основной функцией композиционного видения является осознание юным художником пластических взаимосвязей внутри единой композиционной группы в процессе восприятия реалий окружающего мира на основе динамики взаимодействия центрального и периферийного зрения.

Итак, формирование целостного визуального образа – сложный процесс, который включает различные этапы, начиная от выделения объекта из фона, выявление его формы, пропорций, цветовых характеристик до решения поставленной учебно-творческой задачи изобразительными средствами. И только на основе сформированного целостного восприятия юный рисовальщик способен видеть объекты изображения как целостный единый изобразительный ансамбль, пластически гармонично организованный в процессе реализации творческого замысла в композиции. Причем интуитивно-образный компонент композиционного видения развивается на основе анализа геометрических построений и компоновочных схем через установление

смысловых визуальных связей и взаимозависимостей в разнородном изобразительном материале.

Подводя итоги, мы констатируем, что проблема развития целостного восприятия ученика признается мастерами изобразительного искусства как одна из ключевых в художественной педагогике. В этом плане все дидактические указания художников: «видеть боковым зрением», распускать глаза», а также методические приемы и установки на «плоскостное видение» – Н.Э. Радлов (131); «видение обобщенных форм» – Д.Н. Кардовский (68); «далевая установка зрения» – А. Гильденбранд (36), В. А. Фаворский (162) ориентированы на развитие целостного видения начинающего художника как основы его дальнейшего профессионального совершенствования.

Если развитое целостное видение ученика предполагает умение воспринимать различные визуальные характеристики (цветовые и тоновые, пропорциональные, геометрические и т. д.) объектов природы, то в процессе работы над композицией проявляются способности композиционного видения. Эти способности выражаются в осознании юным художником конструктивных взаимосвязей и осмыслении пластического взаимодействия изобразительных частей внутри единой композиционной группы на основе динамики взаимодействия центрального и периферийного зрения.

Обобщая вышеизложенное, мы приходим к следующим выводам:

1. в трактовке построения содержания обучения изобразительному искусству научный мир художественной педагогики совершенно справедливо признает настоятельную необходимость совершенствования глубоко специализированного визуального восприятия как основы развития художественно-творческих способностей ребенка. При этом в методике обучения изобразительному искусству способности целостного визуального восприятия рассматриваются в основном **как самостоятельно формируемые в процессе решения учебно-творческих задач того или иного вида изобразительного искусства**, т. е. способности, которые в процессе

изобразительной деятельности совершенствуются сами собой, несмотря на существующее в художественной педагогике понимание того, что обучающимся изобразительному искусству необходимо уметь визуально воспринимать натуру обобщенно, пятном, **силуэтно**;

2. сколь-нибудь серьезное научное обоснование и методические разработки целенаправленного системного освоения искусства силуэта как эффективного средства развития целостного визуального восприятия учащихся художественной школы на сегодняшний день отсутствуют.

Итак, ясное представление о том, что стоит за понятием «искусство силуэта», видение определенной перспективности этого вида графики в развитие художественно-творческих способностей, в целом предопределяет логику, содержание и структуру продолжения нашего исследования: разработка и научно-теоретическое обоснование экспериментальной методики развития целостного визуального восприятия учащихся в процессе освоения искусства силуэта.

ГЛАВА II. ПУТИ РАЗВИТИЯ ЦЕЛОСТНОГО ВОСПРИЯТИЯ УЧАЩИХСЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ИСКУССТВА СИЛУЭТА

Как упоминалось выше, способности человека формируются и развиваются на основе врожденных задатков в результате целенаправленного освоения определенной деятельности. В этом плане образовательный процесс в художественной школе предполагает последовательную и логически обоснованную репрезентацию учебно-творческих задач и изменение всех элементов обучения, происходящее по объективным законам и имеющее итогом формирование определенных художественно-творческих способностей обучаемых в результате их деятельности на занятиях по изобразительному искусству. Целостность процесса обучения заключается в возможности установления взаимодействия ученика, учителя и содержания образования, воплощенного в учебном материале.

Учет сложнейший прямых, перекрестных и обратных связей и взаимовлияний, осознание внутренних психологических процессов, возникающих в условиях решения ребенком учебно-творческих задач в процессе изобразительной деятельности и определяющих специфику развития способностей целостного визуального восприятия, обуславливают особенности построения экспериментальной методики обучения. Причем наиболее существенно для нашего исследования то, что целостное визуальное восприятие является способностью, которую можно и необходимо развивать в процессе учебной изобразительной деятельности.

Вместе с тем, прежде чем искать подходы к разработке методики совершенствования визуального восприятия в процессе освоения искусства силуэта на занятиях по композиции, нам сначала для выявления динамики развития художественных способностей ученика необходимо проанализировать особенности его успехов в процессе обучения изобразительному искусству. Для чего нужно разработать объективные критерии оценки эффективности предлагаемой методики, которые

характеризовали бы не только конечный результат, но и процесс достижения этого результата.

Затем более конкретно следует определиться в понимании того, что такое композиция как особый метод художественно-творческого формообразования в изобразительном искусстве; внимательно рассмотреть закономерности, на которых она зиждется, и конкретизировать ее роль в развитии целостного восприятия учащихся художественной школы.

2.1. Критерии оценки развития целостного восприятия учащихся художественной школы

Дефиниция оценки эффективности обучения изобразительному искусству проводится путем сравнения уровня приобретенных знаний, умений и навыков с заданным уровнем, между проектируемыми и достигаемыми результатами обучения. Поэтому для объективной оценки результатов обучения изобразительному искусству было необходимо в первую очередь уяснить психологическую основу аналитического визуального восприятия геометризированной пластики организации композиции, по которой возможна оценка уровня развития способностей целостного восприятия и сформированности композиционного видения учащихся в процессе освоения искусства силуэта.

В этом плане, прежде чем определять критерии оценки эффективности обучения по экспериментальной методике в рамках проводимого нами исследования, имеет смысл обратиться к опыту мастеров изобразительного искусства, ранее занимавшиеся данной проблематикой. Попытаемся установить показатели, определяющие эффективность развития способностей целостного восприятия обучающегося изобразительному искусству, предлагавшиеся художниками-педагогами прошлого в зависимости от специфики вида изобразительной деятельности: рисунка, живописи, композиции, декоративно-прикладного искусства, скульптуры и т. д. Но мы

остановимся только на тех критериях, которые, по мнению художников-педагогов, позволяют определить уровень сформированности целостного видения учащихся в процессе освоения реалистического изобразительного искусства: рисунка, живописи и композиции.

Анализ теоретических работ и методических программ по живописи позволил сделать вывод о том, что проблема целостного восприятия изучается в основном в аспекте развития целостного цветовосприятия. При этом под способностью целостного восприятия объектов окружающего мира педагоги-живописцы понимают следующие качества, присущие колористическому видению:

- восприятие обобщенной объемной формы, что предполагает объемно-пространственное восприятие природы;
- видение больших тоновых и цветовых отношений в природе и адекватная передача воспринятой визуальной информации в изображении;
- восприятие изменений цвета и тона в световоздушной среде.

Обобщая взгляды современных исследователей: Г.А. Горбуновой (43), Ю.А. Полуянова (66), Ю.В. Коробко (75), В.К. Лебедко (87), Н.М. Сокольниковой (147), А.А. Унковского (158), С. П. Ломова (179), можно констатировать, что в живописи способность целостного восприятия зависит от развития следующих компонентов:

- точности восприятия и воспроизведения цветотоновых отношений;
- способности восприятия объемной формы природы;
- видения больших светлотных градаций и характера освещенности постановки;
- развитого колористического видения – восприятия общего цветового состояния, богатства и нюансов цвета.

В сущности, в живописи понятие целостного видения можно определить как способность обобщенного восприятия цветотоновых отношений в процессе одновременного сравнения визуально воспринимаемых

пластических и колористических характеристик природы: состояния освещенности, пространства, формы, материальности и цвета объектов природы, а также – фиксация увиденного и проанализированного в изображении в их цветовом композиционном единстве.

Итак, основным критерием, определяющим уровень сформированности целостного видения цветовой гармонии в живописи, является умение **видеть пятном** (в единстве цвета и тона), т. е. воспринимать цветовую особенность формы объекта силуэтно.

Замечание Д. Рейнольдса относительно разграничения понимания целостности в видах изобразительного искусства наглядно свидетельствует, что в рисунке целостное восприятие подразумевает видение формой, а в живописи – колористическое видение. В этом плане соответственно предполагается, что и критерии, определяющие уровень сформированности целостного видения в рисунке, будут несколько отличны от критериев в живописи (97).

Исследуя положения в области художественной педагогики с целью выявления основного критерия, определяющего уровень развития целостного восприятия ученика, мы условно выделили два параметра: во-первых, умение воспринимать конструктивную форму объема объекта; во-вторых, видение формы предмета в виде определенной геометрической фигуры (пятна).

Принцип упрощения формы объекта, восприятие и передача этой формы как совокупности простых геометрических тел является основным параметром, определяющим степень сформированности целостного видения рисующего. Именно этот принцип и был положен в основу методики обучения рисунку таких художников-педагогов, как А. Ашбе (104), Д.Н. Кардовский (68), Н.Н. Ростовцев (136), А.М. Соловьев (148), П. П. Чистяков (169) и др.

Так, Чистяков под проблемой развития способности целостного видения понимал выработку способности ученика видеть природу обобщенно, выявлять

геометрическую основу объема формы во всей совокупности и взаимодействии ее пластических свойств и качеств. В этом случае на основе самоустановки ученика на различное визуальное восприятие сначала преобладает целостное видение объекта природы как плоскостного пятна. Затем установка на целостное видение геометрической основы формы объекта, представление его как совокупности взаимосвязанных геометрических тел для выявления объема и в завершении вновь обобщение объекта в виде цельного пятна.

Этот принцип единства «схематизации» и «геометрического обобщения формы» как необходимое условие целостного восприятия природы в процессе изображения нашел отражение в трудах ученых и теоретиков искусства через синтез двигательных-зрительных данных в процессе визуального анализа предмета (36, 162). Об этой же форме работы над изображением говорит и Н. Н. Волков, раскрывая понятие фронтализации образа, когда предмет выглядит как плоский фронтальный силуэт (30).

Н. Э. Радлов, рассматривая две формы рисования с природы: «объемное» и «плоскостное», отмечает, что в процессе работы они переплетаются и сменяют друг друга. Первая форма – плоскостное рисование, что подразумевает рисование в технике силуэта, которое основывается на проекционном зрительном методе, вторая – объемное рисование. И поэтому, по его мнению, одной из центральных задач в обучении изобразительному искусству является объединение различных форм рисования в целостный последовательный процесс (131).

Исходя из понимания того, что композиция в изобразительном искусстве представляет собой своеобразную «игру» изобразительных пятен, организованных в определенном формате в соответствии с композиционными правилами, приемами и законами и конструктивно объединенных на основе творческого замысла в единое цельное произведение, мы можем сформулировать объективные критерии оценки развития художественно-

творческих способностей учащихся. Для этого необходимо раскрыть содержание этих критериев и указать признаки, по которым можно судить об объективности оценки результатов экспериментального обучения:

Начальный уровень развития целостного визуального восприятия объектов окружающей действительности – способность воспринимать и изображать симметричные формы отдельных предметов. Характеризуется умением удерживать в поле зрения всё изображение, что является показателем определенного развития периферийного зрения как физиологической основы целостного визуального восприятия. Это способность целно видеть предмет, правую и левую половину изображения одновременно для соотнесения и согласования между собой вновь возникающего изображения с изображением уже имеющимся.

Второй, более высокий уровень развития целостного визуального восприятия характеризуется способностью учащегося абстрагироваться – умением опознавать геометрические формы, в которые можно мысленно вписать объект природы или изображение. Иначе говоря, это способность визуально воспринимать и фиксировать в изображении характер формы реальных объектов окружающего мира силуэтом – пятном определенной геометрической формы.

Третий уровень – целостное восприятие группы предметов. Это уже более сложная ступень развития аналитического видения, которая характеризуется способностью ученика целостно воспринимать и оценивать всю изображаемую группу предметов как единое целое с целью определения обобщенной геометрической формы, в которую возможно вписать эту группу, и выявления пластического взаимодействия изобразительных пятен внутри группы.

Четвертый уровень – уровень развития композиционного видения, который характеризуется тремя подуровнями:

- на **первом** подуровне – умение выделять композиционный центр

(доминанту) в работе как при изображении постановки с натуры, так и в сюжетной композиции, подчиняя второстепенные детали целостному образу. Это обосновывается тем обстоятельством, что ясно читаемый композиционный центр является основным фактором создания целостной композиции, который во многом определяет и структурирует весь последующий процесс восприятия картины зрителем;

- на **втором** подуровне развития композиционного видения учащиеся способны решать различные творческие задачи, используя основные правила композиции, что находит свое отражение в том, что:

а) учащиеся способны воспринимать в натуре и отражать в творческой работе явления **статике или динамики** на основе использования правил **симметрии и асимметрии** с целью создания **уравновешенной целостной композиции**;

б) знают, понимают и могут осознанно применять в работах **правила ритмичной организации** изобразительных пятен;

в) воспринимают в окружающем мире **контрастные и нюансные** отношения пропорций и форм и понимают особенности пластических взаимоотношений при воплощении художественного образа в творческой работе;

- на **третьем** подуровне учащиеся способны самостоятельно целостно воспринимать объекты и явления окружающего мира и воплощать художественный замысел в творческой композиции, осознанно и самостоятельно интерпретируя пластическую организацию изобразительного материала в своем художественном произведении на основе освоенных закономерностей.

Мы остановились на этих критериях, исходя из соображения того, что явления симметрии и асимметрии, статике и динамики, контраста и нюанса, выделения композиционного центра могут быть практически полностью формализованы в геометрическом плане и наиболее ясно читаются в учебно-

творческих работах учащихся. В связи с этим стоит отметить, что данные критерии универсальны в области изобразительного искусства, безотносительно к тому, будь это рисунок, живопись, работа в каком-либо виде графики, в том числе и в силуэте, станковой фигуративной и нефигуративной дизайнерской композиции, или же это работа из области декоративно-прикладного искусства.

Конечно, данные критерии не исчерпывают всех проблем оценки развития художественно-творческих способностей юного художника. Однако они представляются как один из наиболее логичных, опирающихся на практику обучения и теорию психологии возможных вариантов оценки развития способностей целостного восприятия, что обеспечивает нам в дальнейшем реальную возможность достаточно объективной оценки творческих работ учащихся художественной школы, выполненных на занятиях по композиции.

2.2. Современное состояние методики развития целостного восприятия учащихся художественной (констатирующий эксперимент)

Задачей экспериментального исследования на первом этапе констатирующего эксперимента стало выявление начального уровня развития способностей целостного визуального восприятия и сформированности композиционного видения учащихся, на втором этапе – в ходе проведения поискового эксперимента – определение и апробация наиболее эффективных путей и методов развития этих художественно-творческих способностей в процессе освоения искусства силуэта.

Исследовательская работа проводилась с 2009 по 2012 год в Детской художественной школе № 2 и Детской школе искусств № 13 г. Набережные Челны, а также в школах искусств Елабуги и Заинска, где работают выпускники художественно-графического факультета Набережночелнинского

государственного педагогического института. Это в основном молодые преподаватели, которые в ходе проведения совместных семинаров, круглых столов, организованных на базе ФГБОУ ВПО «Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов», заинтересовались проблематикой научного исследования автора и согласились принять участие в проведении обучения изобразительному искусству по экспериментальной методике в своих школах.

В эксперименте принимали участие 226 обучающихся с первого по четвертый класс из художественных школ этих городов.

Цель констатирующего эксперимента:

1. Выявить формы и степень включения заданий по освоению искусства силуэта в содержание художественного образования.

2. Проанализировать учебно-творческие работы по рисунку, живописи, композиции, наброски и т. д. учащихся художественной школы и определить исходный уровень развития целостного визуального восприятия объектов окружающей действительности.

3. Для вынесения объективного заключения о степени сформированности композиционного видения по определенным нами критериям необходимо проанализировать учебно-творческие работы учащихся по композиции (в нашем случае это было иллюстрирование русских и татарских сказок) и установить уровень знаний теории композиции и применения их на практике.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы:

- методы социологического исследования: устный опрос, анкетирование, беседы с преподавателями и обучающимися;
- педагогическое наблюдение за изобразительной деятельностью учащихся с первого по четвертый год обучения;

- анализ учебно-творческих работ учащихся художественной школы: набросков, зарисовок, работ по рисунку, живописи, композиции, специальных заданий и упражнений по программе и их обобщение.

Эксперимент проходил в несколько этапов. На первом этапе для выявления уровня сформированности качеств целостного визуального восприятия и композиционного видения учащихся был проведен анализ работ по основным художественным дисциплинам: рисунку, живописи, композиции, выполненных в течение второго полугодия – с февраля по июнь 2011 года. Нами было изучено и проанализировано более 800 рисунков.

Рисунки отбирались на просмотрах с целью выявления следующих показателей, позволяющих установить уровень развития целостного восприятия и сформированности композиционного видения учащихся:

- способность визуального восприятия формы предмета в виде силуэта, пятна определенной геометрической фигуры;
- способность ученика оценивать всю изображаемую группу предметов как единое целое, вписанное в конкретную геометрическую фигуру (треугольник, овал, трапеция и т. д.);
- умение создавать целостные по восприятию произведения на основе использования основных правил композиции: выделения композиционного центра; передачи симметрии и (или) асимметрии; статики и динамики; ритма пятен; контраста и (или) нюанса. То есть композиционное видение в данном случае рассматривалось как способность оперирования изобразительными пятнами с целью организации пластического взаимодействия элементов изображения в соответствии с творческим замыслом.

Учитывая, что объективные трудности визуального анализа, возникающие при работе над длительной постановкой из нескольких предметов и одного объекта, различны, потребовалось и отдельное их рассмотрение. Согласно логике нашего исследования мы определяли уровень развития способностей обобщенного видения учащимися отдельного объекта

натуры в виде пятна определенной геометрической фигуры и целостного восприятия группы предметов.

На первом этапе констатирующего эксперимента учащимся было предложено выполнение набросков бытовых предметов различной сложности формы в силуэте. Сначала это были симметричные объекты простой формы, в основе которых один, максимум – два геометрических объема: ваза, кувшин, чайник и т. п. Затем объектами изображения стали предметы несимметричные, сложные по форме, состоящие из сочетания нескольких объемов: различные виды мебели, бытовой электроники, несложные натюрмортные постановки и т. д. Однако, на относительно удовлетворительном уровне было выполнено только первое задание. С изображением сложных по форме объектов у обучающихся возникли трудности, несмотря на то что «сложные предметы» были рисующим уже знакомы и выставлялись ранее на занятиях по живописи и рисунку. Но, изображая их ранее, они передавали не целостную форму, а внешние пластические характеристики предмета (цвет, детали, объем и т. д.). Так за счет «создаваемых иллюзий» отдельных характеристик изображенный объект принимал сходство с натурой.

В целом, по нашим наблюдениям абсолютное большинство обучающихся не воспринимают натуру и изображение цельно – пятном: почти во всех работах допущены ошибки в определении характера форм предметов, их геометрической основы. При изображении симметричных предметов, в основном зарисовки посуды, практически во всех работах учащихся первого и второго года обучения наблюдаются несоответствие главного требования передачи в изображаемых предметах их симметричной основы.

Вместе с тем данный показатель в классах третьего и четвертого года обучения выглядит довольно благополучно: из 105 учащихся это задание 34 человека выполнили на высоком уровне, практически без ошибок, что составляет приблизительно 32,4 % от общего количества; 48 (45,7 %) учащихся выполнили это задание с небольшими погрешностями. Однако вряд

ли эти результаты можно трактовать как показатель развитого целостного восприятия. Хорошая передача симметричности формы в изображении объясняется, во-первых, тем, что учащиеся третьего и четвертого года обучения уже наработали определенный практический художественный опыт. Во-вторых, фактор симметричности в рисунке наиболее просто и легко проверяется механически.

Низкие результаты в графах «Опознание геометрической основы формы предметов» и «Целостное восприятие группы предметов, вписанной в геометрическую фигуру» таблицы № 1 вызваны тем, что в процессе выполнения изображения учащиеся не воспринимают ни отдельную натуру, ни тем более какую-либо натурную постановку целостно. Их взгляд «находится на кончике карандаша»: всё внимание сосредоточено на том участке формы предмета, который в этот момент изображается, поэтому дети не могут согласовывать вновь возникающее изображение с изображением уже имеющимся на плоскости.

В нашем случае учащимся потребовалось больше внимания для анализа сложной формы, так как силуэт обладает исключительным художественным качеством отсекал всё лишнее, оставляя только целостный образ. В процессе рисования и по завершении наброска детям предлагалось сравнивать силуэт изображенного предмета с натурой. Полученный результат был далек от желаемого. В сложных бытовых предметах учащиеся допускали ошибки в определении пропорциональных отношений, характере формы, поэтому они начинали вносить бесконечные коррективы в изображение. В итоге рисунок не совпадал с оригиналом в натуре.

На вопрос преподавателя: «Как ты считаешь, почему у тебя хорошо получилось изобразить простой предмет и не получились остальные?» – ответы учащихся, как правило, были одинаковы. Они объясняли, что при рисовании простого предмета никаких сложностей не возникало: он состоит из сочетаний прямых линий, поэтому затруднения были незначительны.

Ученики хорошо усвоили, где происходит изменение формы предмета, и эти переходы четко уловимы. А при изображении сложных, как симметричных, так и несимметричных предметов изменение формы происходит постепенно, уловить это и передать непросто. Если раньше при выполнении этих же предметов в цвете и тоне дети довольствовались полученным результатом, то в силуэтном изображении ошибки были очевидны, поэтому часть учащихся явно была не удовлетворена работой.

Отметим, что с выполнением первого задания – изображение приближенного к геометрической форме предмета в силуэте – большая часть испытуемых справилась, но были учащиеся, у которых возникали трудности и на этом этапе работы.

Таким образом, на основе наблюдений и анализа работ мы определили, что основная трудность, с которой сталкиваются обучающиеся при выполнении набросков бытовых предметов в силуэте, связана с неумением выполнять установку на видение объекта как плоскостного пятна. Ученик **не способен к целенаправленному выполнению установки на видение «силуэта» формы предмета**. В итоге он достоверно улавливает и передает часть предмета или одну половину, характерную форму детали объекта, «цепляющую глаз» наблюдателя, но при этом вся форма искажена. Например, нос у кувшина ученик изображает достоверно, так как из всей формы объекта эта часть наиболее характерна, детализирована, но при этом сам объект искажен.

В результате эксперимента нами было установлено, что не все дети способны видеть целостную форму предмета. Очевидно, причина кроется в проявлении индивидуальных недочетов в развитии осмысленного зрительного восприятия испытуемых. Наше зрение функционирует так, что позволяет за счет развитого периферийного зрения охватывать глазами определенное пространство, по-разному воспринимая объекты окружающей действительности, попадающие в это зрительное пространство, так

называемое в физиологии «поле зрения».

В основном все известные рекомендации педагогов «смотреть широко», «распускать глаза», «смотреть мимо» и т. д. опираются на особенности функционирования центрального и периферийного зрения. Смысл всех этих наставлений заключается в том, чтобы научить воспринимать натуру периферией сетчатки, позволяющей видеть все предметы во всей совокупности их свойств одновременно. Такой способ видения обеспечивает возможность целостного визуального восприятия для проведения операции сравнения визуальных характеристик предметов по определенным нами параметрам: по цвету, тону, пропорциям, форме и т. д.

Мы также обнаружили, что юные художники не владеют способом работы с натуры «от пятна», силуэтом. У испытуемых возникал психологический барьер, когда предлагалось изобразить учебную постановку (несложный натюрморт из цветов) без карандаша, используя только кисть. Относительно большое количество деталей натуры, разноплановое их расположение рассеивало внимание детей и не позволяло им сосредоточиться, вычленив и зафиксировать в рисунке геометрическую основу объектов изображения.

К тому же мешала боязнь ошибиться, особенно это касается детей первых лет обучения. Юных художников смущал еще тот факт, что результаты работы кистью нельзя исправить и при внесении многократных корректив лист становится неаккуратным, «грязным». Вести работу только кистью при выполнении натюрморта с натуры не решались практически все учащиеся, применяя традиционный материал – карандаш.

Результаты проведения констатирующего эксперимента по определению уровня развития целостного визуального восприятия отражены в таблице № 1 (с. 91).

Таблица № 1

Результаты проведения констатирующего эксперимента по определению уровня развития целостного визуального восприятия

Год обучения	Кол-во уч-ся	Уровни развития способностей	Опознавание геометрической основы формы предметов	Способность изображения симметричных предметов	Целостное восприятие группы предметов, вписанной в геометрическую фигуру
I	62	Низкий	59 (95,2 %)	54 (87,1 %)	0
		Средний	3 (4,8 %)	5 (8,1 %)	0
		Высокий	0	3 (4,8 %)	0
II	59	Низкий	53 (89,8 %)	51 (86,4 %),	54 (91,5 %)
		Средний	4 (6,8 %)	5 (8,5 %)	4 (6,8 %)
		Высокий	2 (3,4 %)	3 (5,1 %)	1 (1,7 %)
III	54	Низкий	46 (85,2 %)	18 (33,4 %)	46 (85,2 %)
		Средний	5 (9,2 %)	24 (44,4 %)	6 (11,1 %)
		Высокий	3 (5,6 %)	12 (22,2 %)	2 (3,7 %)
IV	51	Низкий	39 (76,5 %)	5 (9,8 %)	40 (78,4 %)
		Средний	7 (13,7 %)	24 (47,1 %)	6 (11,8 %)
		Высокий	5 (9,8%)	22 (43,1%)	5 (9,8%)

Результаты констатирующего эксперимента (см. также таблицу № 2 на с. 95) убедительно свидетельствуют, что основные трудности при изображении объектов возникают из-за неорганизованности процесса аналитического визуального восприятия природы. Особенно показательным в этом плане является наличие низких результатов констатирующего эксперимента (см. в табл. № 1), в графах «Опознавание геометрической основы формы предметов» и «Целостное восприятие группы предметов, вписанной в геометрическую фигуру». Учащиеся наблюдают и изображают внешние формальные признаки предметов, увлекаясь подробностями, т. е. осуществляют так называемое пассивное срисовывание, не выявляя обобщенную форму объекта силуэтно, пятном. Это связано, на наш взгляд, с тем, что зрительное восприятие учащихся обладает рядом недостатков (неустойчивость зрительного внимания, неточность визуальных оценок). В процессе изображения природы начинающие художники опираются больше на сформированные обыденные

представления об этих объектах, стараясь в подробностях запечатлеть детали, а не цельную форму.

Однако главная причина, как нам видится, заключается в отсутствии предварительной установки на целостное восприятие: дети начинают изображение с выявления контура и последовательной прорисовки деталей предмета, а не с определения геометрических характеристик пятна формы. Иначе говоря, нарушается один из основных принципов ведения работы в изобразительном искусстве – «от общего к частному». Но для того чтобы увидеть объект целостно, ученик должен знать, что именно видеть. Поэтому существенное влияние на характер восприятия оказывают не только индивидуальные особенности развития зрения, но и такой важный фактор, как установка на целостное восприятие.

На основе анализа художественных работ, выполненных в ходе проведения констатирующего эксперимента, мы отметили, что учащиеся различаются по развитию способностей целостного восприятия и условно выделили следующие группы:

1. ученики, которые распознают в основе предмета геометрическую фигуру объекта на среднем и низком уровне, т. е. не способны выполнять установку на видение формы объекта силуэтом, пятном. Таковых оказалось всего 216 человек из 226, это около 95,5 % учеников, принимавших участие в эксперименте;

2. ученики, которые не могут выполнять установку на восприятие группы предметов, вписанной в геометрическую фигуру. В этом случае практически аналогичная картина: 218 человек – 96,4 % из тех же 226;

3. испытуемые, которые могли выполнять установку на восприятие предмета и группы предметов целостно, видели в основе обобщенную форму, но допускали незначительные ошибки в передаче пластики формы. При совместном анализе рисунков с педагогом они без особого труда находили ошибки в построении формы и исправляли их. Это абсолютное меньшинство

всего 10 человек, то есть 4,4 % от всех задействованных в эксперименте.

Причинами этих ошибок, исходя из наших наблюдений, являются:

- слабое развитие периферийного зрения как физиологической основы целостного визуального восприятия;
- неспособность к абстрагированию – умению следовать установке на распознавание и выделение одной визуальной характеристики предмета – его силуэта, мысленно «абстрагироваться» от восприятия деталей, цвета, фактуры, объема и т. д. в предмете и на основе уже плоскостной формы объекта увидеть его обобщенную геометрическую основу;
- апперцепция образов (несоответствие визуального восприятия натуры по отношению к изображению).

Мы определили, что такого рода ошибки возникают у детей из-за неумения следовать установке на выделение и восприятие только одного качества предмета – силуэта, т. е. у обучающихся не сформированы способности к абстрагированию, умению визуально «отсекать всё лишнее», выделяя только характерное свойство – силуэт предмета, его плоскостную форму, и удерживать в поле зрения это качество формы на протяжении всего изображения.

Процесс выполнения рисунка в силуэте должен быть последователен: сначала выполнение установки на визуальное видение предмета с натуры как плоскостной формы, далее абстрагирование, анализ геометрического обоснования формы, затем воплощение обобщенного образа объекта на изобразительной плоскости в силуэте и вновь сравнительный анализ изображения и объекта натуры.

Вместе с тем анализ включения силуэта в учебные программы изобразительного искусства свидетельствует о том, что этот вид графики присутствует эпизодически, скорее, в ознакомительных целях. При этом совершенно упускается из виду его исключительный художественный потенциал в развитии целостного восприятия и формирования

композиционного видения учащихся.

Таким образом, становится очевидным тот факт, что у большинства учащихся слабо развиты способности целостного визуального восприятия объектов окружающей действительности. Зрительное восприятие начинающих художников обладает неустойчивостью зрительного внимания. Вместо того, чтобы вначале проанализировать геометрические характеристики пятна формы, а уже затем приступать к выполнению изображения по принципу «от общего к частному», учащиеся больше опираются на сформированные обыденные представления об объектах, стараясь запечатлеть в подробностях детали.

Показатели сформированности композиционного видения

Работы учащихся с первого года обучения по четвертый по рисунку, живописи и композиции наглядно демонстрируют недостаточное развитие способности целостного восприятия (см. табл. № 1, с.91) и композиционного видения (см. табл. № 2, с.95).

На первый взгляд рисунки кажутся вполне «хорошими» за счет детальной проработки и цветового разнообразия, но нет в них главного – композиционной цельности изображения. Работы учащихся в подавляющем большинстве из-за отсутствия художественно выстроенной иерархии контрастов получаются невыразительными, незавершенными, дробными. Это происходит вследствие того, что дети, увлекаясь самим процессом изобразительной деятельности, забывают выделить композиционный центр. В то время как именно выятно выраженный композиционный центр есть главная составляющая создания впечатления целостности произведения изобразительного искусства. К тому же учащиеся слабо осознают и недостаточно используют в своих поисках и решениях богатейшие пластические возможности, которые кроются в осмысленном выстраивании контрастных и нюансных отношений.

Здесь необходимо отметить важную для нас мысль. В изобразительном искусстве (живопись или графика, маленький этюд или большая многофигурная композиция), контрасты как выразительное средство выступают в роли своеобразных «маячков», визуальных «дорожных знаков», управляющих процессом восприятия художественного произведения. Если правомерна такая аналогия по отношению к созданию музыкального произведения, то отношения «контраст – нюанс» в изобразительном искусстве – это своеобразные изобразительные «аккорды», с помощью которых художник осуществляет «оранжировку» своего произведения с целью наиболее полного раскрытия художественного замысла. И опытный художник, хорошо понимая свою задачу создания впечатления, наиболее полно раскрывающего его художественную идею, очень продуманно и внимательно относится к отбору и построению иерархии «контраст-нюансных» отношений.

Таблица № 2

**Результаты проведения констатирующего эксперимента
по определению уровня развития композиционного видения
(применение знаний теории композиции на практике)**

Год обучения	Кол-во уч-ся	Уровни развития композиционного мышления	Выделение композиционного центра (доминанта)	Передача в сюжетной композиции статики или динамики	Пластическое взаимодействие, ритм	Осознанное использование контраст-нюансных отношений (композиционная цельность)
I	62	Низкий	50 (80,6 %)	60 (96,8 %)	58 (93,5 %)	59 (95,2 %)
		Средний	8 (12,9 %)	2 (3,2 %)	4 (6,5 %)	3 (4,8 %)
		Высокий	4 (6,5 %)	0	0	0
II	59	Низкий	45 (76,3 %)	53 (89,8 %)	52 (88,2 %)	52 (88,2 %)
		Средний	8 (13,5 %)	3 (5,1 %)	4 (6,7 %)	5 (8,5 %)
		Высокий	6 (10,2 %)	3 (5,1 %)	3 (5,1 %)	2 (3,3 %)
III	54	Низкий	35 (64,8 %)	44 (81,5 %)	45 (83,3 %)	47 (87,0 %)
		Средний	11 (20,4 %)	6 (11,1 %)	4 (7,4 %)	4 (7,4 %)
		Высокий	8 (14,8 %)	4 (7,4 %)	5 (9,3 %)	3 (5,6 %)
IV	51	Низкий	26 (51 %)	42 (82,4 %)	42 (82,4 %)	43 (84,4 %)
		Средний	14 (27,5 %)	5 (9,8 %)	5 (9,8 %)	4 (7,8 %)
		Высокий	11 (21,5 %)	4 (7,8 %)	4 (7,8 %)	4 (7,8 %)

Самая распространенная ошибка, которая допускается в работах начинающих художников, – это наличие в их рисунках, живописи и композициях необязательной проработанности всех деталей. И, как следствие – возникновение большого, дезорганизирующего восприятие количества одинаковых контрастов, из-за чего именно и возникает общее впечатление дробности, неорганизованности, плохой читаемости изображения в целом.

В этом плане именно контрасты, выступая как организующее начало, придают художественному произведению пластическую и смысловую выразительность. Большая часть творческого процесса – от зарождения замысла и первых черновых набросков до завершения – это всецело композиционная работа по воплощению художественной идеи в конкретном произведении. Что всегда, даже в первоначальном замысле, когда образ еще находится в воображении художника, предполагает наличие тех или иных контрастов. Поэтому одним из основных видов работы над поиском пластического решения в композиции является определение характера контрастов и выстраивание иерархии их взаимоотношений с целью достижения наибольшей выразительности художественного образа.

Эту мысль подтверждают и результаты проведения констатирующего эксперимента по определению уровня развития композиционного видения, представленные в таблице № 2 (с.95). Здесь довольно четко прослеживается определенная степень корреляции данных, приведенных в первой колонке «Выделение композиционного центра (доминанта)», с данными четвертой колонки «Осознанное использование контрастных или нюансных отношений». даже с учетом того обстоятельства, что 70 человек из 226 (это чуть более 30 % всех участвовавших в эксперименте) изобразительную задачу по выделению композиционного центра выполнили на высоком и среднем уровне. Практически во всех работах учащихся с первого по четвертый год обучения для достижения цели выделения композиционного центра был использован один и тот же изобразительный прием – механическое пропорциональное

увеличение фигур главных действующих персонажей. В целом же, даже при таком подходе к решению этой художественной задачи преодолеть главный недостаток в работах – дробность, или так называемый «ковровый принцип построения изображения», удалось лишь единицам, однако оценивать и этот результат как успешный можно с большой натяжкой.

Иначе говоря, если рассматривать данную проблемную ситуацию с точки зрения анализа причинно-следственных связей, то причиной полученных неудовлетворительных результатов можно считать слабо развитые в процессе целенаправленной художественно-творческой деятельности способности целостного видения и недостаточно сформированное композиционное видение.

Здесь очень ясно прослеживается прямая взаимосвязь формирования композиционного видения с развитием способностей целостного визуального восприятия. Поэтому в следующей части исследования при проведении экспериментального обучения наши основные усилия были направлены на то, чтобы предложить теоретически обоснованный и практически отработанный комплекс учебно-творческих заданий, направленный на развитие этих художественно-творческих способностей учащихся в процессе освоения искусства силуэта на занятиях по композиции.

2.3. Теоретическое обоснование методики развития целостного восприятия на занятиях по композиции

В различных видах искусства существует огромное количество определений композиции. Мы ограничимся лишь рассмотрением специфики и содержания понятия «композиция» только в изобразительном искусстве. Если обратиться к изначальному смыслу понятия «композиция» – оно латинского происхождения и обозначает «связывание», «составление», «упорядочение», «примирение» (173).

В качестве термина изобразительного искусства понятие «композиция» восходит к эпохе Возрождения. Если в средневековой живописи господствовал принцип воспроизведения, «перевода» изображения, то с эпохи Ренессанса воспроизведению противопоставляют свободное сочинение, и для этой новой формы в процессе создания художественного произведения было найдено определение – «композиция». Считается, что термин впервые употребил Л. Б. Альберти, понимавший под композицией разумное основание живописания, «при помощи которого отдельные части видимых предметов сочетаются на картине» (5, с. 46). Альберти видел композицию как «живой организм», а не свод каких-либо законов или правил, утверждая тем самым главной ценностью работы художника новизну, открытие, творческий поиск (5).

В искусствоведческих работах «композиция» трактуется как «построение художественного произведения, обусловленное его содержанием, характером и назначением и во многом определяющее его восприятие... Это «важнейший, организующий компонент художественной формы, придающий произведению единство и цельность, соподчиняющий его элементы друг другу и целому» (173, с. 6).

Композицией также называют и этюд, так как, выполняя его, художник выбирает определенную точку зрения, располагает элементы в зависимости от замысла, выделяет главное в композиции для раскрытия образа. Следовательно, «композиция» должна присутствовать в каждой учебной работе. Так в зарисовках учащийся композиционно располагает объекты, учитывая формат плоскости, в сознании мысленно соединяет элементы в единый сюжет, сочиняет картину (98).

Рассматривая общий смысл понятия «композиция», мы убеждаемся в главном: когда художник занимается рисованием, живописью, лепкой, он не просто копирует что-либо, а по-особому связывает в единое целое элементы изображения. Если композиция – метод, то искусство композиции, т. е.

владение этим методом, становится технологией творческой деятельности, с помощью которой художник придает тот или иной смысл своему произведению (41).

Именно этим художественное произведение отличается от копирования, технического рисунка, чертежа. Вопрос заключается в том, какой характер носят эти связи. Понятно, что в художественном изображении они имеют неповторимый характер и представляют собой обобщение существующих взаимосвязей явлений окружающего мира с эстетически-художественной стороны. Эти взаимосвязи могут носить как конструктивный, так и композиционный характер. В одном случае задача художника сводится к нахождению соответствия внутренней конструкции самого изображения, орнамента, декора с внешними условиями – форматом поверхности, окружающим пространством. В другом – соответствия содержания художественного произведения реалиям историко-культурной и пространственно-временной среды (31).

Когда говорят о «конструктивном мышлении» художника, то, прежде всего, имеется в виду его способность ощущать именно эти закономерности, учитывать конструкцию изобразительной поверхности, выявлять ее и подчеркивать изображением. В этой связи нам, для того чтобы анализировать в дальнейшем конкретные приемы гармонизации формы, вначале необходимо разобраться в различии понятий «конструкция» и «композиция» (173).

Конструкция (от лат. «construction» – построение) – «тип структуры. Элементы в ней связаны функциональными связями. Цельность конструкции определяется единством функции» (31, с. 25).

В отличие от конструкции композиция преследует цель смысловой, художественно-образной связи тех же элементов и определяется как целостная, состоящая из взаимосвязанных частей структура и одновременно как результат этого процесса. Несомненно, понятия конструкции и композиции тесно связаны, но не тождественны друг другу. Конструкция

входит в композицию в качестве ее формальной геометрической основы, но не исчерпывает всех ее функций. Смысл композиции шире и глубже, хотя на практике одно переходит в другое. Конструкция, обретая эстетические свойства, может стать художественным образованием – композицией (162).

Иными словами, композиция, с одной стороны, понимается как процесс создания художественного произведения, а с другой стороны, это ключевой элемент картины, создающий единство и целостность произведения. Через единство композиционной организации картины, соподчинения частей целому, художник выражает свой замысел (71).

Из взаимодействия этих задач вытекают различные способы работы художника, имеющие как конструктивный, так и композиционный смысл. Они могут быть условно сгруппированы в три основных типа – по приемам абстрагирования, стилизации и возникающей на их основе геометризации изображения. Причем наиболее формализованы из них и конструктивны приемы геометризации (41).

В разработке произведения существенное значение придается умелому применению правил и приемов композиции. Основными правилами композиции являются передача ритма, выделение сюжетно-композиционного центра, симметрия или асимметрия, расположение главного на втором пространственном плане и т. д. «Для того чтобы создать композицию или увидеть в случайных группах композицию, надо связать все группы каким-то законом, внутренней связью. Тогда геометрические группы уже не будут случайными. Мы можем организовать ритм группы, составить узор, добиваться сходства групп песчинок с предметами, наконец, стать на путь картинного изображения», – советовал Н.Н. Волков (31, с. 21). Художник, таким образом, объединяет случайные изобразительные элементы единством идейных и конструктивных связей, создавая закономерное целое.

Рассмотрим специфику и содержание этих понятий подробнее. **Выделение сюжетно-композиционного центра** является одним из основных

правил композиции. Центр композиции, который должен в первую очередь привлекать внимание зрителя, определяют как ведущий компонент сосредоточения основных связей между изобразительными элементами (173).

В современных программах и учебных пособиях по композиции, в частности по дизайну, композиционный центр называют доминантой. **Доминанта** (от лат. «dominans» – господствующий) определяется как главенствующая идея, основной признак или важнейшая составная часть чего-либо (159, 168). Понятие доминанты в теории композиции изобразительного искусства связывалось с художественным образом (177), со структурой, объединяющей элементы композиции (22), с принципом строения композиции (149).

В нефигуративной композиции центр именуется доминантой, так как в картине нет смыслового идейного сюжета, а есть только центр композиционной организации элементов. В фигурной сюжетной картине композиционный центр, напротив, включает смысловой узел, конструктивную идею, поэтому говорят уже о сюжетно-композиционном центре (173).

Рассуждая о композиционной организации элементов в произведении изобразительного искусства, отметим, что, основываясь на особенностях зрительного восприятия человека и общих законах композиции, доминанта может быть передана следующими способами:

- различным расположением элементов на плоскости: сгущение их на одном участке по сравнению с довольно равномерным рассредоточением на других;
- контрастом и нюансом форм, пропорций и размером изобразительных пятен и т. д. (173).

В композиции все второстепенные элементы должны быть подчинены главному компоненту – доминанте.

Создавая композицию, рисующий должен учитывать, что главное действие размещается на втором плане картины. Первый план создает

окружение, обстановку для главного действия на втором, остальные пространственные планы осуществляют функцию дополнительную (173).

Следующее правило композиции определяет то обстоятельство, что по краям рисунка не следует помещать формы, параллельные раме, так как они почти всегда оптически воспринимаются как часть рамы картины (173).

Многие теоретики изобразительного искусства отмечали, что грамотно построенная композиция должна быть уравновешенной, все элементы должны быть сбалансированы между собой. Неуравновешенная композиция создает ощущение незавершенной работы и вызывает желание производить постоянную перекомпоновку элементов (71).

Слово «симметрия» греческого происхождения («*symmetria*» от *syn* – вместе и *metria* – измерение, что означает соразмерность, соизмеримость). В основном выделяют два основных вида симметрии, встречающиеся в природе: зеркальную, или «симметрию листа», и лучевую, или «симметрию цветка», когда объект расположен перпендикулярно к земной поверхности (79).

Линия, которая разделяет объект на две симметрично равные части, называется осью или плоскостью симметрии. Таким образом, в результате поворота обеих зеркальных частей формы вокруг этой оси создается симметричный рисунок. Следовательно, наипростейший способ построения симметричного изображения – проведение перпендикуляра к плоскости симметрии и отложение на обеих его сторонах равных расстояний (52).

Симметричная композиция характеризуется уравновешенностью частей по массе и форме и, как правило, имеет ярко выраженный центр. Существует понятие «абсолютная симметрия» – это симметрия по отношению к одной точке, которая проявляется только в сфере и кубе. Самый распространенный тип такой симметрии – это двусторонняя симметрия относительно оси или плоскости, часто встречающаяся в природе: звери, насекомые, рыбы, цветы, листья и т. д. (79).

Явлению симметрии противоположна асимметрия – (греч. «*asymmetria*» – «несоразмерность») нарушение или отсутствие идеальной симметрии. В асимметричной композиции объекты расположены неравномерно, благодаря чему создается ощущение движения. Соответственно, для создания уравновешенной композиции необходимо ввести пространственные паузы между элементами (173).

Правила симметрии и асимметрии породили понятия статики и динамики в композиции. Наиболее часто задания на передачу статики и динамики в композиции можно встретить в учебных программах и пособиях по дизайну (159, 168).

Статичность композиционного строя достигается симметричным расположением элементов относительно осей формата, а динамичная композиция создает впечатление движения. Существуют различные способы создания динамичной композиции, основываемые на особенностях зрения:

- в зависимости от рассредоточения изобразительных пятен на плоскости: сгущения их на одних участках композиции и разреженности на других;
- контрастом пятен форм, положения элементов на плоскости, размеров и пропорций и т. д. (168).

Аналогично понятиям симметрии и асимметрии существуют парные категории метра и ритма, они тесно взаимосвязаны, но не тождественны. На уровне обыденного сознания и даже в специальной литературе эти понятия часто смешивают. Так, ритмом называют «равномерное чередование или деление на равные части каких-либо фигур, отрезков», что, на наш взгляд, совершенно неверно. Деление линейного отрезка, поверхности, объемной формы на равные части либо равномерную последовательность одинаковых элементов следует называть не ритмом, а метром, от греческого слова «*metron*» – мера, «*metreo*» – измеряю. Именно от этих слов происходит позднейшее «метр» как единица измерения, и от этого же корня – симметрия

как соразмерность, гармония. Напротив, ритм есть нарушение равномерной, метрической последовательности элементов, изменение метра. Греческое слово «rhythmos» – движение (отсюда также «рифма») происходит от «rhein» – течь, «egein» – тянуть, поскольку ритм создает ощущение зрительного либо звукового движения, которое может быть продлено до бесконечности (79).

Одни художники определяют ритм как правило композиции, например А.А. Дейнека (52), другие – как средство, организующее элементы в закономерном порядке – Е. А. Кибрик (71).

Е.В. Шорохов ритм считал свойством закона целостности, который одновременно расчленяет компоненты произведения (на основе закона контрастов) и объединяет их, таким образом, когда ритм становится универсальным способом объединения элементов композиции.

Стоит подчеркнуть, что целостность в качестве важнейшей составляющей композиции выделяли многие теоретики искусства и художники, в частности Е.А. Кибрик: «композиция – закономерно устроенный организм, все части которого находятся в неразрывной связи и взаимозависимости. Характер этой связи и взаимозависимости определяется идейным замыслом художника» (71, с. 246).

Целостность, по мнению Кибрика, закладывается в композиции посредством выявления конструктивной идеи, находящейся в единстве со смыслом и с конструкцией картины. Данное положение было взято за основу Н.Н. Волковым, расширившим понятие композиции, включив в нее существенные свойства отношений частей изображения в произведении изобразительного искусства. Так, по Волкову, композицией можно было назвать согласованное расположение частей в произведении при выполнении условия, что ни одна часть не может быть изъята, присоединена или заменена местами без ущерба для целого. Целостность ученый определил как «родовой признак» композиции, назвав ее «структурой композиции», все элементы которой связаны единством смысла. Проанализировав «близкие по смыслу

понятия «структура» и «конструкция», он отметил, что «структура» – понятие более общее, «конструкция» же выступает как один из типов «структуры» (173, с. 9).

Здесь мы выделим следующий уровень содержания композиции – сюжетную сторону. Сюжетное содержание включает смысловой узел, который, как нам известно, может возникать только в реалистичных образах. Однако, помимо реалистичных, существуют нефигуративные произведения, которые не имеют сюжетной стороны. В нефигуративной картине композиция приобретает форму «механической компоновки» элементов, где нет идеи и смыслового содержания (31).

В нефигуративном произведении «нет смыслового узла», соответственно, нет композиционного центра, считал Н. Н. Волков. При этом стоит отметить, что композицию любого произведения изобразительного искусства можно мысленно представить обобщенными геометрическими схемами. Собственно, в картине отдельные группы объектов приблизительно вписываются в простые геометрические формы, но Волков утверждает, что композиционное расположение этих фигур не является существенным для общего смысла произведения. Конструктивные задачи, раскрывающие образ и организующие плоскость картины, Волков определяет как композиционный узел, в картине элементы объединены и связаны с главной частью, обеспечивающий привлечение внимания. В этом и проявляется противоречие понимания композиции в изобразительном искусстве как художественной формы картины и собственно как законченного произведения (31).

Как можно видеть, вопросы и проблемы композиции в изобразительном искусстве в той или иной мере рассматривались многими художниками и учеными. Но наиболее полно основные теоретические положения о композиции сформулированы Е.В. Шороховым (173). Его учебник стал фундаментом для большинства современных программ и методических пособий по рисованию. Композиция в нем и определяется как главная

художественная форма произведения изобразительного искусства, объединяющая все остальные формы, характеризующаяся как целое с фиксированными, закономерно связанными между собой и с целыми частями (элементами), в котором ничего нельзя переместить или изменить, от которого ничего нельзя отнять и к которому ничего нельзя добавить без ущерба художественному образу, это целое, находящееся в неразрывном единстве со смыслом (идеей, содержанием) произведения» (173, с. 10–11).

Основными законами композиции Шорохов назвал закон целостности, закон контрастов, закон новизны, закон подчиненности всех средств композиции идейному замыслу (173, с. 122).

Закон целостности ученый определяет как основной признак композиции, который позволяет воспринимать произведение изобразительного искусства неразделимо, т. е. единым целым. Для создания цельной композиции, утверждает Шорохов, необходимо выявить **конструктивную идею, которая объединяет все компоненты**, предлагая для этого при нахождении конструктивной идеи «сочетать основные массы, в силуэты которых войдут детали. Значит, разработка деталей допустима лишь после определения положения основных частей композиции...Только найдя наиболее выразительную связь этого пятна с пространством – его окончательное место в композиции, найдя конструктивную идею ее, можно рисовать...» (173, с. 123).

Если картина как бы склеена из кусочков, отмечает Шорохов, мы можем запомнить лишь отдельные выразительные фигуры из нее, целого нет, тогда как силуэтное решение композиции позволяет воспринимать произведение целостно (173).

Таким образом, «композиция» представляет собой целостную, замкнутую структуру со связанными единством смысла изобразительными компонентами. Композиция своей сущностью закладывает целостность произведения изобразительного искусства, состоящую из единства

взаимосвязанных между собой различных компонентов формы, где одни из них активно строят композицию и работают на смысл, другие, оставаясь частью картины, дополняют ключевые компоненты.

Именно **закон целостности** многие художники выделяют как закон, объединяющий в себе все остальные законы композиции. Так, **закон контрастов** требует, чтобы произведение создавало впечатление единого целого с учетом закономерности частей и элементов. Мы воспринимаем окружающие нас предметы, прежде всего, по контрасту: форме, величине, цвету и т. д., и в композиции в совокупности они позволяют раскрыть художественный образ.

Закон подчиненности всех средств идейному замыслу также обязывает создавать цельное по восприятию произведение, где средства должны быть подчинены идейному содержанию.

Закон новизны в основном касается тематики и композиционного решения, открытия, сделанного художником. Новизна композиции, как отмечает Е.В. Шорохов, должна быть связана с идейным замыслом художника, с его мировоззрением (173).

Но помимо основных законов композиции выделяют и частные. К частным законам композиции относятся **закон жизненности, закон воздействия «рамы» на композицию изображения на плоскости**. В художественном произведении основной чертой закона жизненности принято считать развитие действия во времени, передача ощущения движения. Для этого необходимо выделить кульминационный момент в изображаемом событии, где показаны признаки предыдущего действия и его последующее развитие. И, конечно, создавая композицию, необходимо, в первую очередь, согласовывать ее с «рамой», т. е. с форматом (41).

В изобразительном искусстве выделяют несколько типов «рам», наиболее распространенными являются прямоугольные, круглые и овальные. Для каждого типа, или формата, «рамы» характерны свои закономерности

содержания картины. Например, вытянутый, вертикальный прямоугольный формат создает ощущение стройности, возвышенности. Вытянутый в ширину позволяет показать многоплановость действия. Форматы в круге и квадрате создают ощущение статики. Поэтому в зависимости от замысла художника подбирается соответствующий формат плоскости (173).

Е.В. Шорохов выделяет такие приемы композиции, как передача впечатления монументальности, передача пространства, горизонтали и вертикали, диагональные направления. В картине существует достаточно много способов передачи впечатления монументальности. Например, изображение объекта во фрагментарном виде или для передачи пространства художник использует развернутую по горизонтали плоскость картины и т. д. Горизонтальные направления подчеркивают состояние относительного покоя и тишины. Параллельные вертикальные направления дают возможность показать состояние парадности, величия, приподнятости. Диагональные направления усиливают или ослабляют эффект движения (173).

Рассматривая проблематику деления композиции по плановости, Н. Н. Волков выделяет членение пространства в картине на слои и на планы. При делении композиции на слои основным строящим «глубину» фактором является заслонение фигур, и поэтому она фактически не имеет пространственной глубины. В результате при таком типе построения возможны нарушения масштабов фигур (31).

Со временем появился и начал развиваться второй тип построения пространства картины – членение на планы, где несколько планов создают эффект глубины, связывая их в единую целостную картину. Именно такой тип построения композиции осваивают обучающиеся изобразительному искусству при выполнении натуральных работ и сюжетных картин (173).

По опыту работы можем сказать, что нередко среди учебных рисунков по композиции наблюдаем интересные сюжетные решения, но в то же время в этих рисунках проявляется, как правило, один существенный недостаток –

дробность, нерешенность композиции целостно. Целостность в рисунках учащихся может потеряться и из-за чрезмерной проработки второстепенных элементов. Подчинение второстепенных деталей главному есть одно из требований закона целостности. Поэтому принципиально важным в первых эскизах и последующей работе над картиной Е.В. Шорохов считает соблюдение композиционных законов целостности и контрастов.

О проблеме перенасыщенности композиции деталями говорил и Е.А. Кибрик, считая, что многофигурность сама по себе является не достоинством, а «болтливостью», что количество персонажей и деталей должно быть оправданным. Аналогично по этому поводу высказывался Б.В. Иогансон: «Первый признак совершенства композиции – когда содержание картины читается сразу и на большом расстоянии» (67, с. 47), утверждавший, что дробная композиция, в которой «рассыпаны» все предметы, утомляет глаз зрителя.

Целостность как главную закономерность композиции выделял также А. М. Лаптев: «Как бы ни была сложна композиция по сюжету, сколько бы ни было в ней фигур, какими бы ни были они по масштабу, но коль скоро картина несет в себе свой особый изобразительный мир, то чем цельнее, монолитнее будет организм этого мира, тем яснее зритель будет воспринимать смысловое и пластическое решение. Поэтому как бы ни было своеобразно творческое лицо художника и оригинален его композиционный замысел, цельность – объективное средство композиции, одна из главных ее закономерностей» (86, с. 103).

Лаптев обозначил следующие объективные закономерности конструктивно-пластического решения композиции: «пределы ограниченности живописного поля композиции; пространства и места сюжетного действия в картине; цельность; соразмерность компонентов, ритм и пластика; нахождение зрительного центра» (135, с. 176).

Композиция создается взаимосвязями всех ее изобразительных пятен, но при этом ничто в композиции не должно повторяться. Разнообразие элементов, жесты, характер пятен, интервалы обогащают композицию. Но главным условием является следующее: композиция должна восприниматься цельной.

«Существует мнение, – писал В. А. Фаворский, – рассматривающее композицию как особый процесс, особый способ, отличный от основного метода изображения. Есть, мол, правильный, точный, объективный, так называемый академический рисунок. Он некомпозиционен, он просто точно передает натуру. Композиция же является после, как некоторое более или менее произвольное украшение этого рисунка... Такой взгляд представляет рисунок как точную передачу действительности и композицию как особый процесс, почти что трюк, меняющий это объективное изображение в художественно интересное» (135, с. 165). Далее художник говорит о критериях точности в отображении видимой реальности, утверждая, что изображать – значит связывать и обобщать элементы в единую композицию, устанавливая отношения между ними (135).

Анализируя различные точки зрения теоретиков изобразительного искусства, посвященные проблематике формирования композиционного мышления, мы видим, что почти все они одинаково ориентированы в понимании композиции как особого феномена в творческой деятельности, призванного создавать целостность художественного произведения. Во всех определениях термина «композиция» предлагаемых художниками-педагогами: Е.А. Кибриком (71), Е.В. Шороховым (173), В. А. Фаворским (162) и другими, основным законом композиции является идея целостности (цельности), единства произведения изобразительного искусства. Композиционная целостность (цельность в композиции) в изобразительном искусстве, с одной стороны, рассматривается через раскрытие содержания сюжета в единстве и

связи с идейным замыслом; с другой – как цельность решения всех элементов картины (173).

В свою очередь эти идеи отражаются и в методических принципах обучения изобразительному искусству, согласуясь с первостепенной задачей раскрытия смыслового содержания картины, подчинения всех изобразительных средств художественному замыслу (31). И в значении создания цельности восприятия картины в результате обобщенного графического решения элементов произведения и подчинения их композиционному центру (173).

Следовательно, и в методическом плане композиция осваивается через искусство связей рисунка, цвета, ритма, пропорций, контрастов, форм. Процесс пластической организации этих связей называется **формообразованием**.

При этом на особую сложность в теории обучения композиции указывает то обстоятельство, что не существует ясного ответа на вопрос о месте и роли точных методов изучения искусства, границ геометрического и математического анализа композиции произведения искусства. Иначе говоря, хотя композиция и не поддается точным методам анализа, но гармонию – формальную целостность ее элементов – всегда можно «алгеброй проверить». Это связано с тем, что средства и материалы гармонизации существуют объективно в виде законов и правил работы над композицией. В реальной творческой практике обе стороны сочетаются в виде теоретического владения законами и правилами композиционной организации изображения и осмысленного осуществления художественной интерпретации пластической взаимосвязи частей изображения.

Отсюда следуют приемы уточнения, проверки того, что родилось интуитивно в процессе художественного анализа элементов изображения на основе геометрических построений и компоновочных схем.

В следующей части исследования при проведении экспериментального обучения наши основные усилия были направлены на то, чтобы разработать теоретически обоснованный и практически проверенный комплекс учебно-творческих заданий, направленный на развитие этих художественно-творческих способностей учащихся в процессе освоения искусства силуэта на занятиях по композиции.

2.4. Методика совершенствования развития целостного восприятия учащихся художественной школы (формирующий эксперимент)

Для проверки действенности и отработки предложенной нами методической программы обучения изобразительному искусству, целенаправленно ориентированной на развитие способностей целостного визуального восприятия и формирования композиционного мышления учащихся в процессе освоения искусства силуэта, в 2011–2012 годах был проведен формирующий эксперимент в художественных школах Елабуги и Заинска, а также в Детской школе искусств г. Набережные Челны.

Обучение по разработанной нами экспериментальной методике проводилось в период с сентября 2011-го по май 2012 года. Для определения результативности предлагаемой методики, направленной на развитие качеств целостного восприятия учащихся, и исключения возможных разночтений все учащиеся, участвовавшие в проведении констатирующего эксперимента, были разбиты на две примерно равные группы:

- контрольная группа (КГ) – 114 человек. Это учащиеся с первого по четвертый класс ДХШ г. Набережные Челны в среднем по 13–15 человек в классе. Затем в эту группу вошли учащиеся художественных школ Заинска (первый и второй классы) и Елабуги (третий и четвертый классы). В целом же учащихся первого года обучения оказалось 32, второго года обучения – 31, третьего года обучения – 27, четвертого года – 24 человека.

- экспериментальная группа (ЭГ) 112 человек. Это 58 учащихся с первого по четвертый класс ДШИ Набережных Челнов в среднем по 13–15 человек в классе. Здесь экспериментальное обучение проводилось непосредственно под руководством диссертанта. Затем в эту группу вошли учащиеся (54 человека) художественных школ Заинска (первый и второй классы) и Елабуги (третий и четвертый классы). В целом же учащихся первого года обучения оказалось 30, второго года обучения – 28, третьего и четвертого года обучения по 27 человек.

На этапе констатирующего эксперимента мы выявили, что группы учащихся, участвовавших в исследовании, в основном однородны по степени развития способностей целостного восприятия и композиционного видения.

В целях чистоты проведения эксперимента содержание художественного образования в контрольных и экспериментальных группах по тематике занятий и количеству отводимого на каждую тему по рисунку и живописи учебного времени было согласовано и синхронизировано по взаимной договоренности между диссертантом и преподавателями художественных школ городов Набережных Челнов, Елабуги и Заинска.

Построение экспериментального обучения осуществлялось по следующей схеме:

- в «контрольной группе» – учащиеся с первого по четвертый класс художественной школы – занятия по дисциплинам изобразительного цикла (рисунок, живопись), а также освоение теории и практики композиции были выстроены в соответствии с действующей в настоящее время учебной программой (125). Причем следует отметить, что занятия по композиции в этой группе проводились один раз в неделю в количестве двух часов. В целом за учебный год это составило 70 часов. За год обучения количество занятий по освоению искусства силуэта на уроках композиции в «контрольных» классах в соответствии с типовой программой составило 3 часа;

- в «экспериментальной группе» – учащиеся художественной школы с первого по четвертый год обучения – содержание занятий по рисунку и живописи находилось в соответствии с тематикой типовой программы (125). Постигание теории и практики композиции осуществлялось диссертантом по экспериментальной программе формирования композиционного видения и развития способностей целостного визуального восприятия в процессе освоения искусства силуэта из расчета двух часов в неделю на занятиях по дисциплине под названием «Графическая композиция», что в совокупности за учебный год составило также 70 часов в каждом экспериментальном классе.

Целью формирующего эксперимента является проверка и отработка на практике эффективности методической системы по развитию способностей целостного визуального восприятия и формированию композиционного видения учащихся в процессе освоения искусства силуэта, разработанной на основе анализа опыта преподавательской деятельности диссертанта и результатов проведения констатирующего эксперимента.

Тематика проведения занятий по дисциплине «Графическая композиция» имеет проблемный характер, а именно – обучение проводится в той последовательности, которая сформировалась в реальной истории искусства: от общего – к частному, от простого – к сложному. Задания усложняются постепенно, каждое последующее непременно основывается и частично повторяет предыдущее, строго соответствуя логике построения обучения, его целям и задачам. Вместе с тем все учебно-творческие задания выполняются в силуэте и имеют конкретные цели и четко определенные задачи, требующие максимально осознанного их решения.

Иначе говоря, основополагающий принцип развития художественно-творческих способностей на материале такого вида графики, как силуэт, – не линейный, а «концентрический», согласно которому профессиональные вопросы овладения основными законами, правилами и приемами создания

композиции рассматриваются в ходе обучения неоднократно, т. е. каждый раз на новом, все более сложном витке образовательной спирали.

Оценка результатов эксперимента основывалась на результатах итоговых просмотров учебно-творческих работ испытуемых при участии преподавателей изобразительного искусства, не задействованных в процессе экспериментального обучения, в качестве независимых экспертов. Это позволило объективно оценить успехи учащихся экспериментальных и контрольных групп. Критерии оценки работ учащихся – определение уровней развития способностей целостного визуального восприятия и формирования композиционного мышления, механизм подсчета результатов были аналогичны процедурам, применявшимся ранее в констатирующем эксперименте. Во всех контрольных и экспериментальных группах Детской школы искусств Набережных Челнов и художественных школ Заинска и Елабуги занятия проводились штатными преподавателями по разработанной нами и согласованной с другими преподавателями системе специальных заданий.

Формирующий эксперимент состоял из логически взаимосвязанных этапов, рассчитанных на полный курс годового обучения, и начинался с освоения закономерностей создания композиции на основе **плоскостных геометрических фигур**. (Приложение, с. 168, 169).

Следующий, более сложный этап – силуэтное изображение и анализ геометрической основы **листьев различных пород деревьев** и изучение на этой основе закономерностей композиции. (Приложение, с. 170 -172).

Затем в ходе выполнения силуэтных набросков и зарисовок с натуры простых и сложных по форме **предметов быта, кухонной посуды** и т. д. (Приложение, с. 173, 174) проводится анализ их геометрической основы и постижение законов и правил пластической организации в процессе силуэтного изображения натюрморта из бытовых предметов.

После обретения учащимися определенного художественного опыта

дальнейшее развитие целостного восприятия и композиционного видения осуществляется на более сложном в изобразительном плане материале силуэтных **зарисовок натюрмортов с цветами, овощами, фруктами, веточек с листьями, бабочек и т. д.** (Приложение, с. 175–181). Причем на протяжении всей работы проводится анализ геометрической основы общего пятна, в которое вписана натурная постановка, и сочинение композиций на основе этих зарисовок.

В очередной блок занятий входило освоение закономерностей композиции пейзажа на художественном материале зарисовок деревьев различных пород и выполнение **набросков животных и птиц с натуры, по репродукциям и фотографиям в силуэте.** (Приложение, с. 182–191).

Дальнейшее развитие художественно-творческих способностей осуществляется на **постижении пластики фигуры человека.** Это силуэтные зарисовки профиля головы и фигуры человека с натуры и анализ закономерностей пластической организации многофигурной композиции в процессе работы над силуэтной копией произведений известных мастеров изобразительного искусства. (Приложение, с. 192–195).

Завершающей стадией экспериментального цикла обучения является актуализация художественного опыта и освоение законов и правил пластического взаимодействия изобразительного материала в условиях **разработки сюжетной композиции с группой людей в интерьере и пейзаже.** (Приложение, с. 196- 199).

Разработка иллюстраций к какому-либо литературному произведению (детская проза, русские и татарские народные сказки, цикл стихотворений и т.д.) на основе силуэтного воплощения художественного замысла служит своеобразной формой подведения результатов экспериментального обучения и определения его эффективности. (Приложение, с. 200–207).

Первые практические задания в процессе осуществления экспериментального обучения были направлены на освоение основных

законов и правил создания композиции на основе геометрических фигур: выделение сюжетно-композиционного центра (доминанты), передача ритма, симметрии, асимметрии, статики, динамики. На заключительном этапе работы с плоскими геометрическими фигурами одной из задач было изучение графических приемов передачи пространства в композиции. С этой целью для выявления плановости был использован прием градации силуэтных пятен по тональной насыщенности. Как правило, это было три, максимум четыре ахроматических оттенка.

Стоит отметить, что восприятие и анализ формы плоскостных геометрических фигур практически не требует каких-либо сложных интеллектуальных усилий со стороны учащихся и наиболее соответствуют начальным условиям постижения закономерностей композиционной организации изображения.

Учащиеся экспериментальной группы в процессе сочинения композиций решали следующие учебно-творческие задачи:

- 1 выделить композиционный центр контрастом форм, величин, изменением направления движения;
- 2 сочинить:
 - симметричную композицию (уравновешенную по массам, форме);
 - неуравновешенную (асимметричную) композицию за счет введения пространственных пауз между геометрическими фигурами, а также с помощью противопоставления больших и малых форм;
 - ритм при помощи чередования изобразительных элементов;
 - статичную композицию с ярко выраженной доминантой в центре;
 - динамичную композицию.

Данные задачи ставились при выполнении всех заданий: в процессе сочинения композиций на основе геометрических фигур, которые могут быть однородного плана: либо одни треугольники, круги, прямоугольники, либо смешанного типа, а также при создании композиции на основе зарисовок

объектов природной формы (листьев, цветов, плодов, насекомых), птиц и животных в силуэте по репродукциям, по представлению и с натуры.

Стоит отметить, что работы создавались в различных техниках силуэта – на основе вырезанных заготовок и рисовались тушью.

По результатам выполненных экспериментальных заданий мы убедились в эффективности предложенной методики совершенствования композиционного видения. Испытуемые начинают видеть всю изобразительную плоскость и в итоге начинают понимать, что композиция – это не просто механическая сумма различных фрагментов изображения. Дети задумываются о том, что композиция должна быть определенным образом выстроена, поэтому в их действиях просматривается осмысленное отношение к пластической организации элементов изображения в соответствии с художественной идеей. И, что, на наш взгляд, наиболее ценно, это композиционное видение, развитое на занятиях по изучению закономерностей композиции на материале плоских геометрических фигур, в дальнейшем нашло отражение в работах с натуры при выполнении натюрмортов.

Следующим этапом развития целостного восприятия (умение выполнять установку на обобщенное видение объектов) стало выполнение учащимися набросков и зарисовок бытовых предметов: с натуры, по представлению и по памяти в силуэте.

Основная задача педагога – это формирование в процессе визуального анализа предметов умения абстрагироваться, т. е. мысленно отрешаться от видения пластических характеристик объекта: объема, цвета, фактуры, материальности, и на основе самоустановки выделять только одно свойство предмета – его плоскостную геометрическую форму.

Подчеркнем, что понятие «форма предмета» для начинающего рисовальщика слишком емкое, включающее как внешние характеристики предмета: цвет, материальность, фактуру, так и его конструктивную основу.

Поэтому в процессе рисования детям дается прямое указание на восприятие объекта в виде силуэта, пятна определенной геометрической формы.

Как было отмечено ранее, в констатирующем эксперименте, учащиеся различаются в умении давать себе мысленное «указание» на целостное визуальное восприятие объектов. Поэтому выполнение набросков, зарисовок с натуры в силуэте проводится на протяжении всего курса обучения изобразительному искусству с целью закрепления способности детей к выполнению установки на восприятие «силуэта» формы предмета и представление его в виде пятна определенной геометрической фигуры.

Наблюдения за работой учащихся говорят о том, что многие способны воспринимать и анализировать форму предмета в натуре, но изображение сформированного в сознании образа объекта вызывает определенные сложности. Это затруднение вызвано тем, что в процессе перехода от восприятия к представлению изменяется структура образа, в результате чего «одни признаки объекта как бы подчеркиваются, усиливаются, другие затушевываются и редуцируются. Иначе говоря, происходит схематизация образа» (94, с. 168).

Следовательно, когда учащиеся научились анализировать и распознавать в основе формы предмета геометрическую фигуру, необходимо все более концентрировать их внимание на проведении тщательного сравнения нюансов строения и пластики формы. С этой целью испытуемым было предложено выполнение постановки из нескольких предметов быта, близких по форме, но с незначительными отличиями (бутыли, чайники, бокалы и т.д.).

В учебном пособии «Линия и цвет» авторы дают наставление обучающимся изобразительному искусству по ведению рисунка, которое мы вывели в качестве постулата в нашей методике обучения: «запомните главное: смотреть надо на всю форму в целом, а это также означает – смотреть в «середину массы», силуэта, не упираться взглядом в его край. Когда

начинающие рисовальщики пристально вглядываются в сложные очертания фигуры, то они невольно упускают из виду характер общей формы» (3, с. 92).

Эта педагогическая установка основывается на том, что для распознавания формы предмета человеку достаточно увидеть «краевые углы» объекта. Как мы отмечали ранее, при рассмотрении только сторон предмета без «угловых краев», распознать форму сложнее, а иногда и не представляется возможным. В гештальтпсихологии эта особенность визуального восприятия трактуется как закон замыкания, суть которого заключается в тенденции к заполнению пробелов в воспринимаемой фигуре. Поэтому учащиеся, начиная обводить взглядом часть предмета, не улавливают всю форму в целом и нередко начинают мысленно додумывать и искажать ее. А причина в том, что перед учащимися не стоит задача на восприятие и выявление обобщенной формы предмета – в виде пятна определенной геометрической фигуры.

В результате эксперимента нами было установлено, что не все дети способны видеть целостную форму предмета, абстрагироваться и представлять предмет в силуэте. Очевидно, причина кроется в проявлении индивидуальных особенностей зрительного восприятия и мыслительных процессов испытуемых. Наше зрение физиологически устроено так, что позволяет охватывать глазами определенное пространство, по-разному воспринимая объекты окружающей действительности, попадающие в фокус центрального зрения, и объекты, не попадающие в фокус и воспринимаемые периферийным зрением, – это так называемое поле зрения.

В основном все известные рекомендации педагогов «смотреть широко», «распускать глаза», «смотреть мимо» и т. д. опираются именно на эти особенности функционирования центрального и периферийного зрения. Смысл всех наставлений художников заключается в том, чтобы научить детей воспринимать натуру периферией сетчатки, что в дальнейшем позволит им видеть все предметы во всей совокупности их свойств одновременно. Такой способ видения обеспечивает возможность сравнения формы предметов по

определенным, установленным параметрам, т. е. воспринимать целостно.

Но для того чтобы увидеть объект целостно, ученик должен знать, что именно видеть, т. е., приступая к восприятию, ребенок уже изначально должен осознавать, какие именно визуальные характеристики натуры он должен проанализировать, на чем сосредоточить свое внимание для того, чтобы успешно решить стоящую перед ним изобразительную задачу. Поэтому существенное влияние на характер восприятия оказывают не только индивидуальные особенности развития зрения, но и такой важный фактор, как установка. Поэтому педагог должен постоянно напоминать детям о необходимости видения формы объекта силуэтно, чтобы сориентировать их на целостное восприятие и передачу обобщенной формы предмета в рисунке.

Сформированное обобщенное видение объектов является основой совершенствования способностей целостного восприятия. Поэтому, в соответствии с логикой нашего исследования, следующий цикл заданий был направлен на **развитие способности целостного восприятия** группы объектов в процессе освоения искусства силуэта.

Учащиеся выполняют различные варианты композиции в силуэте, выявляя для каждой натюрмортной постановки соответствующую геометрическую фигуру, в которую, возможно, вписывается натюрморт. После решения композиции натюрморта в силуэте учащиеся на основе анализа планового расположения предметов в пространстве выполняют тональную плоскостную градацию объектов натурной постановки.

Последующие задания проходили на новом витке сложности – учащиеся сочиняли различные композиции из бытовых предметов, опираясь на свой художественный опыт. (Приложение, с.175-177).

Основная цель заданий – развитие способностей целостного восприятия и формирования композиционного мышления учащихся.

Изначально школьники выполняют различные зарисовки предметов быта с различных ракурсов и положений по памяти, по представлению, затем

испытуемым предлагалось сочинить различные варианты композиции натюрморта. Учащиеся решали задачи, аналогичные заданию с геометрическими фигурами, на освоение правил композиции: выделения сюжетно-композиционного центра (доминанты), передача ритма, симметрии, асимметрии, статики, динамики, разделение композиции по плановости.

Для преодоления обыденного видения учащихся мы периодически при выполнении задания давали им установку на восприятие только плоскостной формы – силуэта предмета. «Смотрим на предмет, выделяем единственное качество – силуэт: нет ни цвета, ни освещения бликов, полутонов, нет ни фактуры, ничего – есть только пятно формы». Стоит отметить, что ученик способен выполнять установку на восприятие объекта силуэтом только в том случае, если видит и знает, что представляет собой изображение объекта в технике силуэта. Тогда в его сознании четко формируется понимание того, что необходимо увидеть в натуре и, соответственно, сравнивать натуру и изображение по одному выявленному качеству – силуэту.

С целью выявления умения детей выполнять установку на обобщенное видение природы им предлагалось провести устный анализ предмета: рассказать о характере, особенности строения формы, определить геометрическую фигуру, в которую условно возможно вписать объект. Предварительно ставилась установка на видение силуэта объекта, затем на протяжении всего выполнения изображения она повторялась. Ученики анализировали и устно верно давали точную характеристику природы, но стоило начать выполнять изображение, как ошибки повторялись, несмотря на то что до этого был проведен теоретический анализ.

В результате практических работ учащихся мы пришли к выводу, что основная причина подобного рода неудач при выполнении набросков и зарисовок бытовых предметов в силуэте напрямую связана с неумением визуально «отсекать всё лишнее», выделяя только одно свойство – силуэт предмета, и на протяжении всего процесса изображения удерживать в едином

поле зрения возникающее изображение. Это неспособность согласовывать возникающее изображение с изображением, уже имеющимся на рисунке, т. е. постоянно следовать установке на целостное визуальное восприятие объекта. В итоге дети достоверно улавливают и передают в изображении часть предмета или одну половину, характерную форму детали объекта, «цепляющую глаз» наблюдателя, но при этом форма в целом в большинстве случаев передается неточно. Особенно явно это проявляется при рисовании симметричных предметов, отражаясь в несимметричности их правой и левой сторон.

Для определения эффективности проведенных заданий на **развитие качеств целостного видения** учащихся экспериментальной группы было в соответствие с учебной программой выбрано **выполнение натюрморта из бытовых предметов в графике**. Это задание было аналогично и для контрольной группы.

Первым этапом к постановке для обеих групп было выполнение зарисовок и набросков. Контрольная группа поисковые зарисовки к длительной постановке выполняла в карандаше. Экспериментальной группе было предложено создать подготовительные зарисовки к постановке в силуэте. Если первые задания были направлены на развитие целостного визуального видения и предполагали анализ формы одного предмета, то на данном этапе задачи усложнялись, так как в процессе выполнения натюрморта с натуры необходимо проводить анализ не только каждого предмета, но и всей группы в целом, сравнивать, анализировать предметы постановки относительно друг друга: положение в пространстве, конструктивные особенности, пропорциональные отношения и т. д.

В ходе установочной беседы неременным условием выполнения задания для учащихся было следующее требование: создать уравновешенную композицию с ясно выраженным композиционным центром, что, в свою очередь, предполагает умение удерживать в поле зрения всю группу объектов

для изображения; представление натюрморта в виде обобщенной геометрической формы.

В начале работы испытуемые экспериментальной группы анализировали формы всех предметов в отдельности и выполняли силуэтные наброски к ним. Затем выполняли натюрморт в силуэте с различных точек зрения. Следующим дополнением к заданию явилось решение натюрморта в плоскостной тональной градации с целью передачи планового расположения предметов в постановке. У некоторых учащихся возникали трудности в процессе изображения: они допускали незначительные ошибки в определении пропорциональных отношений, положения объектов в пространстве, но при этом достаточно верно передавалась целостная форма предметов.

Дети, которые изначально имели трудности в процессе восприятия визуальных характеристик формы одного предмета, также сталкивались с трудностями при изображении группы предметов в натюрморте. Устно они верно анализировали объекты: геометрическую форму, положение предметов в пространстве, но в процессе изображения все их правильное понимание отходило на второй план. На наш взгляд, эти ошибки в изображении возникали по причине того, что учащиеся, увлекшись самим процессом изображения, забывают о необходимости следовать установке на целенаправленное и осознанное восприятие натурной постановки и проведение визуального анализа ее изображения.

Следующим этапом было задание на выполнение этого же натюрморта графическими материалами (уголь, сангина). В итоге учащиеся контрольной и экспериментальной групп в целом справились с заданием. В обеих группах были типичные ошибки в выявлении пропорциональных отношений. Учащиеся контрольной группы добросовестно передавали объем, форму, материальность предметов, но увлечение излишней детализацией приводило к дробности и нарушению пропорций в рисунке.

Учащиеся экспериментальной группы увереннее работали над

постановкой и поэтому раньше ее завершили. В отличие от обучающихся контрольной группы они точнее передавали характер формы предметов, грамотно компоновали натюрморт, выполняя основное требование – изображение натюрмортной постановки читалось целостно и с внятно выраженным композиционным центром.

Полученные результаты убедили нас в эффективности и целесообразности включения подобных заданий в экспериментальную методику обучения изобразительному искусству, направленную на развитие целостного видения учащихся в процессе освоения искусства силуэта.

Следующий комплекс заданий был направлен на развитие способностей целостного визуального восприятия объектов окружающего мира в процессе освоения искусства силуэта. В ходе проведения констатирующего эксперимента мы установили, что развитие способностей целостного визуального восприятия объектов в процессе освоения искусства силуэта происходит успешнее при работе с натуры и в случае постоянной психологической установки педагога на видение «силуэта» формы объекта. Первоначально учащиеся выполняли зарисовки с натуры простых по форме бытовых предметов в силуэте.

Основная задача педагога на данном этапе работы обеспечить развитие у детей способности абстрагироваться в процессе визуального анализа предметов, т. е. способности мысленно игнорировать такие характеристики объектов натуры, как объем, цвет, фактура, материальность и т. д., и на основе самоустановки выделять только одно свойство предмета – его плоскостную геометрическую форму.

Наблюдения за работой учащихся убедили нас в том, что многие способны воспринимать и анализировать форму предмета, но изображение сформированного в сознании образа предмета вызывает определенные сложности. Так, сравнительный анализ пропорций формы объекта натуры они проводят с трудом. Следовательно, когда дети научились распознавать и

передавать в основе формы предмета геометрическую фигуру, необходимо более акцентированно нацеливать их учебно-творческую деятельность на развитие восприятия пропорций, сосредоточив внимание учащихся на проведении сравнительного анализа нюансов в пластике взаимодействия различных форм объекта.

С этой целью испытуемым было предложено выполнение композиций на основе зарисовок, выполненных в силуэте с целью **изучения пропорций и пластики природных форм из мира флоры** (Приложение, с. 171-173).

Сложность для ученика заключается в том, что при анализе схожих по форме объектов необходимо уловить мельчайшие нюансы различия в характере пропорций и пластики форм предметов. При этом всегда перед учащимися должна стоять одна задача: на основе самоустановки визуально воспринимать целостную форму предмета, вести работу от пятна, сравнивать предметы по одному установленному визуальному качеству – силуэту форм.

Целостное видение актуализируется в процессе целенаправленных занятий, следовательно, необходимо поддерживать его самостоятельными домашними упражнениями. Наблюдения показывают, что если такие самостоятельные занятия отсутствуют, то достигнутый уровень снижается и у довольно значительного числа учащихся целостное видение почти не развивается. Это вызвано тем, что теряется навык ведения работы от пятна и умение выполнять установку на целостное восприятие формы предмета. «Запомнив что-либо, мы за первые восемь часов забываем столько же, сколько за последующие тридцать дней» (69, с. 355).

Дальнейшее содержание занятий было следующим: основываясь на предыдущем художественном опыте, учащиеся сочиняли различные композиции из бытовых предметов. Этот цикл заданий был направлен на **развитие способности целостного восприятия группы объектов** в процессе освоения искусства силуэта (Приложение, с.173-178).

Учащиеся сочиняют различные варианты композиции в силуэте,

выявляя для каждой натюрмортной постановки соответствующую геометрическую фигуру, в которую возможно вписать натюрморт. После определения оптимального варианта решения композиции в силуэте учащиеся выполняют ахроматическую плоскостную градацию предметов натюрморта, передавая с помощью падения тональной насыщенности плановое расположение этих предметов в пространстве.

Учитывая сложность задания, учащимся для лучшего понимания способов передачи пространства в своей работе предлагается проанализировать то, как эти задачи решались известными мастерами изобразительного искусства, работавшими в жанре натюрморта. В этом случае анализ пластической организации композиции натюрморта в процессе работы над силуэтной копией произведений профессиональных художников является важной составляющей развития композиционного мышления в целом.

Следующий блок заданий посвящен изображению различных природных форм в силуэте и сочинению на их основе композиций.

Изначально объектами изображения в силуэтной форме является мир флоры: цветы, овощи и фрукты, листья, деревья и т. д. А затем – мир фауны: птицы, звери, рыбы, различные насекомые (Приложение, с.180, 187).

Юные художники зарисовывают объекты природной формы с натуры и по представлению, затем на их основе сочиняют по правилам сюжеты, соблюдая законы целостности и контраста композиции. Итоговой работой является композиция, в которой передано плановое положение объектов в пространстве. (Приложение, с.181, 187-191).

Детальная методика проведения учебно-творческих заданий по композиции представлена в приложении. Поэтому мы сейчас не станем подробно останавливаться на рассмотрении их целей и задач.

Следующий цикл занятий посвящен изучению пропорций и пластики фигуры человека:

- изучение индивидуальных особенностей пропорции лица и фигуры человека;

- закрепление умений анализировать сложную форму и воспринимать ее целостно;
- передача индивидуальных особенностей строения головы человека (см. Приложение, с. 192–195).

Важно при этом в процессе работы направлять учащихся на выполнение рисунка не линией, а сразу пятном. Последовательность ведения рисунка в силуэте от пятна, а не от абриса формы является ключевым педагогическим требованием. Только наметив общую форму головы пятном, далее кистью прорисовываются детали. При этом учащиеся должны постоянно вести сравнительный анализ натуры и изображения. Стоит отметить, что школьники с удовольствием выполняют профили одноклассников, друзей, знакомых в силуэте. Их захватывает то, что без цвета, без деталей, только за счет одного пятна создается узнаваемая форма лица.

Далее юные художники выполняют различные **наброски фигуры человека** в движении, людей, объединенных единством сюжета.

Итогом данных заданий было сочинение сюжетной композиции на основе силуэтных набросков фигур людей и объектов окружающего мира. (Приложение, с.192-194).

Очередное задание по этой теме: на основе зарисовок объектов окружающей действительности и набросков людей, выполненных с натуры и по представлению, разработать различные варианты композиции, решая вопрос передачи пространства в своей композиции.

Учащиеся сочиняют различные композиции в силуэте на плоскости тонированного листа на основе вырезанных элементов. В процессе создания композиции отмечают особенности восприятия пространства в картине в зависимости от положения объектов на плоскости. Цвет фона подбирается юными художниками самостоятельно, в зависимости от предпочтения и сюжетной идеи. Возможны варианты как одноцветного решения фоновой плоскости, так и цветовой растяжки от теплого к холодному.

В зависимости от планового расположения объектов в композиции, соответственно, размещаем их на плоскости формата. Чем ближе находится объект к зрителю, тем он более выступает из фона, дальние элементы и формы соединяем с фоновой плоскостью, таким образом передавая глубину в картине.

Создание композиций на основе вырезанных элементов значительно экономит учебное время, позволяя учащимся успешнее осваивать правила и законы композиции, так как наглядно видно изменение восприятия пространства в картине в зависимости от глубины расположения объектов на плоскости формата.

«Формирование композиционного видения в процессе разработки композиции на основе силуэтных набросков фигур людей и объектов окружающей действительности», «Пространство в сюжетной композиции» – данные занятия направлены на развитие понимания учащимися художественных закономерностей передачи **«пространства в сюжетной композиции»**.

Задания выполняются в следующей последовательности. Сначала обучающиеся выполняют силуэтные копии с живописных картин художников и разделяют их по планам. Затем пытаются разработать собственные интерпретации произведения на основе изобразительных элементов, заимствованных из картин художников. (Приложение, с. 194-195).

При выполнении данного задания учащиеся изучают закономерности сочинения композиции художниками, на которых построена сюжетная картина. Ученику необходимо в процессе работы не только распознать целостную форму объектов, но и верно определить их положение в пространстве картинной плоскости, передавая плановость.

Завершающее задание посвящено созданию **иллюстрации литературного произведения** в силуэте. (Приложение, с.200-208). Обучающиеся осуществляют поиски художественных образов главных героев.

Для этого, пользуясь различного плана репродукциями и с натуры, в силуэтной форме, они выполняют зарисовки:

- исторических костюмов интерьерной и экстерьерной обстановки, приближенной к иллюстрируемому рассказу;
- людей, приближенных к образам литературных персонажей.

На основе зарисовок школьники разрабатывают различные варианты композиции:

- уравновешенную композицию, с одной доминантой – главного персонажа; где обстановка, предметы интерьера служат для раскрытия образа;
- динамичную композицию, передавая равновесие за счет введения сложного по конфигурации элемента;
- ритм в композиции с помощью периодически повторяющихся элементов, дублируемых через определенные интервалы.

Учащимся предлагалось созданную в силуэтной форме композицию рассмотреть на различном цветном фоне с целью анализа влияния цвета на восприятие силуэтных форм и всей композиции в целом. На примере репродукций работ художников-силуэтистов учащимся были продемонстрированы выразительные возможности искусства силуэта и способы его художественного воплощения. Затем с помощью тональной градации школьники передавали плановое расположение объектов в композиции.

Анализируя изобразительную деятельность учащихся в процессе создания иллюстрации в силуэте, мы отметили, что дети по-разному эмоционально сопереживают происходящее в произведении и это отражается в рисунках. Мы условно выделили следующие группы детей по уровню развития эмоционально-образного восприятия:

- у детей, которые эмоционально отзывчивы, способны к сопереживанию, воображение развито лучше, так как они, по их словам, довольно легко могут представить себя в положении своих героев и понять их

мысли, чувства и действия. Поэтому художественный образ свободно формируется в сознании и воплощается на плоскости листа, что отражается в разнообразии передачи характерных жестов, ракурсов, поз. К тому же у таких детей лучше развита наблюдательность, и они с удовольствием импровизируют с образами представления памяти, почерпнутыми из повседневной жизни;

- учащиеся, не воспринимающие эмоциональное состояние героев. Также наблюдается прямая связь воображения и эмоциональной отзывчивости: позы людей маловыразительны, фигуры статичны и однотипны. Дети в основном работают по памяти, а не по представлению. На наш взгляд, это связано с тем, что у таких детей недостаточно сформированы изобразительные навыки и возможно слабо развита эмоциональная память, способность к осознанному чувственному восприятию сюжета произведения.

Испытуемые экспериментальной группы, разрабатывая сюжетные композиции на основе силуэта, не только импровизируют, используя законы и правила композиционной организации художественного изобразительного материала, но и пытаются раскрыть образы через характерные жесты, пластику форм. В результате анализ художественных работ детей, выполненных в соответствии с предложенной нами программой, показывает не только перспективность экспериментальной методики развития целостного восприятия, но и свидетельствует о том, что занятия изобразительным искусством оказывают определенное влияние на формирование эмоциональной отзывчивости и памяти учащихся.

По завершении курса обучения учащиеся в процессе сочинения композиций готовы к решению следующих учебно-творческих задач таких как:

- выделение композиционного центра контрастом форм, пропорций, изменением направления движения и т. д.;

- создание статичной симметричной, уравновешенной по массам композиции с ярко выраженной доминантой;
- создание асимметричной динамичной композиции со смещенным композиционным центром за счет изменения пространственных пауз между фигурами, а также с помощью противопоставления больших и малых форм;
- передача ритма при помощи чередования изобразительных элементов;
- передача пространственного расположения объектов в картине посредством изменения ахроматических контрастов первого, второго и третьего планов.

Стоит отметить, что работы создавались в различных техниках силуэта: как на основе вырезанных заготовок, так и рисовались тушью. Со всеми учащимися экспериментальной группы проводилось детальное обсуждение всех достоинств и недостатков выполненных заданий, анализировались причины ошибок и недочетов в работе.

Подчеркнем, что на протяжении всего эксперимента учащиеся контрольной группы не выполняли в силуэте зарисовки с натуры.

Для определения эффективности предложенной методики по развитию целостного восприятия учащихся в процессе освоения искусства силуэта был проведен сравнительный эксперимент. В качестве итогового задания для контрольной и экспериментальной группы было выбрано выполнение сюжетной композиции согласно учебной программе по изобразительному искусству: для учащихся первого года обучения иллюстрации по басне И. А. Крылова «Ворона и лисица» (см. Приложение с.201-203); для учащихся второго и третьего года обучения иллюстрации к татарским и русским народным сказкам, рассказам, сюжетные композиции (см. Приложение с.200, 203, 207); четвертого года обучения выполняли иллюстрации к произведениям Л.Н. Толстого и сказкам Г.Х.Андерсена, и других авторов (см. Приложение с.203-208).

Испытуемые экспериментальных и контрольных групп работали

самостоятельно. Вмешательство со стороны преподавателей в учебный процесс сводилось к минимуму с целью получения более объективной информации об эффективности предложенной нами методики.

Результаты проведения формирующего эксперимента по развитию целостного визуального восприятия отражены в таблице № 3.

Таблица № 3

Результаты проведения формирующего эксперимента по развитию целостного визуального восприятия

Год обучения	Кол-во Уч-ся		Уровни развития способностей	Опознавание геометрической основы формы предметов		Способность изображения симметричных предметов		Целостное восприятие группы предметов, заключенной в геометрическую фигуру	
	КГ	ЭГ		КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
I	32	30	Низкий	15 (46,9 %)	0	19 (59,4 %)	2 (6,7 %)	21 (65,6 %)	2 (6,7 %)
			Средний	17 (53,1 %)	18 (60,0 %)	13 (40,6 %)	21 (70,0 %)	11 (34,4 %)	18 (60,0 %)
			Высокий	0	12 (40,0 %)	0	7 (23,3 %)	0	10 (33,3 %)
II	31	28	Низкий	3 (9,7 %)	0	4 (12,9 %)	0	6 (19,4 %)	0
			Средний	18 (58,1 %)	4 (14,3 %)	21 (67,7 %)	7 (25,0 %)	25 (80,6 %)	17 (60,7 %)
			Высокий	10 (32,2 %)	24 (85,7 %)	6 (19,4 %)	21 (75,0 %)	0	11 (39,3 %)
III	27	27	Низкий	0	0	0	0	0	0
			Средний	13 (48,1 %)	0	13 (48,1 %)	4 (14,8 %)	18 (66,7 %)	8 (29,6 %)
			Высокий	14 (51,9 %)	27 (100 %)	14 (51,9 %)	23 (85,2 %)	9 (33,3 %)	19 (70,4 %)
IV	24	27	Низкий	0	0	0	0	0	0
			Средний	6 (25,0 %)	2 (7,4 %)	7 (29,2 %)	2 (7,4 %)	13 (54,2 %)	4 (14,8 %)
			Высокий	18 (75,0 %)	25 (92,6 %)	17 (70,8 %)	25 (92,6 %)	11 (45,8 %)	23 (85,2 %)

Для определения влияния зарисовок объектов в форме силуэта на качество композиционного воплощения в сюжетной работе экспериментальной и контрольной группах учащихся было предложено выполнить иллюстрацию к басне И. А. Крылова «Ворона и лисица» – один из четырех сюжетов басни на выбор.

Вначале все учащиеся как обычно определялись с выбором сюжета, а затем осуществляли поиск художественных образов персонажей басни и проводили разработку эскизов своей композиции. Разница в подходах к решению поставленной изобразительной задачи контрольной и экспериментальной групп заключалась в том, что учащиеся экспериментальной группы всю подготовительную работу по нахождению художественного образа и поиски композиционного решения проводили в силуэтной форме. И только после того, как было найдено устраивающее испытуемых композиционное решение в силуэте, дети создавали окончательный реалистический вариант своей композиции. Стоит отметить, что рисунки учащихся экспериментального класса отличаются образностью, различными вариациями фигур и их положениями, сюжетная завязка интересна, дети активно и уверенно оперируют образами. Внятно читается композиционный центр. Композиция, за счет осмысленного грамотного расположения персонажей и предметного окружения, динамична и в то же время уравновешена. То есть благодаря предварительным зарисовкам в сознании учащихся сформировался целостный образ, наметились способы его реализации, что позволило им свободно воплотить художественный замысел в изображении.

Среди иллюстраций учащихся контрольной группы также встречались очень интересные в художественном плане работы, оригинальные, хорошо нарисованные образы вороны и лисицы, но в большинстве случаев композиции в этой группе статичны, маловыразительны, дробны, что говорит об однотипности композиционного решения. Очень часто дети попросту заимствовали друг у друга композиционную идею, так как слабо представляли себе какой-либо иной вариант решения предложенной изобразительной задачи.

При анализе работ обеих групп мы отметили, что некоторые учащиеся сознательно пытаются передать эмоциональное состояние героев через

пластику форм. Жестами, ракурсами дети пытались, и порою даже очень успешно, отобразить состояние печали персонажей басни – поникшая голова у вороны, капающие слезы, хитрость и лукавство лисы – характерными ракурсами и поворотами головы, хвоста и т. п. При этом стоит отметить, что с нашей стороны установки на передачу эмоционального состояния персонажей не было. Эмоциональное переживание героев воплощалось в типичных образах, почерпнутых из повседневной жизни.

Таблица № 4

Результаты проведения обучающего эксперимента по формированию композиционного видения

Год обучения	Кол-во учащихся		Уровни развития композиционного мышления	Выделение композиционного центра (доминанта)		Передача в сюжетной композиции статики или динамики		Пластическое взаимодействие, ритм		Осознанное видение контрастных или нюансных отношений (композиционная цельность)	
	КГ	ЭГ		КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
I	32	30	Низкий	18 (56,3 %)	0	21 (65,6 %)	0	27 (84,4 %)	0	19 (59,4 %)	11 (36,7 %)
			Средний	14 (43,7 %)	19 (63,3 %)	11 (34,4 %)	18 (60,0 %)	5 (15,6 %)	20 (66,7 %)	13 (40,6 %)	11 (36,7 %)
			Высокий	0	11 (36,7 %)	0	12 (40,0 %)	0	10 (33,3 %)	0	8 (26,6 %)
II	31	28	Низкий	2 (38,7 %)	0	20 (64,5 %)	0	24 (77,4 %)	0	14 (45,2 %)	3 (10,7 %)
			Средний	19 (61,3 %)	13 (46,4 %)	11 (35,5 %)	16 (57,1 %)	7 (22,6 %)	19 (67,9 %)	17 (54,8 %)	17 (60,7 %)
			Высокий	0	15 (53,6 %)	0	12 (42,9 %)	0	9 (32,1 %)	0	8 (28,6 %)
III	27	27	Низкий	12 (44,4 %)	0	14 (51,9 %)	0	21 (77,8 %)	0	15 (55,6 %)	2 (7,5 %)
			Средний	10 (37,0 %)	15 (55,6 %)	13 (48,1 %)	16 (59,3 %)	6 (22,2 %)	19 (70,4 %)	12 (44,4 %)	12 (44,4 %)
			Высокий	5 (18,6 %)	12 (44,4 %)	0	11 (40,7 %)	0	8 (29,6 %)	0	13 (48,1 %)
IV	24	27	Низкий	6 (25,0 %)	0	4 (16,7 %)	0	9 (37,5 %)	0	9 (37,5 %)	3 (11,2 %)
			Средний	11 (45,8 %)	12 (44,4 %)	16 (66,6 %)	20 (74,0 %)	9 (37,5 %)	11 (40,7 %)	11 (45,8 %)	12 (44,4 %)
			Высокий	7 (29,2 %)	15 (55,6 %)	4 (16,7 %)	7 (26,0 %)	6 (25,0 %)	16 (59,3 %)	4 (16,7 %)	12 (44,4 %)

Учащиеся экспериментальной группы выполняли свои иллюстрации по представлению, а не по памяти, как в контрольной группе. Несомненно, оба

способа рисования имеют общее: в момент исполнения изображения объект отсутствует. Но если в рисунках по памяти фигуры персонажей и композицию в целом учащиеся контрольной группы старались воспроизвести так же, как видели ранее, то в рисунках по представлению учащиеся экспериментальной группы довольно свободно импровизировали, пытались изобразить персонажей басни в сложном ракурсе, выбирая тот, который необходим их замыслу. Результаты проведенного обучающего эксперимента по формированию композиционного видения представлены в таблице № 4.

Было выявлено, что учащиеся контрольной группы, в отличие от группы экспериментальной, менее способны к абстрагированию. У этих детей в основном развито аконстантное видение, а, следовательно, недостаточно развито качество целостного восприятия. Умение видеть и постоянно согласовывать возникающее изображение с уже имеющимися его частями усиленно детям только при условии развитости целостного видения – удержания в едином поле зрения всего изображения или объекта природы. У испытуемых экспериментальной группы очевидны достижения в области пластической организации элементов изображения, определения соотношений, создания ритма и общего композиционного решения работ. При этом следует отметить, что искусство силуэта в силу лаконичности своих изобразительных средств требует от ребенка особого отношения к отбору наиболее выразительных деталей, раскрывающих с той или иной стороны поведение персонажей басни. Дети старались передавать эмоциональное состояние героев за счет характерной пластики жестов рук, подбора разнообразных ракурсов фигуры, поворотов головы и т. д. Всё это не только говорит об эффективности использования искусства силуэта в развитии целостного восприятия, но и позволяет считать этот вид графики действенным средством воспитания эмоциональной отзывчивости, эмоциональной памяти юного художника.

Выводы

Принимая во внимание, что формирующий эксперимент проводился с учетом комплекса методов исследования, позволяющего обеспечить доказательную и научно-объективную проверку выдвинутой нами гипотезы, исследование эффективности используемых технологий проходило в несколько этапов. Развитие целостного визуального восприятия и освоение закономерностей пластической организации изобразительного материала в композиции начинается с упражнений с простейшими геометрическими фигурами. Затем следует развитие целостного восприятия и постижение законов и правил композиции на основании силуэтных зарисовок с натуры предметов быта, посуды, объектов флоры и фауны. На завершающей стадии обучения осуществляется актуализация художественного опыта и освоение законов и правил пластического взаимодействия изобразительного материала в условиях разработки сюжетной композиции с группой людей в интерьере и пейзаже.

При подведении итогов экспериментального обучения (см. табл. № 3 на с. 133) наиболее впечатляют результаты развития целостного визуального восприятия. «Опознание геометрической основы формы предметов», «Способность изображения симметричных предметов», «Целостное восприятие группы предметов, заключенной в геометрическую фигуру» – по всем этим параметрам развития целостного видения в старших классах экспериментальной группы фиксируется почти 100 % успешность обучения.

В контрольной группе эти показатели также достаточно высоки. Разница в показателях по этим параметрам между экспериментальной и контрольной группами не более 25 %. Причем и в экспериментальной группе, и в контрольной в старших классах на низком уровне развития целостного восприятия не осталось ни одного ребенка. Это свидетельство того, что процесс изобразительной деятельности как таковой является источником развития целостного визуального восприятия. Однако интеграция в программу

обучения освоения искусства силуэта позволяет существенно улучшить параметры развития этих учебно-творческих способностей. И особенно доказательно выглядит эта разница в отношении такого критерия, как «Целостное восприятие группы предметов, заключенной в геометрическую фигуру». В третьем классе 9 человек из 27 (33,3 %) достигли по этому показателю высокого уровня восприятия. Тогда как в третьем классе экспериментальной группы этого уровня достигли 19 человек из 27 (70,4 %). В четвертом контрольном классе высокий уровень целостного восприятия группы предметов зафиксирован у 11 человек из 24 (45,8 %). В экспериментальном классе эти показатели – 23 человека из 25 (85,2%).

Эта существенная разница в показателях развития целостного визуального восприятия в экспериментальной и контрольной группах объясняется тем обстоятельством, что наиболее полно целостное видение актуализируется в процессе регулярных целенаправленных занятий. В связи с этим задача развития целостного визуально-аналитического восприятия учащихся должна стоять не только в процессе освоения искусства силуэта, но и на занятиях по академическому рисунку, живописи, станковой композиции.

В отношении развития высшей формы целостного визуального восприятия – композиционного видения, под которым мы понимаем осознанное художественно-творческое восприятие пластических взаимосвязей изобразительных составляющих композиции, при анализе результатов проведения экспериментального обучения (см. табл. № 3 и 4 с. 133, 135) в экспериментальной группе, по сравнению с контрольной, наблюдалась наиболее положительная динамика интегрированных показателей по таким критериям эффективности, как «Осознанное видение контрастных или нюансных отношений», «Выделение композиционного центра (доминанта)», «Передача в сюжетной композиции статики или динамики», «Пластическое взаимодействие, ритм».

Следует отметить, что и в контрольной группе эти показатели находятся

на довольно высоком уровне, что, в свою очередь, говорит о достаточной эффективности традиционной методики обучения изобразительному искусству. Но в то же время в экспериментальной группе, при прочих равных условиях, данные показатели практически в два раза выше. Особенно эта разница заметна в старших классах, когда дети в силу взросления уже могут контролировать свое эмоциональное состояние и более способны к анализу визуальных характеристик и натуры, и изображения.

Вместе с тем наиболее проблематичным аспектом развития композиционного мышления во всех возрастных категориях учащихся оказалось «Осознанное восприятие контрастных или нюансных отношений (композиционная цельность)». Это говорит о том, что дети, увлекаясь самим процессом работы, забывают о необходимости выстраивания определенной иерархии контраст-нюансных отношений в соответствии с художественной идеей. То есть дети как в рисунках с натуры, так и при разработке композиции не могут добиться композиционной цельности из-за излишнего внимания к проработке деталей изображения.

Особенно это заметно в младших классах (см. табл. № 4 на с. 135). Здесь из 58 человек 42 человека оказалось на низком и среднем уровне, что, в общем, составляет 72,4 % всех детей первого и второго классов, участвовавших в экспериментальном обучении. Это говорит о том, что дети этого возраста еще слабо контролируют свое эмоциональное состояние и часто просто забывают о необходимости придерживаться установки на целостное визуальное восприятие.

Однако с возрастом эта способность самоконтроля возрастает, и в старших классах наблюдается уже иная картина. В третьем и четвертом экспериментальных классах на низком уровне развития по параметру «Осознанное восприятие контрастных или нюансных отношений (композиционная цельность)» оказалось всего 5 человек из 52, это немного меньше 10 %. В то время как на среднем уровне 24 человека (44,4 %). На

высоком уровне 25 – около половины всех детей этих классов, принимавших участие в экспериментальном обучении. В контрольном третьем классе эти показатели соответственно составили на низком уровне 15 человек из 27 (55,6%), на среднем уровне – 12 человек (44,4 %), на высоком – 0. В четвертом контрольном классе на низком уровне развития – 9 человек (37,5 %), на среднем – 11 (45,8 %), на высоком – 4 (16,7 %). В экспериментальном третьем классе на низком уровне – 2 человека (7,5 %), на среднем уровне – 12 человек (44,4 %), на высоком уровне – 13 человек (48,1 %). В четвертом экспериментальном классе по параметру «Осознанное использование контрастных или нюансных отношений (композиционная цельность)» на низком уровне оказалось – 3 человека (11,2 %), на среднем – 12 (44,4 %), на высоком – 12 человек (44,4 %).

К сожалению, приходится констатировать, что учащиеся контрольной группы в процессе осуществления изобразительной деятельности так и не смогли преодолеть ошибок, характерных для неразвитого целостного видения, и не поднялись в совершенствовании целостного восприятия выше среднего уровня за исключением некоторого количества очень одаренных от природы детей.

Результаты экспериментального обучения свидетельствуют, что в экспериментальных группах отмечается рост показателей по каждому критериальному показателю. Однако динамика изменения измеряемых показателей у учащихся проходила неравномерно. Значительное приращение в результатах наблюдается в экспериментальной группе по критерию «Выделение композиционного центра (доминанта)»: учащихся с низким уровнем способностей в экспериментальной группе не осталось совсем против 25% в контрольной группе. Количество учащихся с высокими показателями во всех возрастных группах по критерию «Передача в сюжетной композиции статики или динамики» в экспериментальной группе существенно выше, чем в контрольной группе

В целом мы можем наблюдать положительную динамику показателей развития способностей целостного визуального восприятия по каждому критерию эффективности. С учётом полученных результатов считаем значимое повышение уровня развития целостного восприятия учащихся за время обучения в экспериментальном режиме показателем эффективности педагогических усилий в направлении художественно-творческого развития детей.

К сожалению, приходится констатировать, что учащиеся контрольной группы в процессе осуществления изобразительной деятельности так и не смогли преодолеть ошибок, характерных для неразвитого целостного видения, и не поднялись со среднего уровня за исключением некоторого количества очень одаренных от природы детей.

Стоит подчеркнуть, что предложенная программа актуальна для обучающихся изобразительному искусству различных возрастных групп. Для учащихся первого года обучения целесообразно отведение большей части учебного времени на освоение правил композиции на материале простых геометрических форм: умение выделять доминату и создавать уравновешенную композицию. Учащиеся среднего звена (2-го года обучения) изучают правила передачи статики и динамики, ритма пятен в процессе сочинения различных композиций из природных форм. В старшем звене (3–4 годы обучения) основное внимание уделяется совершенствованию композиционного видения в процессе разработки иллюстраций к литературным произведениям на основе натуральных зарисовок фигуры человека.

Таким образом, по результатам анализа изобразительной деятельности испытуемых можно сделать вывод, что уровень развития способностей целостного восприятия учащихся контрольных и экспериментальных классов существенно различается в качественном соотношении. Полученные данные экспериментальных исследований, приведенные в таблицах № 1 и № 2,

убедительно свидетельствуют, что предлагаемая нами экспериментальная методика совершенствования учебно-творческих способностей учащихся художественной школы в процессе освоения искусства силуэта эффективна и способствует развитию целостного визуального восприятия.

Заключение

Обучение изобразительному искусству в художественной школе носит комплексный характер. Одной из базовых проблем художественного образования в этот период является развитие целостного визуального восприятия, имеющего определяющее значение как для освоения мастерства рисунка, живописи, композиции, так и для декоративно-прикладного искусства. Проведенное нами исследование подтвердило гипотезу о том, что обучение изобразительному искусству учащихся художественной школы будет более эффективным, если в качестве средства развития целостного восприятия определяется освоение искусства силуэта на занятиях по композиции и позволило сделать следующие выводы:

1. Осуществленный в ходе решения первой задачи ретроспективный анализ научных исследований, педагогических, психологических и методических разработок, программ художественного образования в области теории и методики обучения изобразительному искусству привел нас к пониманию того, что искусство силуэта находится на периферии научных интересов художественной педагогики. Способности целостного визуального восприятия в методике обучения рассматриваются в основном как самостоятельно формируемые в процессе решения учебно-творческих задач того или иного вида изобразительного искусства. Именно по этой причине, на наш взгляд, в теории и практике художественного образования отсутствует и столь необходимое научно-теоретическое обоснование условий интеграции силуэта как действенного средства развития целостного визуального восприятия.

2. Изучение структуры и содержания целостного визуального восприятия и его значения для успешного обучения изобразительному искусству позволило нам определить психологические механизмы и педагогические условия эффективного развития этих художественно-творческих способностей в процессе освоения искусства силуэта на занятиях

по композиции. Зрительное восприятие начинающих художников обладает рядом недостатков (неточность визуальных оценок, неустойчивость зрительного внимания), в процессе изображения природы учащиеся опираются больше на сформированные обыденные представления об объектах, стараясь запечатлеть в подробностях детали, а не цельную форму. Можно утверждать, что в отличие от обыденного видения целостное видение художника заключается в способности на основе определенной психологической установки целостно воспринимать, анализировать, типизировать, художественно обобщать визуальную информацию на базе использования физиологических особенностей центрального и периферийного зрения.

3. Исследуя теоретические и методические положения в области художественной педагогики, мы определили, что основной критерий, наиболее полно характеризующий уровень развития целостного видения в изобразительном искусстве – это способность **видеть пятном**, воспринимать визуальные особенности формы объекта силуэтно, абстрагируясь при этом от всех остальных визуальных характеристик. Принцип упрощения формы объектов окружающей действительности до силуэта, восприятие и передача этих форм как совокупности простых геометрических тел в их пластическом взаимодействии является основным параметром, определяющим степень сформированности целостного видения рисующего.

4. В сложившейся к настоящему времени ситуации, для которой характерен определенный дефицит грамотно выстроенных методик развития способностей целостного восприятия, разработана и экспериментально апробирована научно-обоснованная программа проведения занятий по изобразительному искусству. При этом ведущей идеей предлагаемого нами построения учебного процесса является изучение специфики, общих закономерностей и художественных средств композиции на основе и в процессе освоения искусства силуэта. основополагающий принцип развития художественно-творческих способностей на материале такого вида графики,

как силуэт, – не линейный, а «концентрический», согласно которому профессиональные вопросы овладения основными законами, правилами и приемами создания композиции рассматриваются в ходе обучения неоднократно, т.е. каждый раз на новом, все более сложном витке образовательной спирали.

Причем особую сложность в решении проблемы развития целостного визуального восприятия в художественном творчестве представляет разграничение объективного и субъективного, сознательного и интуитивного именно при работе над композицией. В реальной творческой практике субъективный интуитивно-образный компонент композиционного видения развивается через установление учащимся пластических визуальных связей и взаимозависимостей в разнородном изобразительном материале своей учебно-творческой работы. В данном аспекте мы исходим из того, что, несмотря на субъективность композиционного замысла художника, средства и материалы гармонизации существуют объективно. Это, как уже отмечалось, реально действующие закономерности организации изобразительного содержания композиции, источником которых являются психолого-физиологические особенности визуального восприятия человека.

5. В теоретическом плане конкретизирована сущность и научно обосновано влияние процесса освоения искусства силуэта на совершенствование целостного визуального восприятия учащихся художественной школы. Содержательная сторона экспериментальной методики, выражающаяся в системе заданий и упражнений, включающих каждого ребенка в активную творческую деятельность, позволяет развивать способности целостного визуального восприятия в процессе освоения искусства силуэта на занятиях по композиции.

Вместе с тем, не претендуя на исчерпывающее освещение всех вопросов проблемы, считаем, что положительные результаты нашей работы могут послужить отправной точкой для проведения дальнейших

исследований. В этом плане довольно интересные научные перспективы открываются, если обратить внимание на лишь частично затронутую нами определенную и довольно ярко выраженную пластическую зависимость композиционной выразительности и целостности от логично и осмысленно выстроенной художником в своей работе иерархии нюансных и контрастных отношений изобразительного содержания.

Литература

1. Авсиян, О.А. Натура и рисование по представлению [Текст]: учебное пособие / О.А. Авсиян. – Москва: Изобразительное искусство, 1985.–152 с.
2. Айхенвальд, Ю. И. Силуэты русских писателей [Текст] / Ю. И Айхенвальд: [в 3 вып.]. – 4-е изд. – Москва: Мир, 1906. Вып. 1. – 243 с.
3. Аксёнов, Ю. Цвет и линия [Текст] / Ю. Аксёнов, М. Левидова. – Москва: Советский художник, 1986. – 326 с.: ил.
4. Алёхин, А.Д. Изобразительное искусство. Художник. Педагог, школа. [Текст]: книга для учителя/А.Д.Алёхин.–Москва: Просвещение, 1984.–160 с.
5. Альберти, Л. Б. Десять книг о зодчестве [Текст] : в 2 т. / Л. Б. Альберти; под общ. ред. А. Г. Габричевского. – Москва: Изд-во Всесоюзной академии архитектуры, 1937. – Т. 2. – 795 с.
6. Ананьев, Б. Г. Психология чувственного познания [Текст] / Б.Г. Ананьев. – Москва: Наука, 2001. – 279 с.: ил.
7. Ананьев, Б. Г. Теория ощущений [Текст] / Б. Г. Ананьев. – Ленинград: Изд. ЛГУ, 1961. – 456 с.: ил.
8. Анохин, П. К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса [Текст] / П. К. Анохин. – Москва: Медицина, 1968. – 547 с.
9. Арнхейм, Р. Новые очерки по психологии искусства. [Текст] / пер. с англ. – Москва: Прометей, 1994. – 352с.
10. Асмолов, А. Г. Деятельность и установка [Текст] / А. Г. Асмолов. – Москва: МГУ, 1979. – 151 с.
11. Ахутина, Т. В. Диагностика развития зрительно-вербальных функций [Текст] : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Т.В. Ахутина, Н. М. Пылаева.–Москва: Издательский центр «Академия»,2003.– 64 с.

12. Бадаев, В. С. Формирование художественной культуры школьников в процессе освоения искусства декоративной росписи [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / В. С. Бадаев. – Москва, 2005. – 399 с.: ил.
13. Барщ, А. О. Рисунок в средней художественной школе [Текст] / А. О. Барщ. – 2-е изд., доп. – Москва: Изд. Академии художеств СССР, 1963. – 299 с.
14. Беда, Г. В. Живопись [Текст]: учебник для студентов педагогических институтов / Г. В. Беда. – Москва: Просвещение, 1986. – 192 с.: ил.
15. Беркинблит, М. Б. Фантазия и реальность [Текст] / М. Б. Беркинблит, А. В. Петровский. – Москва: Политиздат, 1968. – 128 с.
16. Берлинский, М. Ф. Краткия наставления о рисовании и черчении, изданные от Главного правления училищ [Текст] / М. Ф. Берлинский. – Анкт-Петербург : При Имп. Академии наук, 1811. – 75 с.
17. Боголюбов, Н. С. Формирование творческих способностей учащихся средней школы средствами изобразительного искусства с учетом индивидуального подхода [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук / Н. С. Боголюбов. – Москва, 1993. – 380 с.
18. Бойко, Е. И. Механизм умственной деятельности: Динамические временные связи [Текст] / Е. И. Бойко. – Москва: Педагогика, 1976. – 248 с.
19. Большая советская энциклопедия [Текст]: в 30 т. / гл. ред. А. М. Прохоров. – 3-е изд. – Москва: Советская энциклопедия, 1976. – Т. 23: Сафлор – Соан., – 640 с.
20. Боровский, А. Силуэты современных художников [Текст] / А. Боровский. – Москва: Изд-во Ивана Лимбаха, 2003. – 376 с.
21. Брагина, Д. В. Развитие образного мышления студентов художественно-графических факультетов на занятиях композицией (на материале натюрморта) [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Д. В. Брагина. – Москва, 2006. – 228 с.
22. Бранский, В. П. Искусство и философия: Роль философии в формировании и восприятии художественного произведения на примере истории

- живописи [Текст] / В. П. Бранский. – Калининград: Янтарный сказ, 1999. – 704 с.
23. Брунер, Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации [Текст] : пер. с англ / Дж. Брунер. – Москва: Прогресс, 1977. – 413 с.
24. Брушлинский, А. В. Мышление и прогнозирование: логико-психологический анализ [Текст] / А. В. Брушлинский. – Москва; Ленинград: Искусство, 1979. – 230 с.
25. Веккер, Л. М. Психические процессы: Мышление и интеллект [Текст] : в 2 т. / Л. М. Веккер. – Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1976. – Кн. 2. – 344 с.
26. Величковский, Б. М. Психология восприятия [Текст] / В. М. Величковский, В. П. Зинченко, А. Р. Лурия. – Москва: Изд. МГУ, 1973. – 245 с. : ил.
27. Вельфлин, Г. Основные понятия истории искусств: проблема эволюции стиля в новом искусстве [Текст] / Г. Вельфлин. – Москва; Ленинград: Академия, 1930. – 290 с.
28. Вертгеймер, М. О гештальттеории [Текст]: хрестоматия по истории психологии / М. Вертгеймер. – Москва: Изд-во Московского университета, 1980. – 364 с.
29. Виппер, Б. Р. Введение в историческое изучение искусства [Текст]: 2-е изд., испр. и доп / Б.Р. Виппер. –Москва: Изобразительное искусство,1985.–288 с.
30. Волков, Н. Н. Восприятие предмета и рисунка [Текст] / Н. Н. Волков. – Москва: Изд. Академии педагогических наук РСФСР, 1950. – 508 с.
31. Волков, Н. Н. Композиция в живописи [Текст] / Н. Н. Волков. – Москва: Искусство, 1977. – 263 с.
32. Выготский, Л. С. Психология искусства [Текст] / под ред. М. Г. Ярошевского. – Москва: Педагогика, 1987. – 344 с.
33. Гальперин, П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий [Текст] / П. Я. Гальперин. // Психологическая наука в СССР. – Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – Т. 1. – 469 с.

34. Ге, Н. Н. Письма, статьи, критика, воспоминания современников [Текст] / Н. Н. Ге. – Москва: Искусство, 1978. – 399 с.: ил.
35. Герасимчук, А. Учись вырезать [Текст] / А. Герасимчук, Н. Ханевская. – Москва: Молодая гвардия, 1956. – 79 с.
36. Гильдебранд, А. Проблема формы в изобразительном искусстве. – Москва: Изд-во МПИ, 1991. – 137 с.
37. Гиппенрейтр, Ю. Б. Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления [Текст]: / Ю. Б. Гиппенрейтр, В. В. Петухов. – Москва: Изд-во Московского университета, 1981. – 400 с.
38. Глезер, В. Д. Зрение и мышление [Текст] / В. Д. Глезер. – 2-е изд., испр. и доп. – Санкт-Петербург: Наука, 1993. – 283 с.
39. Голлербах, Э. Силуэты Г. И. Нарбута [Текст] / Э. Голлербах. – Ленинград: Изд. Ленинградского общества библиофилов, 1926. – 55 с.
40. Головин, С. Ю. Словарь практического психолога [Текст] / С. Ю. Головин. – Минск: Харвест, 2001. – 976 с.
41. Голубева, О. Л. Основы Композиции [Текст] / О. Л. Голубева. – Москва: Искусство, 2004. – 120 с.
42. Гончаров, А.Д. Теория композиции [Текст]: учебное пособие для специальности 2220 «Графика» / А. Д. Гончаров, А. С. Котляров. – Москва: Московский полиграфический институт, 1978. – 59 с.
43. Горбунова, Г. А. Инновационные технологии дифференцированного и индивидуального подхода к развитию художественно-творческих способностей младших школьников [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Г.А. Горбунова. – Москва, 2010. – 453 с.
44. Грегори, Р. Л. Глаз и мозг: Психология зрительного восприятия [Текст] / Р. Л. Грегори. – Москва: Прогресс, 1970. – 272 с.
45. Гурьян, О. Ножницы художницы. О художнице Е.Е. Лебедевой и об искусстве вырезания [Текст] / О. Гурьян, Е. Лебедева. – Москва:

- Государственное издательство детской литературы Министерства просвещения РСФСР, 1960. – 96 с.
46. Гусакова, М.А. Аппликация [Текст]: учебное пособие для учащихся педагогических училищ по специальности № 2002 «Дошкольное воспитание» и № 2010 «Воспитание в дошкольных учреждениях» / М.А. Гусакова. – 3-е изд., доп. и перераб. – Москва: Просвещение, 1987. – 128 с.
47. Давыдов, В.В. Психологические условия происхождения идеальных действий [Текст] / В. В. Давыдов, В. П. Андронов // Вопросы психологии. – 1979. – № 5. – С. 40–54.
48. Даль, В. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. [Текст] / В. Даль. – Москва: Русский язык, 1980. – Т. 4.: Р–V. – 683 с.
49. Данилушкина, С. Н. Развитие творческих способностей студентов художественных факультетов педагогических вузов на занятиях по композиции [Текст]: автореф. дис.... канд. пед. наук / С. Н. Данилушкина. – Омск, 1999. – 16 с.
50. Движение глаз и зрительное восприятие [Текст] / под ред. Б. Ф. Ломова, Н. Ю. Вергилеса, А. А. Митькина. – Москва: Наука, 1978. – 277 с.
51. Двор императрицы Екатерины II. Ея сотрудники и приближенные. Сто восемьдесят девять силуэтов [Текст]: в 2 т. / вступ. ст. А. Круглый. – Санкт-Петербург: Типография Эдуарда Гоппе, 1899. – Кн. I. – 60 с. : 93 л. ил.; кн. II. – 99 с.: 96 л. ил.
52. Дейнека, А. А. Учитесь рисовать. [Текст] / А. А. Дейнека. – Москва: Архитектура-С, 2005. – 224 с.
53. Делакруа, Э. Мысли об искусстве, о знаменитых художниках [Текст] / Э. Делакруа; пер. с франц., вступ. статья и коммент. В. Прокофьева. – Москва: Изд. Академии художеств СССР, 1960. – 282 с.: ил.

54. Джадд, Д. Б. Основные корреляты зрительного раздражителя [Текст] / Д. Б. Джадд // Экспериментальная психология / под ред. С.С. Стивенса. – Москва, 1963. – Т. 2. – 377 с.
55. Ермолаева-Томина, Л. Б. Психология художественного творчества [Текст]: учебное пособие для вузов / Л. Б. Ермолаева-Томина. – 2-е изд. – Москва: Академический Проект: Культура, 2005. – 304 с.
56. Зайцев, Н. А. 240 картинок для обучения письму, чтению, рисованию [Текст]: учебное пособие. Комплект для дома, группы, класса. / Н. А. Зайцев. – Санкт-Петербург:НОУДО «Методики Н. Зайцева», 2004.– 120 с.
57. Запорожец, А. В. Восприятие и действие [Текст] / А. В. Запорожец, Л. А. Венгер, В. П. Зинченко, А.Г.Ружская. – Москва: Просвещение,1967.–323 с.
58. Захарова, Ю. В. В мире форм, силуэтов и контуров: Подготовка руки к письму [Текст] : учебное пособие для детей / Ю. В. Захарова. – Москва: ВЛАДОС, 2006. – 48 с.
59. Зильберштейн, И. С. Константин Коровин вспоминает [Текст] / И.С. Зильберштейн, В. А. Самков. – Москва: Изобразительное искусство, 1990. – 608 с.
60. Зинченко, В. П. Формирование зрительного образа: Исследование деятельности зрительной системы [Текст] / В.П. Зинченко, Н.Ю. Вергилес. –Москва: Изд. МГУ, 1969. – 106 с.
61. Игнатьев, Е. И. Психология изобразительной деятельности детей [Текст] / Е. И. Игнатьев. – Москва: Просвещение, 1961. – 222 с.
62. Изобразительное искусство. 5–9 классы [Текст] : рабочая программа для общеобразовательных учреждений / авт.-сост. С. П. Ломов, С. Е. Игнатьев, М. В. Кармазин. – Москва: Дрофа, 2012. – 80 с.
63. Изобразительное искусство [Текст]: рабочие программы. Предметная линия учебников 1–4, 5–9 классы : пособие для учителей / под общ. ред. Б. М. Неменский, Л. А. Неменская, Н. А. Горяева, А. С. Питерских. – Москва: Просвещение, 2011. – 129 с.

64. Изобразительное искусство 5–9 классы [Текст]: программа для общеобразовательных учреждений / авт.-сост. В. С. Кузин, С. П. Ломов, Е. В. Шорохов, С. В. Игнатьев, П. Ю. Коваленко. – Москва: Дрофа, 2007. – 46 с.
65. Изобразительное искусство и художественный труд [Текст] : программа и тематическое планирование / под ред. Т. Я. Шпикалова, Л. Е. Ершова, Н. Р. Макарова [и др.]. – Москва: Просвещение, 2008. – 92 с.: ил.
66. Изобразительное искусство и художественный труд. 4 класс. (Система Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова) [Текст]: пособие для учителя / авт.-сост. Ю. А. Полуянов. – Москва: Вита-Пресс, 2007. – 208 с.: ил.
67. Иогансон, Б. В. Молодым художникам о живописи [Текст] / Б. В. Иогансон. – Москва: Изд. Академии художеств СССР, 1959. – 248 с.
68. Кардовский, Д. Н. О принципах и методах обучения рисованию: пособие по рисованию [Текст] / Д. Н. Кардовский, В. Н. Яковлева, К. Н. Корнилова. – Москва; Ленинград: Госстройиздат, 1938. – 164 с.
69. Карнеги, Д. Как вырабатывать уверенность в себе и влиять на людей, выступая публично. [Текст] / Д. Карнеги. – Москва: Изд. Тропикал. Цитадель, 1995. – 831 с.
70. Кёлер, В. Гештальт-психология. Основы психического развития. Исследование интеллекта человекоподобных обезьян [Текст] / В. Кёлер, К. Коффка. – Москва: АСТ, 1998. – 704 с.
71. Кибрик, Е. А. Работа мысли и художника [Текст] / Е. А. Кибрик; предисл. В. Кеменова, О. Верейского, послесл. И. Кибрик. – Москва: Искусство, 1984. – 255 с.
72. Киреенко, В. И. Психология способностей к изобразительной деятельности [Текст] / В. И. Киреенко. – Москва: Изд. Академии педагогических наук РСФСР, 1959. – 304 с.
73. Климович, В. П. Научно-педагогическое исследование методов обучения композиции на художественно-графических факультетах педвузов (раздел

- «Композиция портрета») [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / В. П. Климович. – Москва, 1985. – 241 с.
74. Коро – художник, человек. Документы воспоминания [Текст] / К. Коро. – Москва: Изд-во Академии художеств СССР, 1963. – 184 с.
75. Коробко, Ю.В. Формирование целенаправленного восприятия живописных качеств цвета в работе с натуры студентов художественно-графических факультетов [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Ю. В. Коробко. – Краснодар, 2005. – 384 с.
76. Коссов, Б. Б. Проблемы психологии восприятия [Текст] / Б. Б. Коссов. – Москва: Высшая школа, 1971. – 320 с.
77. Коффка, К. Основы психического развития [Текст] / К. Коффка. – Москва; Ленинград : Соцэкгиз, 1934. – 260 с.
78. Кравков, С.В. Глаз и его работа. Психофизиология зрения и гигиена освещения [Текст] / С. В. Кравков. – Москва: Изд-во Академии наук СССР, 1950. – 532 с.
79. Краткий словарь терминов изобразительного искусства [Текст] / под ред. Т. Г. Гурьева. – Изд. 4-е доп. и перераб. – Москва: Советский художник, 1965. – 192 с.
80. Крутецкий, В. А. Проблема способностей в психологии [Текст] / В.А. Крутецкий. – Москва: Знание, 1971. – 60 с.
81. Крымов, Н. П. Художник и педагог. Статьи, воспоминания [Текст] / Н.П. Крымов; ред.-сост. С.В. Разумовская. – Москва: Изобразительное искусство, 1989. – 224 с.
82. Кузин, В.С. Психология [Текст] / В. С. Кузин. – Москва: «Высшая школа», 1974. – 280 с.
83. Кузнецов, Е. Ф. Формирование целостного видения на начальных этапах обучения рисунку студентов художественно-графических факультетов педагогических институтов [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Е. Ф. Кузнецов. – Москва: МГПИ, 1986. – 221 с.

84. Кузнецова, Э. Искусство силуэта [Текст] / Э. Кузнецова. – Ленинград: Художник РСФСР, 1970. – 132 с.
85. Лазарева, Н.М. Силуэт. Уроки мастерства [Текст] / Н.М. Лазарева. – Москва: Паритет, 2007. – 128 с.
86. Лаптев, А. М. Некоторые вопросы композиции [Текст] / А. М. Лаптев. – Москва: Академия художеств СССР, 1959. – 98 с.
87. Лебёдко, В. К. Представления о пространстве и искусство [Текст] / В. К. Лебёдко. – Москва: Прометей, 1993. – 108 с.: ил.
88. Левин, К. Динамическая психология : избранные труды [Текст] / К. Левин; под общ. ред. Д.А.Леонтьева, Е.Ю. Патяевой.–Москва: Смысл, 2001. –572 с.
89. Леонардо да Винчи. Избранные произведения: в 2-х т. [Текст] / Леонардо да Винчи ; под общ. ред. В. В. Лёграна. – Москва; Ленинград: Академия, 1935. – 480 с.
90. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. [Текст] / А. Н. Леонтьев. – Москва: Политиздат, 1975. – 304 с.
91. Леушина, Л. И. Зрительное пространственное восприятие [Текст] / Л. И. Леушина; под ред. В. Д. Лейзера. – Ленинград: Наука, 1978. – 175 с.
92. Линдсей, П. Переработка информации у человека: Введение в психологию [Текст] / П. Линдсей, Д. Норманн.–Москва:Мир,1974.– 550 с.
93. Лобанов, А. И. Формирование композиционных способностей в процессе обучения графической композиции: на примере студентов художественно-графических факультетов [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. И. Лобанов. – Москва, 2007. – 16 с.
94. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов. – Москва: Наука, 1984. – 444 с.
95. Лурия, А. Р. Мозг и психические процессы [Текст]: в 2 ч. / А. Р. Лурия. – Москва: Изд-во МГУ, 1990. – 330 с.

96. Макарова, М. Л. Развитие чувства целостности у студентов 4–5 курсов ХГФ на занятиях живописью [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / М. Л. Макарова. – Москва, 2009. – 215 с.
97. Мастера искусства об искусстве [Текст]: в 7 т. / под ред. А. А. Губера, В. Н. Гращенкова. – Москва: Искусство, 1969. – Т. 3. – 565 с.
98. Медведев, Л. Г. Формирование графического художественного образа на занятиях по рисунку [Текст] / Л. Г. Медведев. – Москва: Просвещение, 1986. – 159 с.
99. Мелик-Пашаев, А. А. Педагогика искусства и творческие способности [Текст] / А. А. Мелик-Пашаев. – Москва: Знание, 1981. – 96 с.
100. Мизанбаев, Р. Исследование методов развития целостного восприятия студентов 1–2 курсов художественно-графических факультетов пединститутов в процессе обучения живописи [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Р. Мизанбаев. – Москва, 1987. – 208 с.
101. Минаев, С. А. Развитие профессионального восприятия на занятиях по рисунку: в системе художественных факультетов педагогических вузов [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / С. А. Минаев. – Хабаровск, 2010. – 195 с.
102. Мириманов, В. Б. Малая история искусств [Текст] / В. Б. Мириманов. – Москва: Искусство, 1973. – 310 с.
103. Миронова, Л. Н. Цветоведение [Текст] / Л. Н. Миронова. – Минск: Высшая школа, 1984. – 286 с.
104. Молева, Н. М. Школа Антона Ашбе: К вопросу о путях развития художественной педагогики на рубеже XIX–XX веков [Текст] / Н. М. Молева, Э. М. Белютин. – Москва: Искусство, 1958. – 116 с.
105. Мухина, В. С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта [Текст] / В. С. Мухина. – Москва: Педагогика, 1981. – 240 с.: ил.
106. Мэлори, Т. Смерть Артура [Текст] : иллюстрации О. Бердслея (1893 г.) / Т. Мэлори; под. ред. И. Бернштейн, В. Жирмунский, А. Михайлов,

- Б. Пуришев. – Москва: Наука, 1974. – 900 с. – (Серия: Литературные памятники).
107. Неменский, Б. М. Культура. Искусство. Образование: Цикл бесед [Текст] / Б. М. Неменский. – Москва: Центр ХКО, 1993. – 79 с.
108. Никитенков, С. А. Композиционное мышление как фактор творческого развития студентов художественно-графического факультета [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / С. А. Никитенков. – Липецк, 2000. – 239 с.
109. Никифорова, О. И. Исследования по психологии художественного творчества [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / О. И. Никифорова. – Москва: Изд-во МГУ, 1972. – 156 с.
110. Николаенко, Н. Н. Психология творчества [Текст]: учебное пособие / Н.Н.Николаенко; под ред. Л. М. Шипицыной.– Санкт-Петербург: Речь, 2005.– 277 с.
111. Никольский, В.А., Кончаловский П.П. [Текст] / В.А. Никольский. – Москва, 1936. – 150 с.
112. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка [Текст] / авт.-сост. Т. Ф. Ефремова. – Москва: Дрофа: Русский язык, 2000. – 1233 с.
113. Окунев, Ю. Н. Пути освоения ритма живописной композиции: (на материале преподавания живописи на старших курсах ХГФ) [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю. Н. Окунев. – Москва, 1989. – 16 с.
114. Открытки: Елизавета Бем. Силуэты (набор из 36 открыток). – Москва: Издательский Дом Мещерякова, 2011. – 72 с.
115. Павлюк, И. А. Упражнения по композиции как средство развития образного мышления студентов 1–2 курсов ХГФ [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / И. А. Павлюк. – Москва, 1988. – 201 с.
116. Панкратова, Л. И. Формирование композиционного мышления студентов факультета педагогики и методики начального образования вуза на занятиях изобразительным искусством [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Л. И. Панкратова. – Москва, 1998. – 232 с.

117. Панов, В. П. Искусство силуэта: советы начинающим [Текст] / В. П. Панов. – Москва: Юный художник, 2005. – 32 с. (Библиотечка «Юного художника»; вып. 6).
118. Париж накануне войны в монотипиях Е. С. Кругликовой [Текст] / авт. К. Д. Бальмонта, А. Н. Бенуа, М. Волошина, А. М. Ремизова, Н. К. Рериха [и др.] ; худ. ред. В. Н. Левитский. – Петроград: Унион, 1916. – 130 с.
119. Педагогика [Текст] / под ред. Ю. К. Бабанского. – Москва: Просвещение, 1983. – 308 с.
120. Петровский, А.В. Способности и труд [Текст] / А. В. Петровский. – Москва: Знание, 1966. – 79 с.
121. Полунина, Н. М. Приятнейшая тень [Текст] / Н. М. Полунина, А. И. Фролов. – Москва: Классика плюс, 1997. – 191 с.
122. Пономарёв, Я. А. Исследование проблемы психологии творчества [Текст] / А. Я. Пономарёв. – Москва: Наука, 1983. – 336 с.
123. Прейслер, И. Д. Основательные правила, или Краткое руководство к рисовальному художеству [Текст] / И. Д. Прейслер. – Санкт-Петербург, 1810. – 44 с.
124. Прищепа, А.А. Теория и практика художественного образования в педагогическом вузе (лично-ориентированный культуросообразный контекст) [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / А. А. Прищепа. – Ростов-на-Дону, 2003. – 311 с.
125. Программа «Изобразительное искусство» [Текст]: примерные образовательные программы для детских художественных школ и школ искусств (художественных отделений). – Казань, 2002. – 88 с.
126. Прокофьев, А. О. Зрительное восприятие целостного образа объекта у детей дошкольного возраста с типичным и атипичным развитием [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / А. О. Прокофьев. – Москва, 2009. – 165 с.

127. Психология ощущений и восприятия [Текст]: хрестоматия по психологии / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Любимова, М.Б. Михалевской, Г. Ю. Любимовой. – Москва: АСТ, Астрель, 2009. – 692 с.
128. Пучков, А. С. Методика работы над натюрмортом [Текст]: учебное пособие для студентов художественно-графического факультета педагогических институтов. / А.С. Пучков, А.В. Триселёв. – Москва: Просвещение, 1982. – 160 с.
129. Пушкин, А.С. Евгений Онегин в силуэтах В. Гельмерсена [Текст] / А. С. Пушкин. – Москва: Московский рабочий, 1993. – 222 с.
130. Пэдхем, Ч. Восприятие света и цвета [Текст] / Ч. Пэдхем, Ж. Сондерс. – Москва: Мир, 1978. – 255 с.
131. Радлов, Н. Э. Рисование с натуры [Текст] / Н. Э. Радлов. – Ленинград: Изд-во областного союза советских художников, 1935. – 90 с.
132. Рожкова, Е.Е. Изобразительное искусство в школе. Из опыта работы [Текст] / Е.Е. Рожкова. – Москва: Просвещение, 1976. – 119 с.
133. Розанова, Н.Н. Рисунок: историко-теоретический и методический аспект [Текст]: учебное пособие / Н. Н. Розанова. – Москва: Изд-во МГПУ, 2000. – 127 с.
134. Романов, В.С., Петухов Б.М. Психология внимания [Текст] / В.С. Романов, Б.М. Петухов. – Москва: Эксмо, 1996. – 447 с.
135. Ростовцев, Н. Н. Рисунок. Живопись. Композиция. Хрестоматия [Текст]: учебное пособие для студентов художественно-графических факультетов пединститутов / Н. Н. Ростовцев, С.Е. Игнатьев, Е. В. Шорохов. – Москва: Просвещение, 1989. – 207 с.
136. Ростовцев, Н.Н. Развитие творческих способностей на занятиях рисованием: учебное пособие для студентов художественно-графических факультетов педагогических институтов [Текст] / Н.Н. Ростовцев. – Москва: Просвещение, 1987. – 176 с.: ил.

137. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер Ком, 1999. – 720 с.
138. Садомова, Н. И. Развитие образного мышления в процессе выполнения графических и живописных краткосрочных изображений на начальном этапе обучения студентов вузов: на материале подготовки художников-педагогов, дизайнеров и художников декоративно-прикладного искусства [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Н. И. Садомова. – Москва, 2008. – 304 с.
139. Сапожников, А.П. Курс рисования [Текст] / А. П. Сапожников. – Санкт-Петербург, 1834. – 160 с.
140. Серов, Н.В. Цвет культуры: психология, культурология, физиология [Текст] / Н. В. Серов. – Санкт-Петербург: Речь, 2004. – 672 с.
141. Сеченов, И. М. Избранные философские и психологические произведения [Текст] / И. М. Сеченов; под ред. со вступ. статьей и примеч. В.М. Качанова. – Москва: Государственное изд-во политической литературы, 1947. – 647 с.
142. Сидоров, А. А. Кругликова Е. С. [Текст] / А. А.Сидоров. – Ленинград: Изд-во Ленинградского областного Союза советских художников, 1936. – 21 с.
143. Симонович-Ефимова, Н. Я. Записки художника [Текст] / Н. Я. Симонович-Ефимова. – Москва: Советский художник, 1982. – 424 с.
144. Скрипник, И. С. Театр теней: искусство светотени [Текст] / И. С. Скрипник. – Москва: АСТ, Сталкер, 2005. – 224 с.
145. Смирнов, Г.Б. Живопись [Текст] / Г.Б. Смирнов. – Москва: Просвещение, 1975. – 143 с.
146. Смирнов, С.Д. Понятие «образ мира» и его значение для психологии познавательных процессов [Текст] / С.Д. Смирнов // А.Н. Леонтьев и современная психология. – Москва, 1983. – № 2. – С. 149–155.
147. Сокольникова, Н. М. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальной школе [Текст]: учебное пособие для студентов

- педагогических вузов / Н. М. Сокольникова. – Москва: Академия, 1999. – 336 с.
148. Соловьев, А. М. Учебный рисунок [Текст] / А. М. Соловьев. – Москва, 1953. – 240 с.
149. Сомов, Ю. С. Композиция в технике [Текст] / Ю. С. Сомов. – Изд. 2-е. – Москва: Машиностроение, 1977. – 271 с.
150. Старикова, Н. М. Формирование целостного восприятия и воспроизведения в живописи тоновых и цветовых отношений у студентов творческих факультетов [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Н.М. Старикова. – Москва, 2011. – 176 с.
151. Сухарев, А. И. Формирование композиционно-пространственного восприятия у студентов на занятиях по рисунку: первый-второй курсы художественно-графического факультета [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / А. И. Сухарев. – Омск, 1999. – 187 с.
152. Таранов, Н. Н. Теория и методика обучения шрифтам в системе развития творческих способностей студентов художественно-графических факультетов [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Н. Н. Таранов. – Волгоград, 2002. – 370 с.
153. Теплов, Б. М. Проблемы индивидуальных различий [Текст] / Б.М. Теплов. – Москва: Изд. Академии педагогических наук РСФСР, 1961. – 535 с.: ил.
154. Тихомиров, О.К. Структура мыслительной деятельности человека [Текст] / О. К. Тихомиров. – Москва: Изд-во МГУ, 1969. – 304 с.
155. Тихоненко, И.Н. Развитие композиционного мышления на занятиях по живописи у студентов начальных курсов педагогических вузов [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / И. Н. Тихоненко. – Омск, 2005. – 186 с.
156. Туманов, И.Н. Учебно-творческий подход в подготовке художника-педагога в условиях развития современной художественной культуры [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / И. Н. Туманов. – Волгоград, 2003.– 329 с.

157. Узнадзе, Д.Н. Психология установки [Текст] / Д.Н. Узнадзе. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 416 с.
158. Унковский, А. А. Живопись: Вопросы колорита [Текст]: учебное пособие для студентов художественно-графических факультетов педагогических институтов / А. А. Унковский. – Москва: Просвещение, 1980. – 128 с.
159. Устин, В.Б. Композиция в дизайне [Текст] / В.Б. Устин. – 2-е изд. – Москва: АСТ: Астрель, 2007. – 239 с.
160. Ушаков, Д. Н. Толковый словарь современного русского языка [Текст] / Д.Н. Ушаков. – Москва: Аделант, 2013. – 800 с.
161. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: в 10 т. [Текст] / К. Д. Ушинский. – Москва; Ленинград: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1949. – Т. 7: Родное слово. – 357 с.
162. Фаворский, В.А. О композиции [Текст] / В.А. Фаворский // Искусство. – 1933. – № 1/2. – С. 1–6.
163. Фаусек, Ю. И. Бумажное царство: Вырезывание из цветной бумаги, как пособие при ведении предметных уроков [Текст] / Ю.И. Фаусек. – Санкт-Петербург: Я. Башмаков и К°, 1912. – Вып. 1. – 31 с.
164. Флоренский, П.А. Статьи и исследования по истории и философии искусства и археологии [Текст] / П.А. Флоренский; сост. игумена Андроника (А. С. Трубачева); ред. игумен Андроник (А. С. Трубачев). – Москва: Мысль, 2000. – 446 с.
165. Хогарт, У. Анализ красоты [Текст] / У. Хогарт. – Москва; Ленинград: Искусство, 1987. – 284 с.: ил.
166. Хьюбел, Д. Глаз, мозг, зрение [Текст]: пер. с англ. / Д. Хьюбел. – Москва: Мир, 1990. – 239 с.
167. Чалый, С. А. Теоретические и методические основы формирования обобщенного видения природы в живописи портрета у студентов художественно-графических факультетов [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / С. А. Чалый. – Москва, 2007. – 207 с.

168. Чернышев, О. В. Формальная композиция. Творческий практикум [Текст] / О. В. Чернышев. – Минск: Харвест, 1999. – 312 с.
169. Чистяков, П.П. Письма. Записные книжки. Воспоминания о П. П. Чистякове (1832–1919) [Текст] / П. П. Чистяков; материалы подгот. к печати Э. Белютиным и П. Молевой.–Москва: Искусство,1953.–592 с.: ил.
170. Шакуров, Р.Х. Эмоция. Личность. Деятельность (механизмы психодинамики) [Текст] / Р. Х. Шакуров. – Казань: Центр инновационных технологий, 2001. – 180 с.
171. Шашков, Ю.П. Развитие восприятия и воспроизведения цвета и тона у студентов художественно-графических факультетов на начальном этапе обучения живописи [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Ю.П. Шашков. – Москва, 2002. – 202 с.
172. Ширман, Н.Т. Силуэт на экране [Текст] / Н. Т. Ширман. – Киев: Мистецтво, 1989. – 160 с.: ил.
173. Шорохов, Е. В. Композиция [Текст]: учебник для студентов художественно-графических факультетов педагогических институтов. – 2-е изд., перераб. и доп. / Е. В. Шорохов. – Москва: Просвещение, 1986. – 207 с.: ил.
174. Юон, К. Ф. Об искусстве: в 2 т. [Текст] / К.Ф. Юон. – Москва: Советский художник, 1959. – Т. 1. – 383 с.
175. Якиманская, И.С. Основные направления исследований образного мышления в психологии [Текст] / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1985. – № 5. – С. 3–29.
176. Якобсон, П.М. Психология художественного восприятия [Текст] / П. М. Якобсон. – Москва: Искусство, 1964. – 86 с.
177. Яковлева, Н. А. Жанры русской живописи. Основы теории и методики системно-исторического анализа [Текст]: учебное пособие / Н. А. Яковлева. – Ленинград: ГПИ им. А. И. Герцена, 1986. – 84 с.

178. Ярбус, А. Л. Движения глаз при восприятии сложных объектов. [Текст]: хрестоматия по ощущению и восприятию / А.Л. Ярбус. – Москва, 1975. – 400 с.
179. Яшухин, А.П., Живопись [Текст]: учебное пособие для студентов художественно-графических факультетов педагогических институтов и университетов / А. П. Яшухин, С. П. Ломов.– Москва: АГАР, 1999 –232 с.
180. Bartlett, F. Ch. Remembering: a Study in Experimental and Social Psychology . Cambridge etc.: Cambridge University Press, 1995. – 344 p.
181. Crane, Walter. Line and Form, London : G. Bell & Sons, 1900.– 283 p.
182. Flocken, Kathryn K., Deborah Adams Silhouettes – Rediscovering the Lost Art: A Step – by – Step Guide to the Art of Silhouette Portraiture Silhouettes: Rediscovering the Lost Art.– USA, 2000.– 240 p.
183. Gibson, J. J. The ecological approach to visual perception. // Boston: Houghton Mifflin, 1979.–211 p.
184. Jackson, Emily. The History of Silhouettes, London: Connoisseur, 1911. –121 p.
185. Payne, H. G. G. Necrocorinthia, A Study of Corinthian Art in the Archaic Period. Oxford, 1931.– 363 p.
186. Rackham, Arthur Cinderella. United Kingdom London William Heinemann Publishing, 1919. – 44 p.
187. Rubin, E., Figure and ground / in Readings in perception, D. C. Beardslee and M. Wertheimer, Editors. //D. VanNostrand: NY, 1958.–756 p.
188. Weber, Dr. Ernst. Lebendiges Papier. 1921.– 47 p.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Содержание

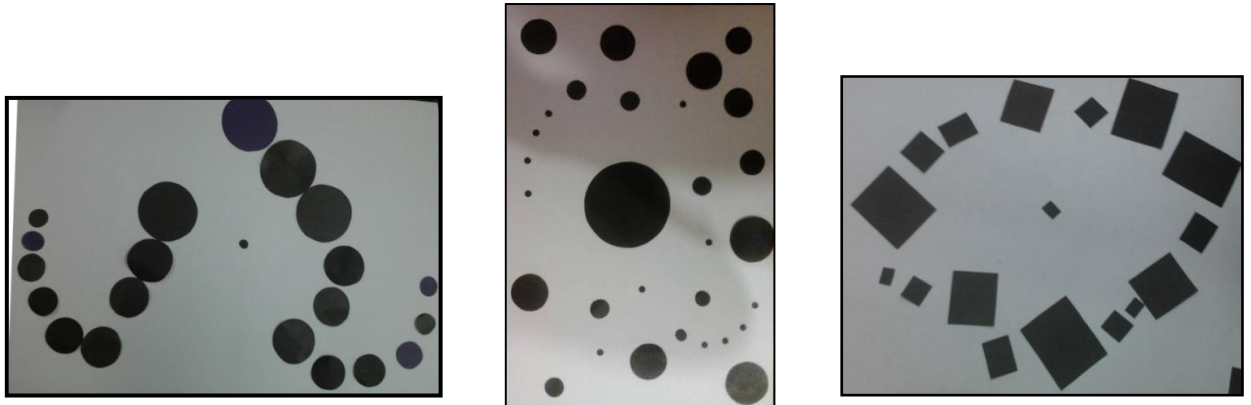
I.	Освоение закономерностей создания композиции (передача ритма; симметрии, асимметрии; статики, динамики; выделение сюжетно-композиционного центра).....	168
1.	Работы учащихся по созданию различных композиций на основе геометрических фигур (квадрат, параллелепипед, круг, овал, треугольник и т.д.).....	169
2.	Силуэтное изображение и анализ геометрической основы листьев различных пород.....	170
3.	Изучение закономерностей композиции на основе силуэтного изображения листьев различных пород деревьев.....	171
II.	Выполнение учащимися первого художественного класса набросков бытовых предметов различной формы сложности в силуэте.....	173
1.	Анализ геометрической основы различных по форме предметов быта.....	174
2.	Натюрморт из нескольких предметов быта близких по форме.....	175
3.	Изучение закономерностей композиции в процессе силуэтного изображения натюрморта из бытовых предметов.....	176
4.	Разработка композиции из группы предметов, заключенных в определенную геометрическую фигуру.....	177
5.	Анализ формы передачи пространственных отношений в натюрморте с помощью изменения контрастных отношений в процессе выполнения силуэтных копий с картин известных художников.....	178
6.	Передача пространственных отношений в натюрморте за счет изменения тоновых контрастов.....	178
III.	Развитие композиционного видения в процессе изучения пластики природных форм. Мир флоры.....	180
1.	Композиция на основе зарисовок с натуры объектов природной формы.....	181
2.	Композиции на основе зарисовок с натуры листьев, цветов, плодов, насекомых, бабочек и т.д.....	181
3.	Анализ геометрической основы силуэтного изображения деревьев различных пород.....	182
4.	Композиция из группы деревьев.....	182
5.	Передача пространства в пейзаже с помощью изменения контраста тональных отношений.....	183
6.	Освоение закономерностей композиции пейзажа на художественном материале зарисовок деревьев различных пород.....	184
7.	Передача пространства в пейзаже.....	184
8.	Анализ пластической организации композиции пейзажа в процессе работы над силуэтной копией произведений известных мастеров изобразительного искусства.....	185

IV.	Мир фауны, анализа пластики природных форм. Формирование композиционного видения.....	186
1.	Силуэтное изображение птиц и животных по репродукциям и фотографиям, по памяти и по представлению.....	187
2.	Освоение закономерностей композиции на основе зарисовок птиц.....	187
3.	Композиции на основе зарисовок животных и птиц.....	189
4.	Разработка эскизов композиции на основе зарисовок животных, птиц и деревьев различных пород.....	190
5.	Композиция на основе зарисовок животных, птиц и деревьев различных пород. Художественные приемы решения пространства в пейзаже.....	191
6.	Анализ пластической организации композиции с животными и птицами в процессе работы над силуэтной копией произведений известных мастеров изобразительного искусства.....	191
V.	Развитие целостного визуального восприятия в процессе анализа формы силуэтного изображения человека.....	192
1.	Силуэтное изображение фигуры человека в различных жизненных ситуациях.....	192
VI.	Формирование композиционного видения в процессе разработки композиции на основе силуэтных набросков фигур людей и объектов окружающей действительности. Пространство в сюжетной композиции.....	194
1.	Анализ пластической организации многофигурной композиции в процессе работы над силуэтной копией произведений известных мастеров изобразительного искусства.....	194
2.	Анализ пластической организации многофигурной композиции в процессе работы над силуэтной копией произведений известных мастеров изобразительного искусства. Разделение на планы картин в технике бумажной пластики.....	195
3.	Художественное решение многофигурной композиции в интерьере.....	196
4.	Актуализация художественного опыта в условиях разработки сюжетной композиции с группой людей в пейзаже.....	197
VII.	Иллюстрация к литературному произведению в силуэте.....	200
1.	Выполнение учащимися иллюстрации к басне И.А.Крылова «Ворона и лисица».....	201
2.	Иллюстрация к литературному произведению по мотивам рассказов Л.Н.Толстого в силуэте.....	203
3.	Композиции в силуэте на основе вырезанных элементов с помощью различного сочетания пятен.....	205
4.	Иллюстрация к литературному произведению.....	206
5.	Сюжетные композиции на тему: «Фигура в пейзаже».....	207
6.	Иллюстрация к сказке Г.Х.Андерсена «Дюймовочка».....	207

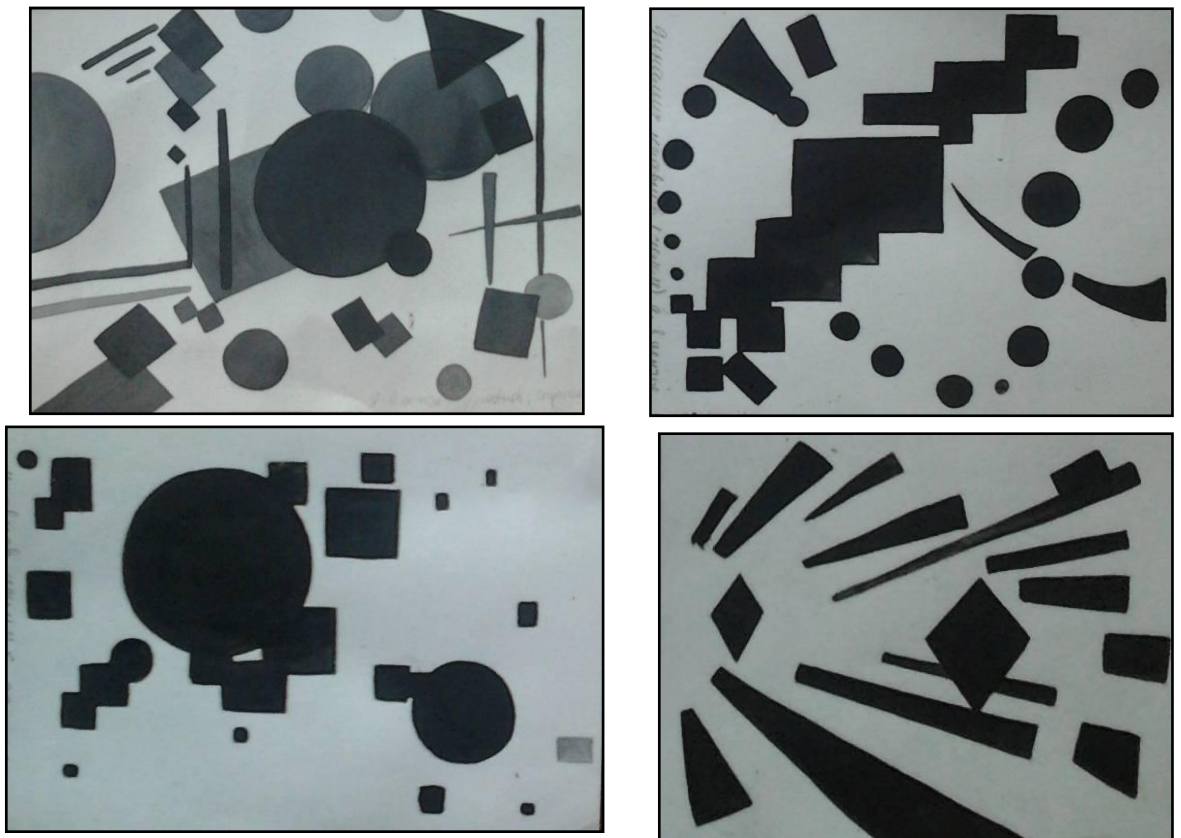
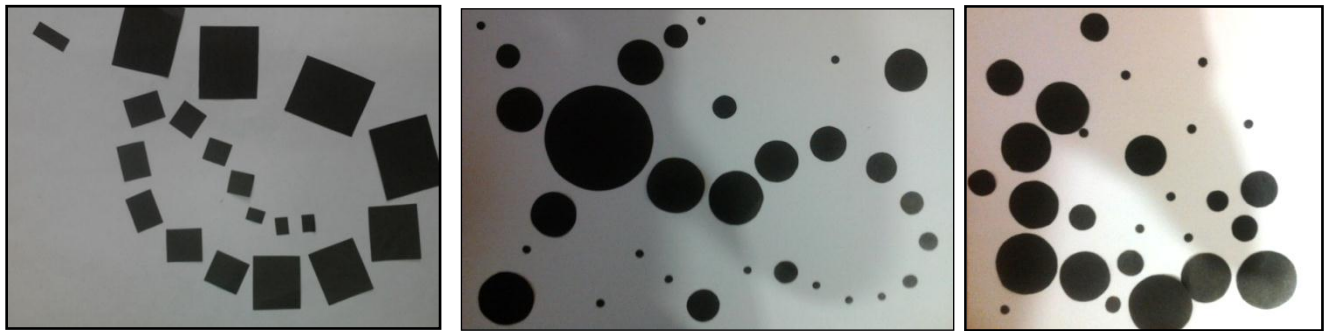
Освоение закономерностей создания композиции (передача ритма; симметрии, асимметрии; статики, динамики; выделение сюжетно-композиционного центра)
Учащиеся первого года обучения



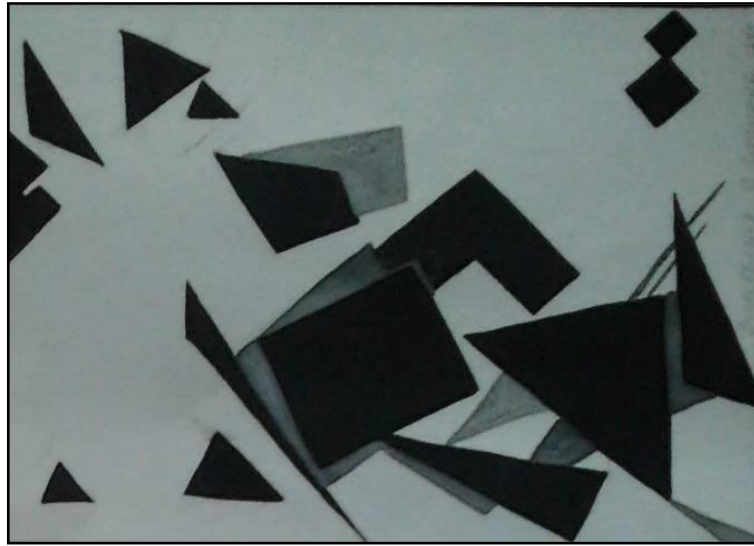
**Работы учащихся по созданию различных композиций
на основе геометрических фигур (квадрат, параллелепипед,
круг, овал, треугольник и т.д.).**



Асимметричная композиция, передача ритма, движения
Доминанта выделена массой

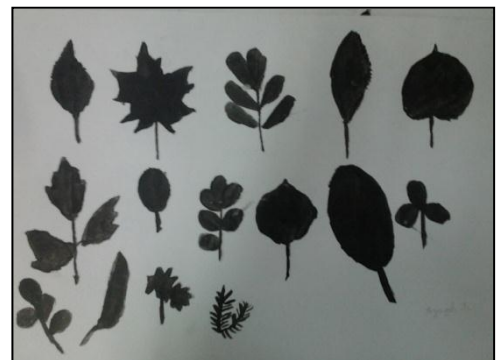
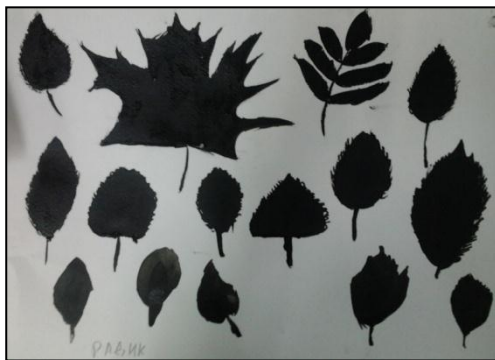


Ритмичная композиция, доминанта выделена массой и контрастом форм



Асимметричная, неуравновешенная композиция; доминанта смещена от центра, выделена за счет «сгущения» объектов на одном участке картины

Силуэтное изображение и анализ геометрической основы листьев различных пород



Геометрическая основа и характер листьев устанавливается учащимися верно, в некоторых работах точно переданы особенности листа (трещинки, разрывы и т.д.)

Изучение закономерностей композиции на основе силуэтного изображения листьев различных пород деревьев

Рисунки учащихся первого года обучения

Работы выполнялись в карандаше, в данном случае эта техника оказывается более рациональной, чем рисованный силуэт, так как позволяет учащимся передавать плановость в композиции с помощью тоновых нюансов и в случае затруднения и «помарок» поправлять их без особых усилий.



Доминанта выделена контрастом форм



Уравновешенная композиция, доминанта выделена массой, смещена от центра



Доминанта не выделена



Варианты передачи ритма при помощи чередования изобразительных элементов.



Передача плановости за счет изменения тоновой градации и контраст - нюансных отношений изобразительных пятен.

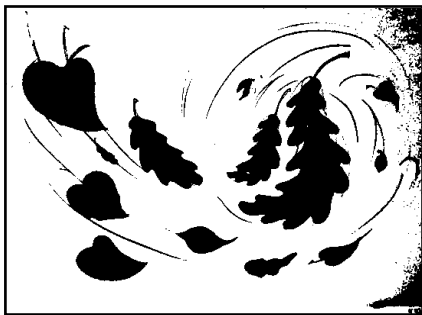


Динамичная композиция, эффект движения создается за счет использования диагональных направлений листьев в композиции. Доминанта явно не выделена

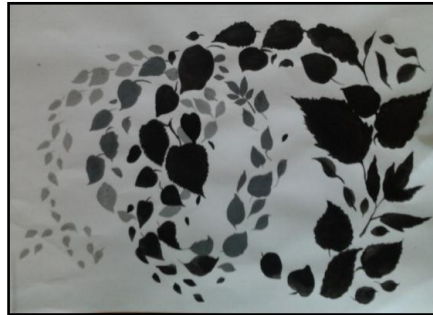


Статичная, уравновешенная композиция, доминанта четко не выделена, есть попытка выделить доминанту контрастом тона.

Работы учащихся второго и третьего года обучения



Динамичная композиция



Плановая растяжка
(динамичная композиция)



Динамичная композиция,
доминанта смещена от центра,
выделена массой



Передача движения за счет изменения величины пятен

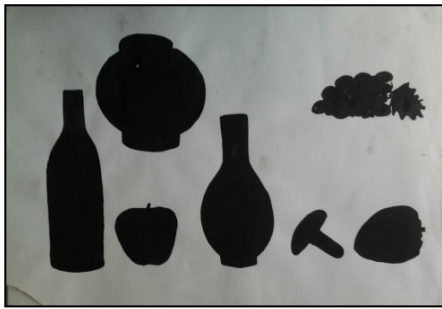


Передача плановости с помощью градации по тону изобразительных пятен



Уравновешенная композиция,
доминанта в центре

**Выполнение учащимися первого года обучения
набросков бытовых предметов различной формы
сложности в силуэте**

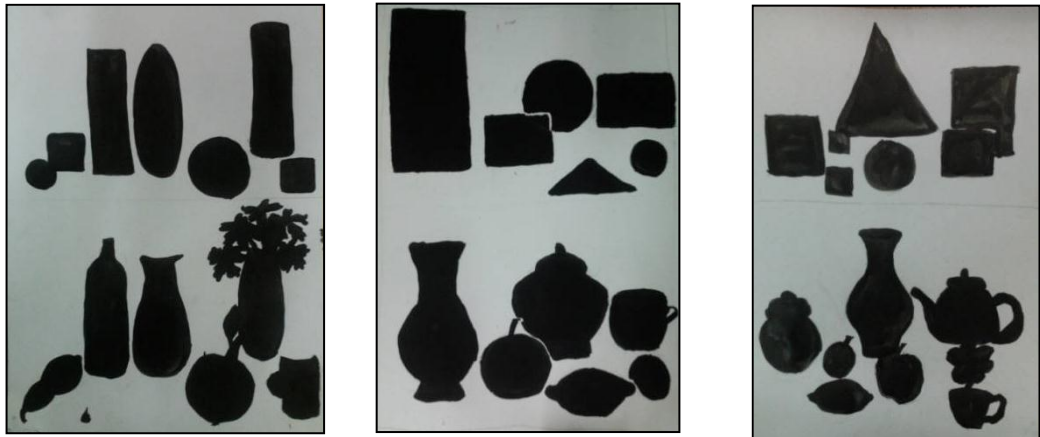


Изображение простейших объектов окружающей действительности (фрукты, овощи и т.д.), с целью опознания и выявления геометрической основы формы пятна. Симметричные объекты простой формы, в основе которых одно, максимум – два геометрических объёма: ваза, кувшин, чайник и т.п. В работах очевидны трудности в передаче симметрии объектов и пропорциональных отношений.

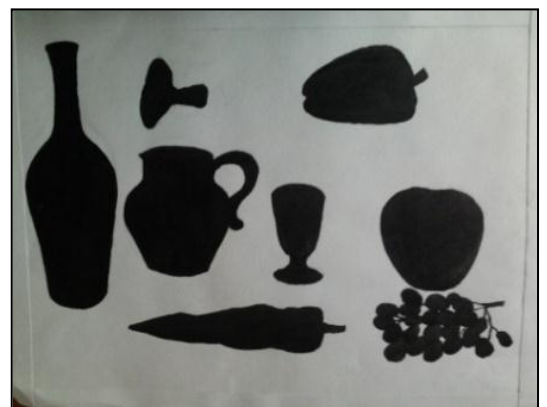


Наброски с натуры простых и сложных по форме предметов быта, кухонной посуды. Форма пятна объекта выявлена достаточно точно, сложности возникают в передаче симметрии формы.

Анализ геометрической основы различных по форме предметов быта



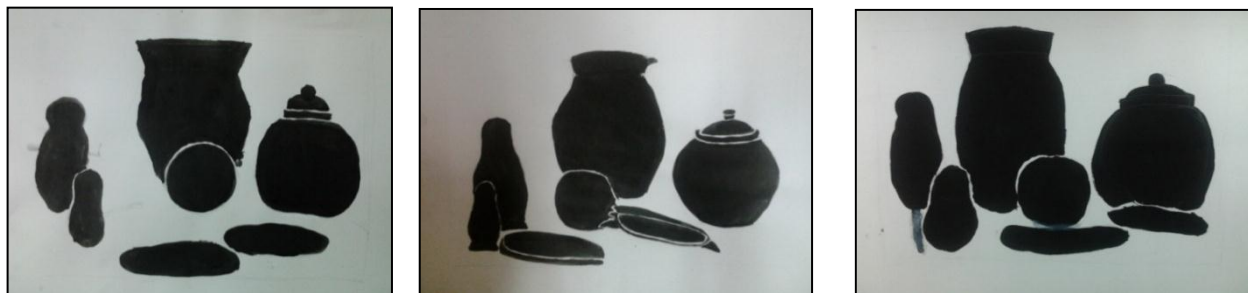
Рисунки учащихся первого года обучения



Работы учащихся второго и третьего года обучения.

Выявлена общая геометрическая форма пятна бытовых предметов, объекты асимметричны, сложности возникают в сравнении и сопоставлении правой и левой половины предмета.

Натюрморт из нескольких предметов быта близких по форме



Зарисовки натюрморта из предметов быта



В натюрморте выявлена обобщенная геометрическая форма, объекты асимметричны



В натюрморте не выявлена обобщенная геометрическая основа в которую вписаны объекты. Объекты разобцены, искажены по пропорциям, асимметричны.

**Изучение закономерностей композиции в процессе
силуэтного изображения натюрморта из бытовых предметов.**



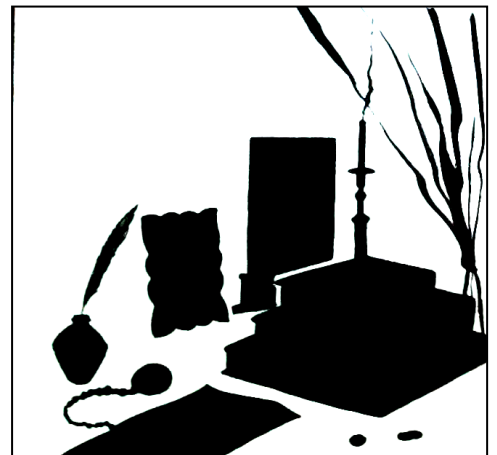
Асимметричная статичная,
неуравновешенная композиция,
доминанта смещена от центра,
выделена контрастом форм.



Диагональное расположение
объектов создаёт ритм
в композиции



Асимметричные, уравновешенные композиции,
доминанта смещена от центра



Композиция распадается, хаотичное положение объектов, несгруппированность предметов не позволяет ясно воспринять композиционный центр

**Разработка композиции из группы предметов, заключенных
в определенную геометрическую фигуру**

Работы учащихся второго и третьего года обучения



Статичная уравновешенная по массам композиция, доминанта в центре выделена массой. Композиция натюрморта вписана в овал

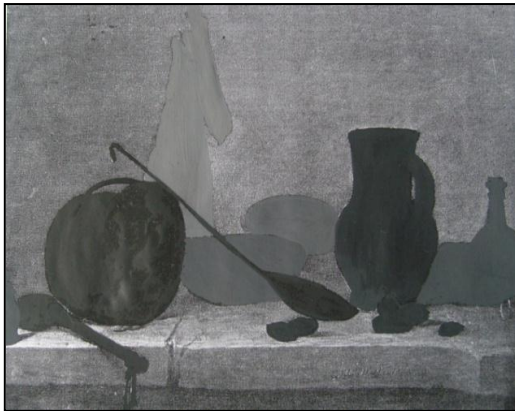


Композиция натюрморта вписана в треугольник



Композиция натюрморта вписана в прямоугольник и разделена по планам

**Анализ формы передачи пространственных отношений
в натюрморте с помощью изменения контрастных отношений в процессе
выполнения силуэтных копий с картин известных художников
Работы учащихся первого и второго года обучения**



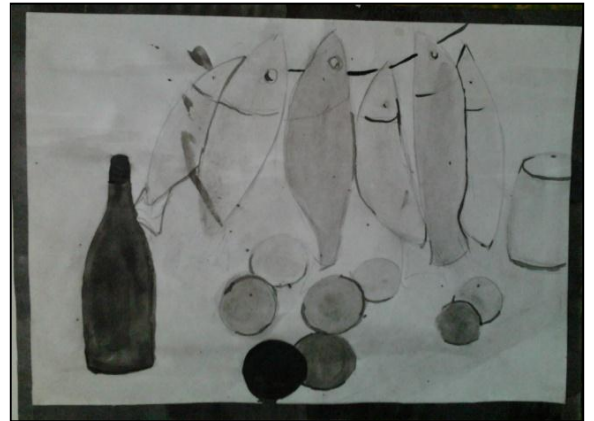
Ж.Б. Шарден «Скудная диета»



И.Ф. Хруцкий «Натюрморт со свечой»



Ф.П. Толстой «Букет цветов, бабочка и птичка»



К.А.Коровин. «Натюрморт с рыбой»

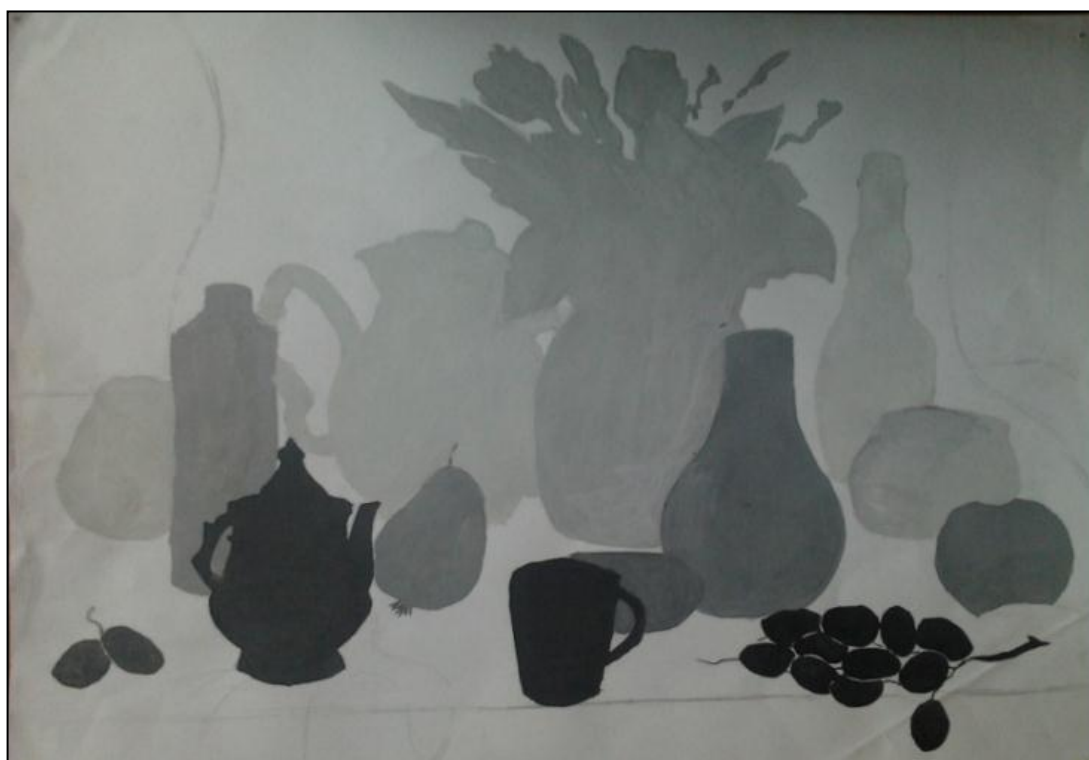
**Передача пространственных отношений в натюрморте за счет изменения
тоновых контрастов**



Работы учащихся третьего и четвертого года обучения



Статичная, симметричная, уравновешенная композиция, доминанта смещена от центра, выделена массой



Уравновешенная композиция, доминанта в центре

Развитие композиционного видения в процессе изучения пластики природных форм. Мир флоры

Изображение с натуры элементов природной формы.
Работы учащихся второго года обучения



Изображение с натуры и по представлению объектов природной формы:
цветов, плодов, листьев, насекомых, бабочек и т.д.



Изображение с натуры и по представлению группы объектов природной формы: цветов, плодов, листьев

Композиция на основе зарисовок с природы объектов природной формы



Уравновешенная композиция, доминанта смещена от центра



Статичная композиция, доминанта в центре, выделена контрастом форм



Ритмичная композиция, доминанта в центре

Композиции на основе зарисовок с природы листьев, цветов, плодов, насекомых, бабочек и т.д.



Выделение доминанты массой. Движение по кругу.



Выделение доминанты контрастом форм



Ритм пятен создает эффект движения доминанта в центре, выделена массой

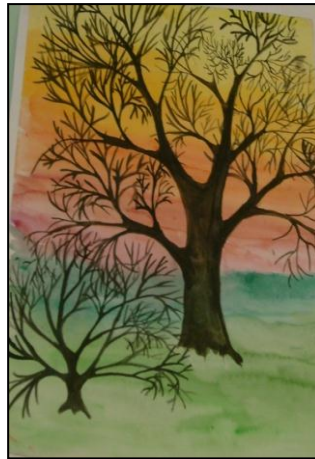


Доминанта не выделена, контраст — нюансные отношения слабо выражены

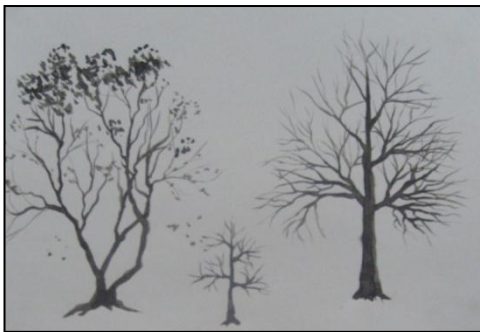


Эффект движения. Доминанта выделена массой

Анализ геометрической основы силуэтного изображения деревьев различных пород



Работы учащихся второго года обучения



Работы учащихся третьего года обучения.

Выявлен характер формы (геометрическая основа) деревьев, особенности пластики деревьев различных пород

Композиция из группы деревьев



Передача плановости, эффект глубины передан с помощью направления стволов к центру



Уравновешенная, доминанта в центре

композиция,



Статичная, уравновешенная композиция,
доминанта смещена от центра



Доминанта в композиции не выделена

Передача пространства в пейзаже с помощью изменения контраста тональных отношений



Работы учащихся первого и второго года обучения

Освоение закономерностей композиции пейзажа на художественном материале зарисовок деревьев различных пород



Статичная уравновешенная композиция, доминанта не выделена



Уравновешенная композиция, доминанта смещена от центра

Передача пространства в пейзаже



Работы учащихся третьего года обучения

Анализ пластической организации композиции пейзажа в процессе работы над силуэтной копией произведений известных мастеров изобразительного искусства
Работы учащихся третьего года обучения



И.И. Шишкин «Рожь»

Анализ изменения тональности изобразительных пятен с целью передачи пространства в картине



А.К. Саврасов «Грачи прилетели»



И.И. Шишкин «Рожь».
Эффект пространства в картине создается за счет изменения величины изобразительных пятен

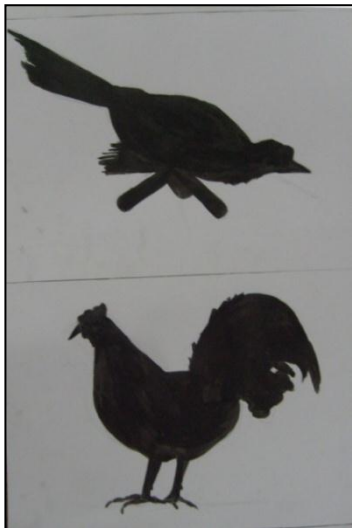


А.И. Куинджи «Березовая роща»

**Мир фауны, анализа пластики природных форм.
Формирование композиционного видения**



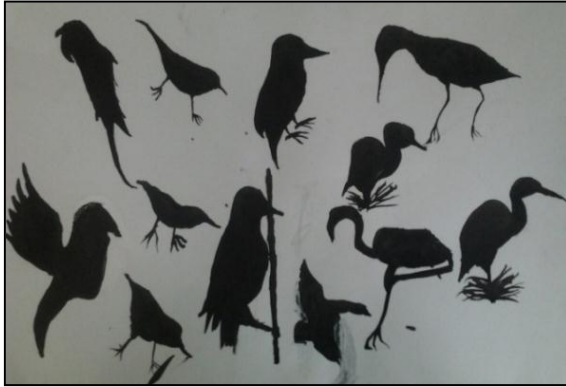
Выполнение набросков птиц и животных с натуры



Работы учащихся третьего года обучения.
Изображение птиц, животных с натуры, определение
геометрической основы объектов натуры

Силуэтное изображение птиц и животных по репродукциям и фотографиям, по памяти и по представлению

Работы учащихся третьего года обучения.

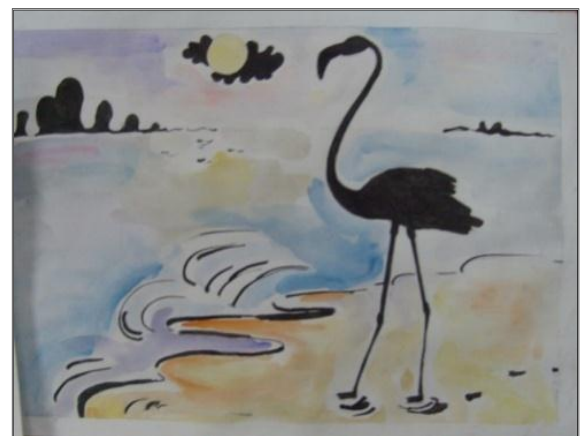


Геометрическая основа формы птиц и животных выявлена, но есть определенные искажения в пропорциях.

Освоение закономерностей композиции на основе зарисовок птиц



Доминанта смещена от центра, композиция распадается, нет узлового момента



Доминанта выделена массой



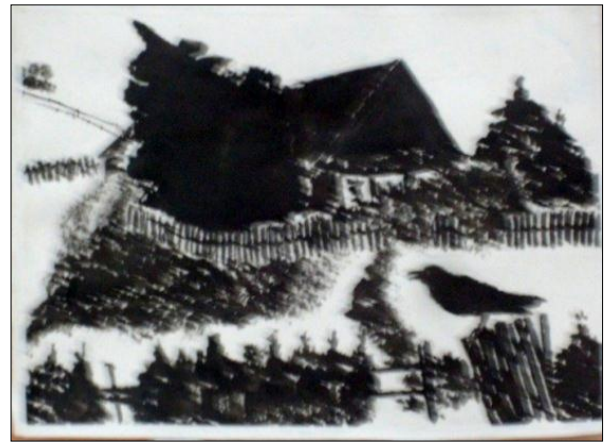
Динамичная композиция,
доминанта выделена контрастом форм



Симметричная композиция,
доминанта не выделена



Уравновешенная композиция,
доминанта в центре, ритм
изобразительных пятен на втором
плане создает эффект глубины и
пространства



Доминанта выделена контрастом форм



Статичная, уравновешенная
композиция, доминанта в центре



Динамичная уравновешенная
композиция, ритм пятен создает эффект
движения по окружности и в глубину

Композиции на основе зарисовок животных и птиц

Работы учащихся третьего года обучения



Уравновешенная композиция, перегружена деталями близкими по массе



Доминанта выделена контрастом форм и массой



Статичная, уравновешенная композиция, доминанта в центре, выделена контрастом форм



Неуравновешенная композиция, доминанта не выделена



Разработка эскизов композиции на основе зарисовок животных, птиц и деревьев различных пород



Учащиеся выполняют вырезки различных объектов мира фауны и флоры и сочиняют на их основе композиции.



Неуравновешенная композиция, доминанта не выделена, близкие по массе предметы не позволяют ясно воспринять композиционный центр

Композиция на основе зарисовок животных, птиц и деревьев различных пород. Художественные приемы решения пространства в пейзаже

Работы учащихся третьего года обучения



Создание ритма
движения в глубину



Неуравновешенная
композиция



Статичная композиция, доминанта в центре



Анализ пластической организации композиции с животными и птицами в процессе работы над силуэтной копией произведений известных мастеров изобразительного искусства



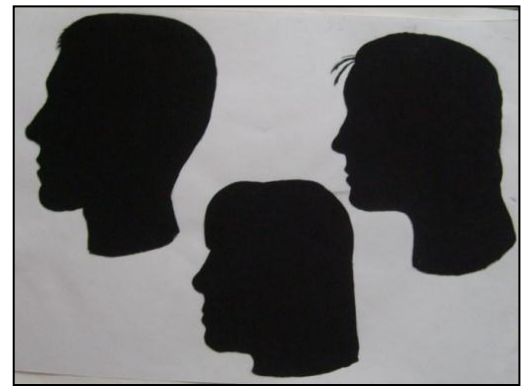
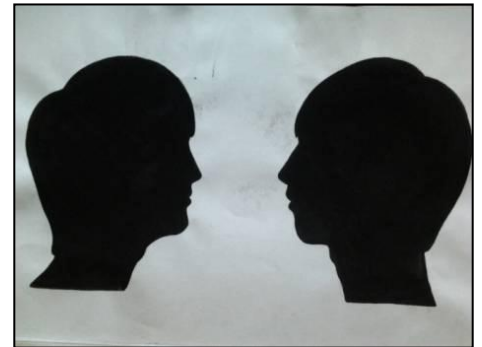
А.А. Рылов «В голубом просторе»



И.И.Шишкин «Утро в сосновом бору»

Развитие целостного визуального восприятия в процессе анализа формы силуэтного изображения человека

Работы учащихся четвертого года обучения

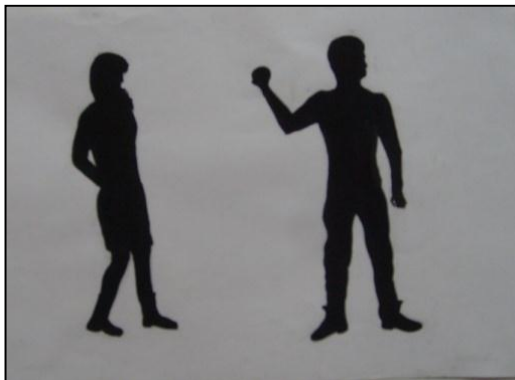
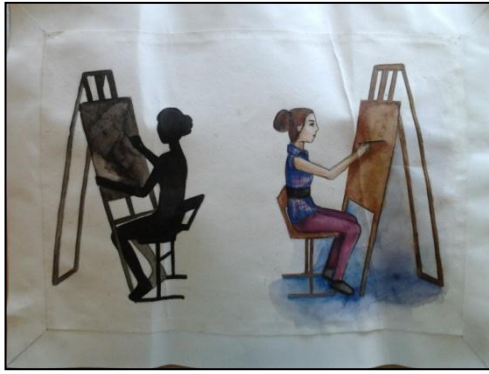


В изображении выявлена геометрическая основа формы головы, переданы индивидуальные характеристики лица есть искажения в передаче пропорций, индивидуальных характеристик лиц.

Силуэтное изображение фигуры человека в различных жизненных ситуациях



Наброски группы людей цельным пятном. Выявление особенностей пластики фигуры человека



Наброски группы людей цельным пятном. Выявление особенностей пластики фигуры человека

Формирование композиционного видения в процессе разработки композиции на основе силуэтных набросков фигур людей и объектов окружающей действительности

Пространство в сюжетной композиции

Анализ пластической организации многофигурной композиции в процессе работы над силуэтной копией произведений

известных мастеров изобразительного искусства

Работы учащихся четвертого года обучения



В.Г. Перов «Приезд гувернантки в купеческий дом»



Веласкес Диего де Сильва «Старая женщина, готовящая яичницу»



П.А. Федотов «Сватовство майора»



В.А. Васнецов «Витязь на распутье»



В.Г. Перов «Тройка»



Джек Веттриано (англ. Jack Vettriano) «Поющий дворецкий»



Карл Ванлоо
«Испанский концерт»



И. Фирсов
«Юный живописец»



Герард Терборх
«Дама, моющая руки»



В.Г. Перов «Охотники на привале»

**Анализ пластической организации многофигурной композиции
в процессе работы над силуэтной копией произведений
известных мастеров изобразительного искусства.**

Разделение на планы картин в технике бумажной пластики.

Работы учащихся четвертого года обучения



В.Е. Маковский «На бульваре»



Н.Н. Ге «Петр I допрашивает царевича
Алексея Петровича»

Художественное решение многофигурной композиции в интерьере

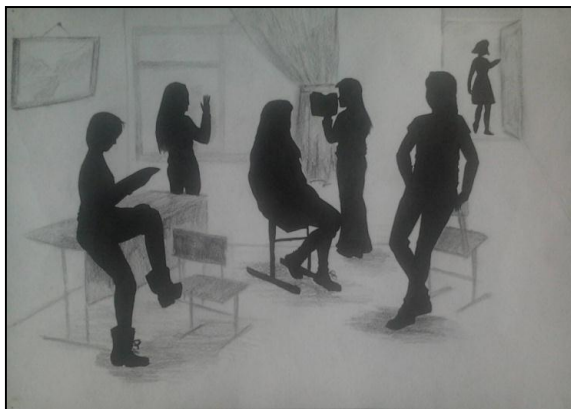
Работы учащихся четвертого года обучения



Статичная композиция, доминанта выделена контрастом масс, группа объектов заключена в фигуру прямоугольника, доминанта смещена от центра



Композиция уравновешена, ясно читается доминанта



Группа объектов заключена в различные геометрические фигуры

Актуализация художественного опыта в условиях разработки сюжетной композиции с группой людей в пейзаже

Работы учащихся четвертого года обучения



Уравновешенная, композиция



Статичная композиция, доминанта выделена контрастом масс, группа объектов заключена в треугольник



Статичная, уравновешенная композиция, доминанта выделена контрастом масс



Уравновешенная композиция



Композиция воспринимается не завершенной, недостает среднего по массе пятна между двумя группами фигур



Уравновешенная композиция, доминанта в центре



Уравновешенная, статичная композиция, доминанта смещена от центра



Доминанта в центре



Неуравновешенная композиция, доминанта смещена от центра



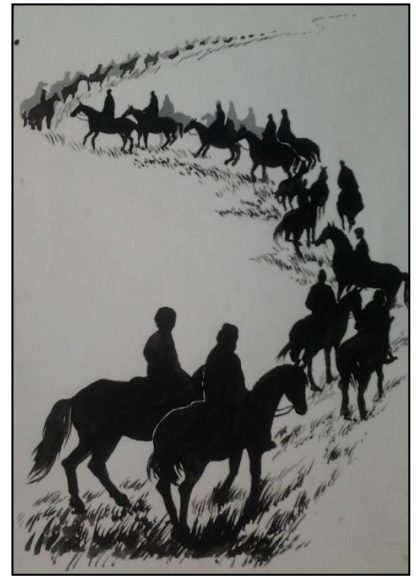
Уравновешенная композиция, доминанта выделена



Композиция не уравновешена, перегружена правая часть картины



Ритм пятен в композиции создает эффект движения в глубину



Динамичная композиция



Статичная композиция



Замкнутая композиция, доминанта не выделена

Иллюстрация к литературному произведению

Работы учащихся первого и второго года обучения



Иллюстрация к сказке
«Теремок»



Иллюстрация к чукотской
народной сказке
«Всемогущая Катгыргын»



Иллюстрация к сказке
«Мальчик с пальчик»



Иллюстрация к сказке
А.Н. Толстого «Золотой
ключик»



Иллюстрация к сказке
В.П. Катаева «Цветик-
семицветик»



Иллюстрация к сказке
«Рукавичка»



Иллюстрация к сказке
А.С. Пушкина
«Сказка о царе Салтане»



Иллюстрация к американской
сказке «Джонни яблочное
зернышко»



Иллюстрация к сказке
«Маша и медведь»

Композиционный центр ясно читается, доминанта выделена контрастом масс, есть искажения в пропорциях, неточности в передаче характера формы персонажей.

Выполнение учащимися иллюстрации к басне
И.А. Крылова «Ворона и лисица»



Различные варианты художественной интерпретации образа лисы и вороны для иллюстрации басни И.А.Крылова «Ворона и лисица».



Композиции (два сюжета на одном листе) отличаются образностью, различными вариациями фигур и их положениями, сюжетная завязка интересна, учащиеся активно и уверенно оперируют образами. Внятно читается композиционный центр.



Композиция за счет осмысленного грамотного расположения персонажей и предметного окружения динамична и в то же время уравновешена



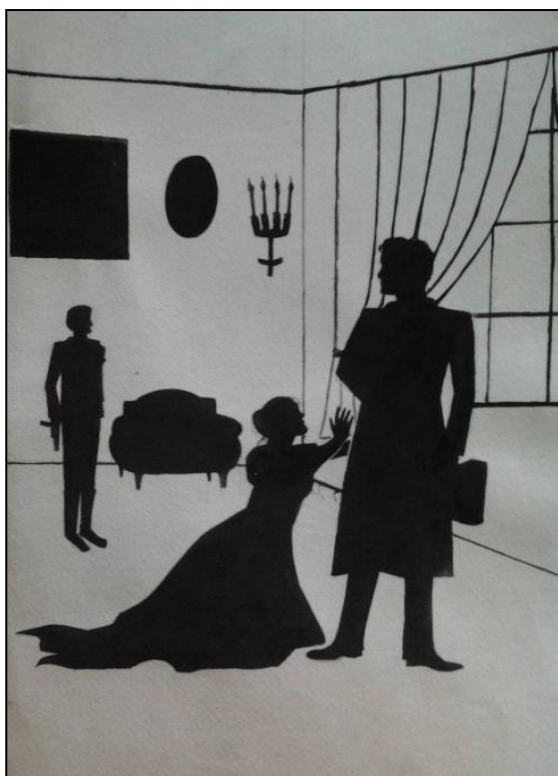
Композиции статичны, маловыразительны, дробны, что говорит об однотипности композиционного решения.

Иллюстрация к литературному произведению по мотивам рассказов Л.Н.Толстого в силуэте

Работы учащихся третьего и четвертого года обучения



Целостная, уравновешенная композиция, доминанта в центре



Доминанта смещена от центра



Ритм пятен, расположение пятен по диагонали создает эффект движения



Статичная, уравновешенная по массам композиция, доминанта в центре



Доминанта смещена от центра



Эффект движения по диагонали



Статичная композиция

Композиции в силуэте на основе вырезанных элементов с помощью различного сочетания пятен.

«Покадровое» решение композиции сюжета.



Иллюстрация к сказкам Г.Х. Андерсена



Композиция «Летом в деревне»

Иллюстрация к литературному произведению

Работы учащихся четвертого года обучения



Иллюстрация к рассказу
И.С. Тургенева «Му-му»



Иллюстрация к повести А. Грина
«Алые паруса»



Иллюстрация к рассказу
И.С. Тургенева «Встреча»



Иллюстрация к повести
А.С. Пушкина «Метель»



Иллюстрация к повести А.С.Пушкина «Дубровский»

Сюжетные композиции на тему: «Фигура в пейзаже»



Уравновешенная композиция, доминанта выделена массой, контрастом форм

Иллюстрации к сказке Г.Х. Андерсена «Дюймовочка»

Работы учащихся четвертого года обучения



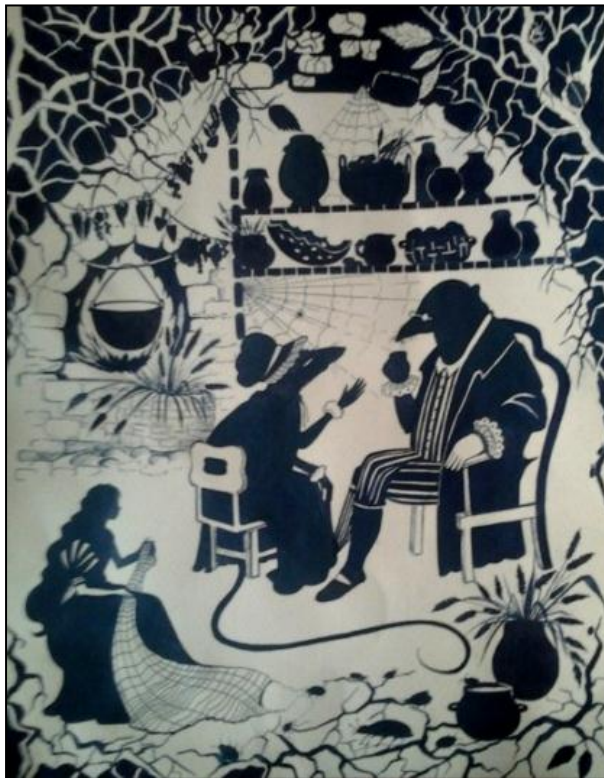
Доминанта в центре, ритм пятен создает эффект движения



Ритм пятен создает эффект движения



Доминанта в центре, выделена контрастом форм



Доминанта выделена контрастом форм



Ритм пятен создает эффект движения