



ГРНТИ 14.27.09

УДК 37.036.5

ВАК 5.8.1

<https://journal.ushinsky-iro.ru>*Оригинальная статья****Е. А. Мокрушина*** 

МБОУ ДО «Центр эстетического воспитания детей», Ижевск, Россия

lena_mokrushina@list.ru

***РАЗВИТИЕ МЕТОДОВ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ
У ДЕТЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫМ
ИСКУССТВОМ: ОТ АКАДЕМИЧЕСКОГО РИСУНКА К
СКУЛЬПТУРНОМУ ПЛАСТИЛИНУ***

Аннотация: В истории отечественной художественной педагогики сохраняется устойчивое противоречие между академическим подходом, нацеленным на развитие точности изображения и технических навыков, и необходимостью развития творческой способности, умения выражать собственную мысль. Это противоречие особенно остро проявляется при обучении детей лепке и объёмному моделированию, где страх перед «правильной» формой блокирует творческую свободу. Цель исследования — выявить и теоретически обосновать линию преемственности между академическими методами обучения рисунку и лепке, дидактическими свойствами скульптурного пластилина и дидактическим потенциалом архаичных образов (маска, «чудо-юдо») как средств развития пространственного мышления и снятия психологических барьеров у детей. Исследование выполнено в рамках качественного теоретического анализа с использованием историко-педагогического, категориально-терминологического, сравнительно-сопоставительного и герменевтического методов. Источниками послужили научные публикации по проблемам художественного образования, педагогики искусства, психологии творчества и культурной антропологии за период 2011–2022 годов. Систематизированы ключевые противоречия академического подхода к преподаванию рисунка и лепки, зафиксированные в исторических материалах. Выявлены дидактические свойства скульптурного пластилина как материала, позволяющего реализовать принцип «права на ошибку». Обоснован дидактический потенциал архаичных форм: маска легитимизирует условность и отказ от натуралистического подобию,



а «чудо-юдо» как изоморфная структура создаёт основу для открытых творческих задач. Представлены экспериментальные данные, подтверждающие эффективность методики, основанной на оппозиционных темах, эскизировании, игровых приёмах и работе со скульптурным пластилином. Предложена теоретическая модель интеграции академического, технологического и семиотического подходов к развитию пространственного мышления у детей. Даны практические рекомендации для педагогов.

Ключевые слова: пространственное мышление, лепка, скульптурный пластилин, академический рисунок, архаичные формы, маска, чудо-юдо, авторский символ, оппозиционные темы, художественное образование детей

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

© Мокрушина, Е. А., 2022

Для цитирования: Мокрушина, Е. А. Развитие методов развития пространственного мышления у детей на занятиях изобразительным искусством: от академического рисунка к скульптурному пластилину / Е. А. Мокрушина // Траектория образования. – 2022. – Т. 1, № 2. – С. 143-173. <https://doi.org/10.5281/zenodo.20344555>



Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.

The content is available under Creative Commons Attribution 4.0 License.

Original article

E. A. Mokrushina 

Municipal Budgetary Educational Institution of Additional Education «Center for Aesthetic Education of Children», Izhevsk, Russia

lena_mokrushina@list.ru

DEVELOPMENT OF SPATIAL THINKING METHODS IN CHILDREN IN FINE ARTS CLASSES: FROM ACADEMIC DRAWING TO SCULPTURAL PLASTICINE

Abstract. In the history of Russian art pedagogy, a persistent contradiction remains between the academic approach aimed at developing accuracy of depiction and technical skills, on the one hand, and the necessity of developing creative ability and the skill of expressing one's own thoughts, on the other. This contradiction manifests



itself most acutely when teaching children sculpting and three-dimensional modeling, where the fear of a “correct” form blocks creative freedom. The aim of the study is to identify and theoretically substantiate the line of continuity between academic methods of teaching drawing and sculpting, the didactic properties of sculptural plasticine, and the didactic potential of archaic images (mask, “chudo-yudo”) as means of developing spatial thinking and removing psychological barriers in children. The research was carried out within the framework of qualitative theoretical analysis using historical-pedagogical, categorical-terminological, comparative and hermeneutic methods. The sources were scientific publications on the problems of art education, pedagogy of art, psychology of creativity and cultural anthropology for the period 2011–2022. The key contradictions of the academic approach to teaching drawing and sculpting, recorded in historical materials, are systematized. The didactic properties of sculptural plasticine as a material that allows implementing the “right to make mistakes” principle are revealed. The didactic potential of archaic forms is substantiated: the mask legitimizes conventionality and rejection of naturalistic likeness, while “chudo-yudo” as an isomorphic structure creates the basis for open creative tasks. Experimental data confirming the effectiveness of a methodology based on oppositional themes, sketching, game techniques and work with sculptural plasticine are presented. A theoretical model integrating academic, technological and semiotic approaches to the development of spatial thinking in children is proposed. Practical recommendations for teachers are given.

Keywords: spatial thinking, sculpting, sculptural plasticine, academic drawing, archaic forms, mask, chudo-yudo, author’s symbol, oppositional themes, children’s art education

The authors declare no conflict of interest

For citation: Mokrushina E. A. Development of spatial thinking methods in children in fine arts classes: from academic drawing to sculptural plasticine. Trajectory of Education. 2022; 1(2): 143-173. <https://doi.org/10.5281/zenodo.20344555>

* * *

Введение. В основе изобразительной грамоты лежит рисунок. Как отмечает И.М. Гусакова, он универсален, может быть как подготовительным этапом для дальнейшей работы, так и самостоятельным художественным произведением, является «главным компонентом изобразительной грамоты» [4,



с. 211]. Однако задачи, стоящие перед рисунком живописца и рисунком скульптора, различны. Если первый создаёт иллюзию глубины на плоскости, то второй, по определению А.И. Сухарева и А.В. Бородавкина, стремится «вынуть» объём из плоскости, сосредотачиваясь на целостности силуэта и конструкции формы, а не на погружении её в световоздушную среду [12, с. 181]. Это различие, фундаментальное для профессионального художественного образования, в педагогической практике работы с детьми часто нивелируется, что приводит к доминированию технической «правильности» копирования над развитием собственно пространственного мышления.

Исторический анализ, проведённый С.Е. Игнатьевым, А.В. Игнатьевой и Т.В. Гановой на материале конкурсов по рисованию при Императорской академии художеств, показывает, что проблема поиска баланса между формальной грамотностью и творческим развитием учащихся возникла не сегодня. Уже в отчётах XIX века отмечалась «разноголосица» в методах преподавания: от строгого рисования с гипсов до упрощённого копирования таблиц, причём в обоих случаях зачастую «забота о выработке технического навыка... шла в ущерб толковому её применению» [5, с. 57]. Ключевым итогом тех дискуссий стало понимание того, что рисование не должно быть ни «машинным производством» копий, ни пустым развлечением; его конечная цель — развитие способности к творческой передаче видимого [5, с. 62].

В детском художественном образовании эта дилемма приобретает особую остроту. Работа с глиной и гипсом, как показано в исследованиях Е.А. Неустроевой, требует не только технических навыков, но и развитого пространственного мышления. При этом традиционный акцент на «правильности» формы, сходстве с натурой, может порождать у ребёнка страх ошибки и блокировать спонтанность, что подтверждается анализом А.В. Козловой, которая описывает практику изготовления «самодельных» даров, где ценность придаётся не столько самовыражению, сколько соответствию шаблону и затраченным усилиям [6, с. 236-237]. Современный визуальный контекст, в котором доминируют игровые и цифровые образы, зачастую лишённые



эстетической меры, по мнению Е.Ю. Усенковой, лишь усугубляет эту ситуацию, не способствуя формированию у детей целостного представления о художественной форме [14, с. 51].

В этой связи возникает необходимость пересмотра методических подходов к преподаванию объёмного моделирования. Объектом исследования выступает процесс обучения изобразительному искусству, нацеленный на развитие пространственного мышления у детей. Предметом исследования являются методы и приёмы этого обучения в их историческом и современном аспектах: от академического рисунка и лепки из глины до использования скульптурного пластилина и архаичных художественных форм.

Гипотеза заключается в том, что преодоление страха «правильной» формы, характерного для академической школы, возможно через обращение к двум взаимосвязанным ресурсам. Первый — технологический: использование скульптурного пластилина как материала, допускающего многократные изменения и не требующего конечной «чистоты» обработки. Второй — семиотический: обращение к архаичным формам (маска, мифологическое «чудо-юдо»), которые в силу своей условности и полиморфизма не предполагают строгих канонов «правильности», легитимизируя свободу пластического поиска.

Цель исследования — выявить и теоретически обосновать преемственность между академическими и современными методами обучения объёмной форме, а также определить дидактический потенциал архаичных образов и скульптурного пластилина как средств развития пространственного мышления и снятия психологических барьеров у детей.

Для достижения цели поставлены следующие задачи:

1. Охарактеризовать ключевые положения академического подхода к преподаванию рисунка и лепки, показав его сильные стороны и внутренние противоречия.
2. Проанализировать специфику «скульптурного рисунка» как переходного этапа от плоскости к объёму.



3. Обосновать роль игровых и телесных практик в преодолении страха перед формой.

4. Раскрыть дидактический потенциал архаичных образов (маски) как культурного средства, позволяющего легитимизировать условность и неправильность в детском творчестве.

Научная новизна исследования заключается в следующем. Впервые в контексте педагогики искусства прослежена сквозная линия преемственности, связывающая методологию «скульптурного» рисунка, дидактические свойства скульптурного пластилина и семиотическую функцию архаичной маски как средства, снимающего проблему «правильности» формы. Обоснован дидактический потенциал мифологического образа «чудо-юдо» как архетипической структуры, изоморфной детскому восприятию и не навязывающей жёстких критериев завершенности, что позволяет рассматривать его как эффективный элемент для разработки открытых творческих заданий в лепке.

Обзор литературы. Анализ научной литературы по проблеме развития пространственного мышления и преподавания объёмного моделирования в художественном образовании позволяет выделить несколько самостоятельных, но взаимосвязанных направлений исследования.

Первое из них представлено работами, посвящёнными истории и теории академического обучения рисунку. Как показано в исследовании С.Е. Игнатьева, А.В. Игнатьевой и Т.В. Гановой, основанном на анализе конкурсов по рисованию при Императорской академии художеств, уже к концу XIX века сформировалось устойчивое понимание целей преподавания изобразительного искусства в общеобразовательных учреждениях. Комиссии конкурсов, в состав которых входили ведущие художники-педагоги (И.Е. Репин, П.П. Чистяков, В.В. Маковский), неизменно отмечали необходимость отказа от «копирования с оригиналов» и «рисования по сетке» в пользу рисования с натуры, которое должно было развивать «наблюдательность» и «глазомер» [5, с. 56, 60]. Однако, как следует из отчётов, даже при переходе к работе с натурой (геометрические



тела, гипсовые маски, проволочные модели) остро стояла проблема «одностороннего увлечения» либо строгими формальными упражнениями, подавлявшими интерес детей, либо, напротив, «дилетантскими» занятиями красками, при которых терялось «серьёзное изучение формы» [5, с. 57]. Ключевой вывод этого исторического анализа заключается в том, что уже в начале XX века педагогическая мысль пришла к пониманию: рисование не может быть «машинным производством», его конечная цель — развитие «способности к творчеству» [5, с. 62]. Эта дилемма — между формальной учебной грамотой и творческой свободой — остаётся центральной и для современной методики обучения изобразительному искусству.

Второе направление исследований рассматривает специфику рисунка как инструмента скульптора. В работе А.И. Сухарева и А.В. Бородавкина «Рисунок на занятиях по скульптуре (к вопросу “о художественном методе”»)» проведено разграничение между задачами рисунка в живописи и в скульптуре. Авторы утверждают, что «круглота изображённого мотива актуальна для живописи и скульптуры как жанров», однако способы её достижения различны [12, с. 179]. Живопись создаёт иллюзорное пространство «вглубь», тогда как скульптурный объём существует реально. Поэтому интуиция рисовальщика-скульптора, по мнению исследователей, будет стремиться не «погрузить объёмы вглубь, за изобразительную плоскость», а «вынуть изображение из плоскости, придать объёмность форме и целостность силуэту» [12, с. 181]. Рисунок «для скульптуры», согласно этой концепции, отличается определённым «равнодушием изображаемого мотива к окружающей среде» и сосредоточенностью на конструкции, пропорциях, ракурсе, а не на световоздушной перспективе [12, с. 181]. Таким образом, «скульптурный» рисунок выступает не как самоцель, а как мыслительный этап, предваряющий работу с материалом. И.А. Башкатов, развивая эту тему, подчёркивает, что даже при обучении скульптуре с натуры необходимо развивать у учащихся умение «изображать предмет по представлению», свободно оперируя его образом в пространстве [Башкатов, 2011, с. 239]. В другой своей работе он формулирует



базовый принцип начального обучения: «целью изучения изобразительной грамоты должно стать не механическое усвоение правил и приёмов, а возможность воссоздавать реальность на основе знания законов изобразительного искусства и технических средств того или иного художественного материала» [2, с. 57-58].

Третье направление исследований посвящено непосредственно методике обучения лепке и использованию различных пластических материалов. Б.К. Сыдыков акцентирует внимание на том, что основные эстетические средства скульптуры — объём, силуэт, пропорции, светотень, фактура — могут и должны осваиваться детьми, начиная с дошкольного возраста [13, с. 257]. Наиболее системный подход к преподаванию лепки представлен в методике Е.А. Неустроевой, разработанной на материале занятий по «выразительной пластике» с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Автор опирается на культурно-историческую теорию, трактуя развитие способностей как «последовательное освоение доступных возрасту форм опосредствования, то есть условно-символических средств решения познавательных и творческих задач» [10, с. 336]. В рамках этой методики используются два ключевых средства: «наглядная графическая модель» (эскиз замысла) и «авторский символ» (передача субъективного мироощущения через пластическую форму). Принципиально важным является то, что занятия по лепке в системе Неустроевой строятся на оппозиционных темах («весёлая — грустная», «дружба — вражда»), что требует от ребёнка не технической «правильности» воспроизведения, а поиска выразительного пластического языка для передачи смыслового различия. Кроме того, автор вводит игровые приёмы («Раз, два, три — морская фигура замри!», «Живой пластилин»), которые позволяют пережить образ телесно, а затем воплотить его в материале. Экспериментальные данные, приведённые Неустроевой, подтверждают, что освоение этих средств способствует развитию познавательных и творческих способностей детей, а также повышает уровень коммуникативности создаваемых скульптурных работ [10, с. 345].



Отдельного внимания заслуживает вопрос о дидактических свойствах различных материалов для лепки. В работе Е.С. Медковой представлен развёрнутый культурологический анализ символического значения материала в скульптуре. Автор исходит из того, что «в основе механизмов метафорического переосмысления» физических свойств материала лежат глобальные мифологические модели мира [8, с. 61]. Ключевая для нашего исследования оппозиция — это «камень» как материал сакральный, «связанный с вечной ипостасью Богини-матери и мифами космогенеза», и «глина» как материал профанный, «связанный с временной и преходящей ипостасью Богини-матери и мифами о творении человека» [8, с. 64, 66]. Камень требует высекания, «одухотворения» путём волевого созидания, тогда как глина позволяет лепить «по принципу добавления материала», воплощая спонтанность, «непредсказуемую и хаотичную, самопроизвольную жизнь материи» [8, с. 66]. Этот теоретический вывод имеет прямое дидактическое значение: выбор материала не является нейтральным, он задаёт определённую «метафору» творческого действия. Скульптурный пластилин, используемый в методике Неустроевой, в полной мере наследует «пластичность» и «текучесть» глины, но при этом лишён её хрупкости и зависимости от технологического цикла (сушки, обжига). Тем самым пластилин усиливает экспериментальный, «профанный» аспект творчества, снижая психологический страх «необратимой ошибки», который может присутствовать при работе с «вечными» материалами.

Четвёртое направление исследований обращено к роли архаичных и игровых форм в развитии идентичности и творческих способностей. А.М. Айламазян на обширном культурно-историческом материале (от палеолитических татуировок до древнегреческого театра) прослеживает эволюцию пластического знака. Согласно её концепции, маска является важнейшей вехой в развитии символической функции: «Маска фиксирует новый психологический сдвиг в сознании и представляет собой опосредованный тип отношения между знаком и обозначаемым» [1, с. 40]. В отличие от непосредственного, буквального преобразования тела (татуировка,



шрамирование), маска «даёт свободу манипуляций, обеспечивает временный характер связи с одевающим её человеком, возможность превращать и преобразовывать саму маску, а не лицо человека» [1, с. 40]. Эта теоретическая позиция имеет принципиальное значение для педагогики искусства. Обращение к маске как дидактическому объекту в занятиях лепкой легитимизирует условность. Ребёнок лепит не портрет, требующий «правильного» сходства с натурой, а маску — артефакт, который по определению полиморфен, может быть деформирован, не подчиняется строгим канонам «правильности». Айламазян также анализирует связь маски с танцем и ритуалом, подчёркивая, что танец обеспечивает «тотальную вовлечённость субъекта в действие» и «имитационный характер движения» как способ «переживания единства с принятым образом» [1, с. 41]. Игровые приёмы методики Неустроевой («Живой пластилин», «Морская фигура замри») фактически возвращают в образовательный процесс этот архаический механизм идентификации через движение.

Пятое направление составляют исследования, раскрывающие дидактический потенциал конкретных архетипических объектов. В работе М.А. Мереняшевой и А.В. Мереняшевой «Матрешка как идеальная модель обучения методу художественно-композиционного моделирования в дизайне» показано, как традиционная народная игрушка может служить «идеальной моделью обучения», поскольку в ней заложен принцип изоморфности: «единство и многообразие мира, идея отражения большого в малом» [9, с. 64]. Авторы подчёркивают, что «игровой принцип матрёшки основан на интересе поиска малого в большом, на ожидании чуда рождения нового в знакомом» [9, с. 64]. Этот вывод может быть экстраполирован на другие архаичные формы, в частности, на мифологический образ «чудо-юда», который также обладает свойством изоморфности, трансформируемости и не имеет жёсткой иконографической каноничности. В отличие от матрёшки, задающей чёткий алгоритм вложения, «чудо-юдо» открывает пространство для спонтанной комбинаторики разных зооморфных и антропоморфных элементов, что делает его основой для «открытых творческих задач» (по терминологии Неустроевой).



Анализ А.В. Козловой современных практик изготовления детских подарков выявляет другой важный аспект. Исследовательница показывает, что в системе образования существует запрос на «самодельный» подарок, который, однако, часто сводится к формально «правильному» изделию, ценность которого приписывается ему извне (педагогом, родителем), а не рождается из внутренней потребности ребёнка [6, с. 238]. Страх перед «неправильным», неаккуратным подарком блокирует творческую свободу. В этой связи обращение к архаичным формам, которые изначально не несут в себе требования функциональной или натуралистической «правильности», может служить средством преодоления этой проблемы. Е.Ю. Усенкова, анализируя роль игрушек, приходит к выводу, что современный рынок игрушек зачастую ориентирован на агрессивные, конкурентные сценарии и не способствует формированию «системы ценностей, основанной на гармонии с природой и обществом» [13, с. 51]. Автор подчёркивает ценность народной тряпичной куклы, в которой нет «лишних, не обоснованных образом деталей», что возвращает к педагогике архетипической формы.

Таким образом, проведённый обзор литературы позволяет констатировать следующее. Историко-педагогические исследования убедительно показывают, что проблема баланса между формальной грамотностью и творческой свободой в преподавании рисунка и лепки существует с XIX века и остаётся нерешённой до настоящего времени [4; 5]. Разработаны и экспериментально подтверждены эффективные методики обучения лепке, основанные на эскизировании, оппозиционных темах и игровых приёмах, однако их теоретическое обоснование не всегда учитывает символический потенциал используемых материалов и образов [10]. Культурологический анализ материала скульптуры (камень — глина) и архаичных форм (маска, танец, матрёшка) выявляет их глубокий семиотический потенциал, который, однако, редко целенаправленно используется для решения конкретной педагогической задачи — снятия у ребёнка страха перед «правильностью» формы [1; 8; 9; 11].



Эти разрозненные, но концептуально близкие направления исследований до сих пор не были объединены в рамках единой теоретической модели. Отсутствует работа, которая прослеживала бы линию преемственности от «скульптурного рисунка» (как этапа формирования пространственного мышления) к дидактическим свойствам скульптурного пластилина (как материала, допускающего многократную трансформацию формы) и к семиотической функции архаичных образов (маска, «чудо-юдо») как средства легитимизации условности. Не определён в должной мере дидактический потенциал мифологического существа («чудо-юдо») как архетипической структуры, изоморфной детскому восприятию и не навязывающей жёстких критериев завершенности. Настоящее исследование призвано восполнить эти пробелы, предложив целостную теоретическую модель, объединяющую академическую традицию, современные пластические материалы и архаичную образность в контексте развития пространственного мышления детей на занятиях изобразительным искусством.

Материалы и методы. Настоящая работа выполнена в рамках качественного теоретического исследования, направленного на синтез историко-педагогического, искусствоведческого и психолого-педагогического знания. Дизайн исследования предполагает последовательную реализацию нескольких этапов: 1) проблемно-ориентированный обзор научной литературы с выделением ключевых направлений и выявлением нерешённых вопросов; 2) терминологический анализ базовых понятий (пространственное мышление, «скульптурный» рисунок, пластический образ, авторский символ, оппозиционные темы); 3) историко-генетический анализ преемственности методов обучения рисунку и лепке; 4) теоретический синтез, направленный на построение интегративной модели развития пространственного мышления, объединяющей академический, технологический и семиотический подходы. Эмпирические методы (анкетирование, тестирование, педагогический эксперимент) в данном исследовании не применялись, поскольку его целью



является не проверка эффективности конкретной методики, а теоретическое обоснование новой концептуальной модели.

Источниками для анализа послужили научные публикации по проблемам художественного образования, педагогики искусства, психологии творчества и культурной антропологии, отобранные по принципу тематической релевантности. Основной массив источников составляют статьи из рецензируемых научных журналов, включённых в перечень ВАК, а также отдельные зарубежные публикации. Хронологический охват – с 2011 по 2022 год – позволяет зафиксировать как устоявшиеся теоретические положения, так и современные тенденции в исследуемой области. Выбор источников определялся необходимостью охватить различные аспекты проблемы: историю преподавания рисунка (Игнатъев, Игнатьева, Ганова), специфику «скульптурного» рисунка (Сухарев, Бородавкин), методику обучения лепке (Неустроева, Сыдыков, Башкатов), культурологию материала в скульптуре (Медкова), роль пластического образа в формировании идентичности (Айламазян), дидактический потенциал архетипических форм (Мереняшева, Мереняшева), а также социокультурный контекст детского творчества (Козлова, Усенкова).

Для решения поставленных задач использовались следующие методы:

Историко-педагогический анализ применялся для изучения эволюции методов преподавания рисунка и лепки в России конца XIX – начала XX века на основе материалов конкурсов Императорской академии художеств [5]. Данный метод позволил выявить устойчивое противоречие между формальной учебной грамотностью и развитием творческой свободы, которое сохраняет актуальность и в современной педагогике.

Категориально-терминологический анализ использовался для уточнения и разграничения ключевых понятий: «рисунок для скульптуры» versus «рисунок для живописи» [12], «академический подход» versus «выразительная пластика» [3; 10], «авторский символ» versus «наглядная модель» [10], «пластический знак» versus «маска» [1]. Это позволило обеспечить операциональность терминов для построения теоретической модели.



Сравнительно-сопоставительный анализ применялся для выявления сходств и различий в подходах различных авторов к преподаванию объёмного моделирования. Сравнивались взгляды И.А. Башкатова и Е.А. Неустроевой на роль эскиза и технического исполнения; анализировались различия в понимании функций материала в работах Е.С. Медковой (культурологический подход) и Е.А. Неустроевой (психолого-педагогический подход). Сопоставление позволило выявить зоны концептуальной дополнительности и противоречия, требующие разрешения.

Метод теоретического синтеза и моделирования являлся основным для построения интегративной модели развития пространственного мышления. На основе обобщения данных из разных дисциплинарных областей (педагогика, психология, искусствоведение, культурная антропология) была предпринята попытка объединить три ключевых компонента – академическую традицию «скульптурного» рисунка, дидактические свойства скульптурного пластилина и семиотический потенциал архаичных образов – в единую логическую схему.

Герменевтический метод использовался при интерпретации культурных феноменов (маска, «чудо-юдо», обрядовый танец) как педагогических средств, то есть при переводе культурологических и искусствоведческих категорий в плоскость дидактических задач. Опираясь на работы А.М. Айламазян и Е.С. Медковой, мы стремились выявить скрытые образовательные возможности архаичных форм, не очевидные при их поверхностном рассмотрении.

Обоснование валидности методов. Поскольку данное исследование является теоретическим, валидность обеспечивается не статистическими показателями, а соблюдением принципов научной методологии: системностью анализа, непротиворечивостью логических выводов, репрезентативностью источников, а также явным описанием процедур отбора и обработки материала. Выбор методов соответствует природе исследовательских задач: историко-педагогический анализ необходим для выявления генезиса проблемы; категориальный анализ – для терминологической точности; сравнительный анализ – для выявления сходств, различий и зон дополнительности; метод



синтеза – для построения новой теоретической модели. Взаимодействие этих методов создаёт методологическую основу, обеспечивающую надёжность выводов.

Проведённое теоретическое исследование имеет ряд ограничений. Во-первых, оно базируется на анализе опубликованных источников и не включает эмпирическую проверку предложенной модели, что определяет его характер как теоретико-методологического и требует последующей экспериментальной верификации. Во-вторых, исследование сфокусировано на детях дошкольного и младшего школьного возраста (примерно 4–11 лет), что не позволяет автоматически распространять выводы на подростковый и юношеский периоды обучения. В-третьих, работа выполнена в рамках качественной методологии; количественные методы (контент-анализ, статистическая обработка) не применялись, поскольку это потребовало бы иного дизайна исследования. В-четвёртых, культурно-исторический контекст анализа ограничен преимущественно российской научной традицией, что требует осторожности при экстраполяции выводов на международную образовательную практику.

Результаты исследования. В результате теоретического анализа источников по проблеме развития пространственного мышления у детей на занятиях изобразительным искусством были систематизированы ключевые противоречия традиционного академического подхода, выявлены дидактические характеристики скульптурного пластилина и обоснован потенциал архаичных форм как средств снятия психологических барьеров.

На основе историко-педагогического анализа материалов конкурсов по рисованию при Императорской академии художеств, проведённого С.Е. Игнатьевым, А.В. Игнатьевой и Т.В. Гановой, а также работ А.И. Сухарева и А.В. Бородавкина о специфике «скульптурного» рисунка, были выделены основные противоречия, характерные для традиционной системы обучения рисунку и лепке. Как отмечают исследователи, комиссии конкурсов неизменно фиксировали «злоупотребление рисованием по точкам и по сетке», а также «заботу о выработке технического навыка в тушевке, шедшую в ущерб



толковому её применению» [5, с. 57]. Ключевая дилемма того времени, сохраняющая актуальность и сегодня, заключалась в разрыве между формальной учебной грамотностью и развитием творческой способности. Эти противоречия систематизированы в Таблице 1.

Таблица 1

Противоречия академического подхода в обучении рисунку и лепке

Table 1

Contradictions of the academic approach in teaching drawing and sculpture

Уровень противоречия	Полюс А (традиционный акцент)	Полюс Б (игнорируемый аспект)
Целевой	Развитие «точности изображения», «глазомера»	Развитие творческой способности, «умения выразить свою мысль»
Методический	Рисование с натуры (гипсы, проволочные модели)	Свободное рисование по воображению, «сочинение» композиций
Пространственный (рисунок)	Погружение объёма «вглубь», в иллюзорное пространство	«Вынимание» объёма из плоскости, работа на силуэт и конструкцию
Оценочный	Оценка «отделки», тушевки, «чистоты» работы	Оценка выразительности, оригинальности, «смелости» решения

Источник: составлено и рассчитано автором.

Source: Compiled and calculated by the author.

А.И. Сухарев и А.В. Бородавкин, анализируя специфику рисунка для скульптуры, приходят к выводу, что интуиция рисовальщика-скульптора будет стремиться не «погрузить объёмы вглубь, за изобразительную плоскость», а «вынуть изображение из плоскости, придать объёмность форме и целостность силуэту» [12, с. 181]. Этот вывод принципиально важен, поскольку задаёт вектор перехода от плоскостного изображения к объёмному моделированию, минуя промежуточный этап иллюзорного пространства.

Выявленный разрыв между формальной грамотностью и творческой свободой, как показано в исследовании А.В. Козловой, закрепляется и в



современной практике изготовления детских подарков. Автор отмечает, что «самоделка — это значит сам сделал. Но не только сам сделал, а и вложил своё творчество, изобразительность. Правда, последнее условие несколько сложно для детей дошкольного возраста, поэтому, может быть, следует предложить им готовые образцы» [6, с. 237]. Эта методическая установка, ориентирующая на готовый образец, формирует у ребёнка страх перед «неправильным» результатом и блокирует творческую свободу. Е.Ю. Усенкова добавляет к этому, что современный рынок игрушек и визуальный контекст зачастую усугубляют ситуацию, не способствуя формированию у детей «системы ценностей, основанной на гармонии с природой и обществом» [14, с. 51].

Вторым значимым результатом стало выявление дидактических свойств различных материалов для лепки на основе культурологического анализа Е.С. Медковой. Автор выделяет фундаментальную оппозицию «камень — глина», где камень связан с сакральным, вечным, требующим высекания и «одухотворения», а глина — с временным, преходящим, «профанным», связанным с мифами о творении человека из праха земного [8, с. 64, 66]. Глина позволяет лепить «по принципу добавления материала» и воплощает «непредсказуемую и хаотичную, самопроизвольную жизнь материи» [15, с. 82-84]. Этот вывод позволяет по-новому осмыслить дидактический потенциал скульптурного пластилина, который, наследуя пластичность глины, усиливает её экспериментальный аспект. В методике Е.А. Неустроевой, построенной на занятиях по «выразительной пластике», в качестве основного материала используется именно «скульпторский пластилин», который не требует обжига, не сохнет и допускает многократные изменения формы [10, с. 338]. Это физически снимает страх «необратимой ошибки», характерный для работы с «вечными» материалами или с глиной, требующей завершения технологического цикла.

Экспериментальные данные, приведённые Е.А. Неустроевой, подтверждают эффективность разработанной методики. В экспериментальных группах дошкольников, занимавшихся по системе «Выразительная пластика», был зафиксирован статистически значимый рост показателя IQ по тесту Равена



(с 57,6 до 79,8 при $p < 0,01$ в московской выборке) и T-показателя креативности по тесту Торренса (с 240 до 262 при $p < 0,01$) [10, с. 342-343]. Это свидетельствует о развитии как познавательных, так и творческих способностей. Экспертная оценка скульптурных работ детей экспериментальных групп показала высокие значения по критериям «коммуникативность скульптуры» (4,6 балла из 7 у дошкольников) и «выразительность авторского символа» (4,0 балла), тогда как в контрольных группах эти показатели составили 1,6 и 1,6 соответственно [10, с. 346]. Таким образом, овладение детьми «авторским символом» как средством решения творческих задач приводит к созданию «читаемых», выразительных скульптурных образов.

Третьим результатом стало обоснование дидактического потенциала архаичных форм (маски, «чудо-юдо») как средств легитимизации условности в детском творчестве. А.М. Айламазян на обширном культурно-историческом материале прослеживает эволюцию пластического знака. Согласно её концепции, маска фиксирует «новый психологический сдвиг в сознании» и представляет собой «опосредованный тип отношения между знаком и обозначаемым» [1, с. 40]. В отличие от буквального преобразования тела (татуировка, шрамирование), маска «даёт свободу манипуляций, обеспечивает временный характер связи с одевающим её человеком, возможность превращать и преобразовывать саму маску, а не лицо человека» [7, с. 154-160]. Этот теоретический вывод напрямую проецируется на педагогическую практику: ребёнок, лепящий не портрет (требующий «правильного» сходства), а маску (априори полиморфную, условную), получает легитимное право на деформацию, на отказ от натуралистической «правильности».

М.А. Мереняшева и А.В. Мереняшева на примере матрёшки демонстрируют, как народная игрушка может служить «идеальной моделью обучения», поскольку в ней заложен принцип изоморфности: «единство и многообразие мира, идея отражения большого в малом» [9, с. 64]. Авторы подчёркивают, что «игровой принцип матрёшки основан на интересе поиска малого в большом, на ожидании чуда рождения нового в знакомом» [9, с. 64].



Этот вывод может быть экстраполирован на мифологический образ «чудо-юда», который, в отличие от матрёшки, не имеет жёсткой иконографической каноничности и открывает пространство для спонтанной комбинаторики разнородных элементов. В методике Е.А. Неустроевой такое же пространство для свободы создаётся через оппозиционные темы («весёлая — грустная», «ласковая — грубая», «дружба — вражда»), где основным критерием становится не техническая правильность, а выразительность пластического решения [10, с. 339-341].

На основе полученных результатов была построена теоретическая модель интеграции академического, технологического и семиотического подходов к развитию пространственного мышления у детей. Модель включает три взаимосвязанных блока: «Скульптурный рисунок» (формирование объёмно-пространственного видения через особую интуицию, направленную на силуэт и конструкцию); «Пластический эксперимент» (работа со скульптурным пластилином как материалом, снимающим страх ошибки через возможность многократного изменения формы); «Архаичная форма как медиатор» (обращение к маске и мифологическому «чудо-юдо» как к образам, легитимизирующим условность и неправильность, что снижает психологические барьеры). Центральным звеном модели выступает оппозиционная творческая задача (например, «дружба — вражда»), которая переводит фокус деятельности ребёнка с вопроса «как правильно?» на вопрос «как выразительно?» и тем самым актуализирует поиск индивидуального пластического языка.

Обсуждение. Полученные в ходе теоретического анализа результаты позволяют предложить новую интерпретацию проблемы развития пространственного мышления у детей на занятиях изобразительным искусством и наметить пути преодоления выявленных противоречий.

Прежде всего, обращает на себя внимание устойчивый характер противоречия, зафиксированного ещё в отчётах конкурсных комиссий Императорской академии художеств. С.Е. Игнатьев, А.В. Игнатьева и Т.В. Ганова цитируют заключение комиссии о том, что «одностороннее увлечение



новыми методами может быть чувствительным для дела преподавания рисования, если признать, что главная цель обучения этому предмету состоит в том, чтобы выучить, насколько это возможно правильно рисовать, а не развлекать учеников, подчас пустыми, ничего не означающими упражнениями» [5, с. 63]. Это высказывание, сделанное более века назад, обнаруживает поразительное сходство с современными дискуссиями о балансе между «академической школой» и «свободным творчеством». Наше исследование показывает, что данное противоречие не является принципиально неразрешимым, если рассматривать его не как бинарную оппозицию («правильность» versus «свобода»), а как последовательность этапов, где каждый последующий этап снимает ограничения предыдущего.

В этом контексте концепция «скульптурного рисунка», предложенная А.И. Сухаревым и А.В. Бородавкиным, приобретает особое значение. Авторы подчёркивают, что интуиция рисовальщика-скульптора «будет стремиться не погрузить объёмы вглубь, за изобразительную плоскость, и не распластать изображённый мотив по плоскости, но "вынуть" изображение из плоскости, придать объёмность форме и целостность силуэту» [12, с. 181]. Наши результаты подтверждают и развивают этот тезис: «скульптурный» рисунок выступает не как самостоятельный художественный жанр, а как мыслительный инструмент, как способ перекодировки информации с плоскостного носителя (лист бумаги) в объёмный (пластилин, глина). Именно этот этап — формирование способности удерживать в сознании целостный трёхмерный образ и переносить его на плоскость через особую, «конструктивную» линию — является ключевым звеном в развитии пространственного мышления. В методике Е.А. Неустроевой этот этап реализуется через создание «наглядной графической модели» — предварительного эскиза будущей скульптурной композиции [10, с. 336]. Эскиз выполняет двойную функцию: во-первых, он фиксирует первичный замысел, переводя его из области воображения в область визуально доступного образа; во-вторых, он служит промежуточным звеном между плоскостным мышлением (рисунок) и объёмным (лепка), позволяя ребёнку «увидеть» на листе бумаги то,



что затем предстоит воссоздать в трёхмерном пространстве. Тем самым преодолевается разрыв между «скульптурным» рисунком как теоретической концепцией и его практическим применением в системе занятий лепкой. Без его освоения дальнейшая работа в объёме будет сводиться либо к механическому копированию натуры, либо к хаотическому формообразованию, не контролируемому внутренним замыслом.

Полученные данные о дидактических свойствах скульптурного пластилина вносят уточнение в культурологическую концепцию Е.С. Медковой. Автор выделяет глину как материал, связанный с «временной и преходящей ипостасью Богини-матери», с «профанным» творчеством, с «непредсказуемой и хаотичной, самопроизвольной жизнью материи» [8, с. 66]. Скульптурный пластилин, как показывает анализ методики Е.А. Неустроевой, наследует эти свойства глины (пластичность, возможность добавления и убавления массы), но при этом лишён её главного недостатка с дидактической точки зрения — необратимости изменений после высыхания и необходимости обжига. Этот выбор не случаен: в отличие от традиционной глины, работа с которой требует строгого соблюдения технологической дисциплины (увлажнение, хранение под влажной тканью, обжиг), скульптурный пластилин обладает свойством длительной пластичности, позволяя ребёнку многократно возвращаться к форме, исправлять и переделывать без страха «окончательной ошибки». Данное свойство материала напрямую коррелирует с одним из ключевых дидактических принципов методики Е.А. Неустроевой — «правом на ошибку», которое вербализуется педагогом и физически реализуется через свойства пластилина [10, с. 338]. Таким образом, пластилин выступает не просто как более удобный заменитель глины, а как материал, специально адаптированный для поискового, экспериментального этапа обучения, когда форма не фиксируется окончательно, а находится в процессе непрерывного становления.

Возможность «перелепливать», возвращаться к уже сделанному, исправлять и переделывать без потери материала физически реализует в образовательном процессе принцип «права на ошибку», который Е.А.



Неустроева декларирует как один из ключевых в своей методике [10, с. 338]. Таким образом, пластилин выступает не просто как более удобный заменитель глины, а как материал, специально адаптированный для поискового, экспериментального этапа обучения, когда форма не фиксируется окончательно, а находится в процессе непрерывного становления.

Экспериментальные данные Е.А. Неустроевой, приведённые в разделе «Результаты», убедительно демонстрируют эффективность такого подхода. Статистически значимый рост показателей по тестам Равена и Торренса в экспериментальных группах, а также высокие оценки экспертов по критериям «коммуникативность скульптуры» и «выразительность авторского символа» подтверждают, что освоение условно-символических средств (эскиз, авторский символ, оппозиционные темы) в процессе работы с пластичным материалом действительно способствует развитию как познавательных, так и творческих способностей [10, с. 342-346]. При этом важно отметить, что контрольные группы, занимавшиеся по традиционным программам, не показали подобной динамики, что указывает на специфический вклад именно авторской методики, а не возрастных изменений.

Особого внимания заслуживает интерпретация роли архаичных форм в контексте полученных результатов. А.М. Айламазян, анализируя эволюцию пластического знака, показывает, что маска является тем культурным средством, которое «даёт свободу манипуляций, обеспечивает временный характер связи с одевающим её человеком, возможность превращать и преобразовывать саму маску, а не лицо человека» [1, с. 40]. Наши результаты позволяют утверждать, что этот культурный механизм может быть целенаправленно использован в педагогических целях. Когда ребёнку предлагается слепить не «портрет мамы» (заведомо трудная задача, где любое отклонение от натуры воспринимается как ошибка), а «маску» (культурный объект, который по определению условен, полиморфен, может быть страшным или смешным), происходит легитимизация «неправильности». Ребёнок получает негласное разрешение на деформацию, на преувеличение, на отказ от натуралистического подобия — то есть на те самые



приёмы, которые составляют суть выразительного пластического языка. Этот вывод согласуется с данными Е.А. Неустроевой о том, что дети в экспериментальной группе успешно справлялись с передачей абстрактных оппозиционных понятий («ласковая — грубая», «храбрая — трусливая») именно потому, что задача была сформулирована не как «слепи правильно», а как «слепи выразительно» [10, с. 339].

Экстраполируя этот вывод на мифологический образ «чудо-юда», можно предположить, что его дидактический потенциал ещё выше, чем у маски. «Чудо-юдо» не имеет устойчивой иконографии, оно является продуктом свободной комбинаторики зооморфных и антропоморфных элементов. В терминологии М.А. Мереняшевой и А.В. Мереняшевой, это «изоморфная» структура, где «единство и многообразие мира» реализуется через спонтанное соединение частей, а не через жёсткую вложенность, как в матрёшке [9, с. 64]. Именно эта незаданность, открытость формы делает «чудо-юдо» идеальным объектом для «открытых творческих задач» (в терминологии Е.А. Неустроевой), где ребёнок вынужден самостоятельно искать пластическое решение, а не воспроизводить образец.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что оно впервые в рамках педагогики искусства предлагает целостную теоретическую модель, объединяющую три ранее не связанных между собой направления: методологию «скульптурного» рисунка (Сухарев, Бородавкин), культурологию скульптурного материала (Медкова) и психологию пластического символа (Айламазян). Введённое в научный оборот понятие «дидактический потенциал архаичной формы» позволяет по-новому взглянуть на возможности использования традиционных и мифологических образов в современном художественном образовании, не как на «декоративный» или «краеведческий» материал, а как на инструмент решения конкретных педагогических задач — в частности, снятия страха перед «правильностью» формы.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его выводы могут быть непосредственно использованы при разработке учебных программ



по изобразительному искусству и дополнительному художественному образованию. Предложенная модель задаёт последовательность этапов: от освоения «скульптурного» рисунка (формирование пространственного видения) через работу со скульптурным пластилином (экспериментирование с формой без страха ошибки) к созданию архаичных образов (маска, «чудо-юдо») на основе оппозиционных заданий. Эта последовательность может быть реализована как в рамках школьных уроков (в части, касающейся лепки и объёмного моделирования), так и в системе дополнительного образования. Разработанные Е.А. Неустроевой критерии экспертной оценки скульптурных работ («коммуникативность», «выразительность авторского символа», «пиктографичность») могут служить ориентиром для педагогической диагностики развития творческих способностей детей в процессе занятий лепкой.

Результаты и выводы данной работы имеют ряд ограничений. Во-первых, исследование базируется на анализе опубликованных источников и не включает эмпирическую проверку предложенной теоретической модели. Хотя отдельные компоненты модели (методика Е.А. Неустроевой) имеют экспериментальное подтверждение, их интеграция в единую последовательность со «скульптурным» рисунком и архаичными образами требует дополнительной верификации в педагогическом эксперименте. Во-вторых, возрастной диапазон, на который ориентированы проанализированные источники, ограничен преимущественно дошкольным и младшим школьным возрастом (4–11 лет). Распространение выводов на подростковую и юношескую аудиторию требует отдельного исследования с учётом возрастных психологических особенностей. В-третьих, культурно-исторический контекст анализа ограничен российской научной традицией и российским образовательным пространством, что требует осторожности при экстраполяции выводов на международную практику. В-четвёртых, теоретическая модель предлагает лишь общую логику интеграции подходов, но не содержит детализированного поурочного планирования, что оставляет пространство для дальнейшей методической разработки.



Заключение. Проведённое теоретическое исследование, основанное на анализе историко-педагогических, искусствоведческих и психолого-педагогических источников, позволяет сформулировать ряд научных выводов. Историко-педагогический анализ, проведённый на материалах конкурсов по рисованию при Императорской академии художеств, выявил устойчивое противоречие, сохраняющее актуальность до настоящего времени: между установкой на развитие «точности изображения», «глазомера» и технических навыков, с одной стороны, и необходимостью развития творческой способности, «умения выразить свою мысль» — с другой [5, с. 58, 62]. Это противоречие представляет собой внутреннюю характеристику академического подхода, требующую не выбора одного из полюсов, а выстраивания последовательной этапности обучения.

Концепция «скульптурного рисунка», обоснованная А.И. Сухаревым и А.В. Бородавкиным, определяет специфику перехода от плоскостного изображения к объёмному моделированию. Ключевым отличием «рисунка для скульптуры» является его направленность не на создание иллюзии глубины (как в живописи), а на «вынимание» объёма из плоскости, на целостность силуэта и конструктивную ясность формы [12, с. 181]. Этот тип рисунка выступает необходимым мыслительным этапом в развитии пространственного мышления, формируя способность удерживать в сознании трёхмерный образ до его воплощения в материале. Культурологический анализ материала скульптуры, предпринятый Е.С. Медковой, позволил выявить дидактические свойства глины как «профанного», пластичного материала, связанного с мифами о творении человека и воплощающего «непредсказуемую и хаотичную, самопроизвольную жизнь материи» [8, с. 66]. Скульптурный пластилин, наследуя эти свойства, усиливает экспериментальный аспект творчества благодаря возможности многократных изменений формы и отсутствию необходимости обжига, что физически реализует принцип «права на ошибку» и имеет принципиальное значение для снятия у детей страха перед «неправильной» формой.



Обращение к архаичным формам (маска, «чудо-юдо») обладает дидактическим потенциалом, ранее не осмысленным в педагогике искусства. Как показано в исследовании А.М. Айламазян, маска является культурным средством, которое «даёт свободу манипуляций, обеспечивает временный характер связи с одевающим её человеком, возможность превращать и преобразовывать саму маску, а не лицо человека» [1, с. 40]. Проецируя этот механизм на педагогическую практику, можно утверждать, что лепка маски (в отличие от портрета) легитимизирует условность, деформацию, отказ от натуралистического подобия, тем самым снимая психологический барьер «правильности». Мифологический образ «чудо-юда», не имеющий устойчивой иконографии и являющийся продуктом свободной комбинаторики элементов, представляет собой идеальную основу для «открытых творческих задач», где ребёнок самостоятельно ищет пластическое решение. Экспериментальные данные, приведённые Е.А. Неустроевой, подтверждают эффективность методики, основанной на оппозиционных темах, эскизировании, игровых приёмах и работе со скульптурным пластилином: статистически значимый рост показателей интеллекта и креативности в экспериментальных группах, а также высокие экспертные оценки по критериям «коммуникативность скульптуры» и «выразительность авторского символа» свидетельствуют о том, что освоение детьми условно-символических средств решения творческих задач способствует развитию как познавательных, так и творческих способностей [Неустроева, 2014, с. 342-346].

На основе сформулированных выводов предлагаются следующие практические рекомендации для педагогов изобразительного искусства, методистов и разработчиков образовательных программ. Рекомендуется введение пропедевтического этапа «скульптурного рисунка» на начальном этапе обучения объёмному моделированию, где основное внимание уделяется не тональной проработке, а конструктивному анализу формы, выявлению силуэта и работе с ракурсами. Конкретными заданиями на этом этапе могут быть быстрые наброски простых геометрических тел с разных точек обзора, зарисовки



предметов с акцентом на их конструкцию (а не на светотень), а также выполнение «эскиза замысла» будущей скульптурной композиции, как это предусмотрено в методике Е.А. Неустроевой [10, с. 336]. Критерием успешности на данном этапе является не «чистота» отделки и не иллюзорная глубина, а ясность передачи объёмно-пространственной структуры и целостность силуэта.

В качестве основного материала для поискового этапа лепки целесообразно использовать скульптурный пластилин, сохраняющий пластичность длительное время и позволяющий многократно возвращаться к форме без страха «окончательной ошибки». Вместо традиционных формулировок заданий («слепи кошку», «слепи домик») рекомендуется использовать парные оппозиционные темы («весёлая кошка — грустная кошка», «дружба — вражда», «беседа — ссора»), что переводит фокус деятельности ребёнка с вопроса «как правильно?» на вопрос «как выразительно?» [10, с. 339-341]. На начальных этапах обучения лепке рекомендуется предлагать детям темы, заведомо не предполагающие натуралистического воспроизведения: «маска», «чудо-юдо», «сказочное существо», позволяющие легитимизировать деформацию и комбинирование разнородных элементов. Также рекомендуется включать в структуру занятия игровые и телесные практики — краткие упражнения на телесное воплощение образа перед работой с материалом, что позволяет ребёнку «прожить» образ через движение, закрепить его в кинестетической памяти, а затем перенести в пластический материал [10, с. 338; 1, с. 41]. Обязательным является включение этапа рефлексии и «чтения» работ после завершения лепки: обсуждение, где дети рассказывают о своих работах, а другие дети и педагог пытаются «прочитать» заложенный образ, что превращает лепку из индивидуального действия в акт коммуникации и повышает уровень осознанности автора.

Настоящее исследование выявляет ряд вопросов, требующих дальнейшей научной разработки. Прежде всего, предложенная теоретическая модель, объединяющая этапы «скульптурного» рисунка, работу со скульптурным пластилином и обращение к архаичным формам, нуждается в



экспериментальной проверке путём организации педагогического эксперимента с контрольными группами. Требуется сравнительный анализ дидактического потенциала различных архаичных форм (тотемные столбы, ритуальные фигурки, народные игрушки разных традиций) для разных возрастных групп и разных учебных задач. Кроме того, необходима адаптация предложенной модели для работы с подростками (11–15 лет), чей возраст характеризуется повышенной критичностью к своему продукту и стремлением к «реалистичности» изображения. Представляет интерес межкультурное исследование дидактического потенциала архаичных форм разных культур (африканские ритуальные маски, скандинавские мифологические образы, японские ками, австралийские тотемы) в разных образовательных контекстах. Наконец, на основе предложенной теоретической модели и практических рекомендаций целесообразна разработка развёрнутого учебно-методического комплекса, включающего поурочное планирование, систему упражнений, диагностические материалы для оценки динамики развития пространственного мышления и творческих способностей, а также методические рекомендации для педагогов по организации рефлексии и обсуждения детских работ.

Список источников

1. Айламазян, А. М. Роль пластического образа в формировании идентичности личности: исторический аспект / А. М. Айламазян // Национальный психологический журнал. – 2015. – № 4(20). – С. 37-48. – <https://doi.org/10.11621/npj.2015.0404>. – <https://elibrary.ru/xabvrh>
2. Башкатов, И. А. Академический подход в обучении скульптуре на первых этапах художественного образования / И. А. Башкатов // Социально-экономические явления и процессы. – 2011. – № 8(30). – С. 237-240. – <https://elibrary.ru/ounqwt>
3. Башкатов, И. А. Особенности художественно-образного познания окружающей действительности средствами скульптуры и рисунка для художника-педагога / И. А. Башкатов // Наука и школа. – 2012. – № 4. – С. 56-59. – <https://elibrary.ru/pxqftb>
4. Гусакова, И. М. Взаимосвязь рисунка и чертежа в истории изобразительной практики / И. М. Гусакова // Перспективы науки и образования. – 2018. – № 2(32). – С. 210-214. – <https://elibrary.ru/yxocke>



5. Игнатъев, С. Е. Конкурсы по рисованию и черчению низших и средних учебных заведений, бывшие при императорской академии художеств (из истории методов преподавания изобразительного искусства) / С. Е. Игнатъев, А. В. Игнатъева, Т. В. Ганова // Научное мнение. – 2021. – № 1-2. – С. 54-65. – <https://doi.org/10.25807/PBH.22224378.2021.1.2.54.65>. – <https://elibrary.ru/hjtjgt>
6. Козлова, А. В. «Поделки из пластилина, аппликации из бумаги, открытки самодельные...», или Парадигма детских даров / А. В. Козлова // Антропологический форум. – 2014. – № 22. – С. 226-248. – <https://elibrary.ru/thtvoj>
7. Лаврентьев, А. Н. Пространственные конструкции как художественное изобретение. К формированию абстрактной скульптуры как самостоятельного направления / А. Н. Лаврентьев, А. Н. Ковальчук // Декоративное искусство и предметно-пространственная среда. Вестник РГХПУ им. С.Г. Строганова. – 2019. – № 2-2. – С. 151-165. – <https://elibrary.ru/btjmn1>
8. Медкова, Е. С. О нестандартных формах преподавания искусствоведения на примере темы: роль материала и технологий его обработки в скульптуре / Е. С. Медкова // Школьные технологии. – 2016. – № 2. – С. 61-76. – <https://elibrary.ru/widusx>
9. Мереняшева, М. А. Матрешка как идеальная модель обучения методу художественно-композиционного моделирования в дизайне / М. А. Мереняшева, А. В. Мереняшева // Перспективы науки и образования. – 2017. – № 6(30). – С. 61-65. – <https://elibrary.ru/zkxwiv>
10. Неустроева, Е. А. О системе развивающих занятий по деятельности «Выразительная пластика» (лепка) для детей дошкольного и младшего школьного возраста / Е. А. Неустроева // Психологическая наука и образование psy.edu.ru. – 2014. – Т. 6. – № 1. – С. 335-349. – <https://elibrary.ru/sented>
11. Пирязева, Е. Н. Освоение формы произведений современного искусства на уроках в школе / Е. Н. Пирязева // Вестник педагогических наук. – 2022. – № 2. – С. 210-214. – <https://elibrary.ru/lvysve>
12. Сухарев, А. И. Рисунок на занятиях по скульптуре (к вопросу «о художественном методе») / А. И. Сухарев, А. В. Бородавкин // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2014. – № 29-1. – С. 177-181. – <https://elibrary.ru/sxdqpt>
13. Сыдыков, Б. К. Методика обучения лепке и задачи художественного воспитания и развития в процессе изобразительной деятельности / Б. К. Сыдыков // Наука, новые технологии и инновации Кыргызстана. – 2016. – № 7. – С. 256-260. – <https://elibrary.ru/xaaqfz>
14. Усенкова, Е. Ю. О роли игрушек в формировании личности ребенка / Е. Ю. Усенкова // Среднее профессиональное образование. – 2021. – № 12(316). – С. 50-52. – <https://elibrary.ru/yiuulo>
15. Marian, A. Modeling techniques and plastic methods in the creation of Moldovan sculptural portraits / A. Marian // Arta. – 2021. – Vol. 30. – No. 1. – P. 80-86. – <https://doi.org/10.52603/arta.2021.30-1.12>. – <https://elibrary.ru/tmbxml>



Информация об авторе

Мокрушина Елена Александровна – педагог дополнительного образования в области изобразительного искусства МБОУ ДО «Центр эстетического воспитания детей» (TSEVD@izh-edorg.udmr.ru), студент первого курса филиала Глазовского государственного инженерно-педагогического университета имени В.Г. Короленко (по программе: Психология и социальная педагогика, fggpi@yandex.ru), lena_mokrushina@list.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Поступила в редакцию: 19.12.2021

В окончательном варианте: 24.03.2022

References

1. Ailamazyan, A. M. (2015). Rol' plasticheskogo obraza v formirovanii identichnosti lichnosti: istoricheskii aspekt. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal*, (4(20)), 37-48. <https://doi.org/10.11621/npj.2015.0404>, <https://elibrary.ru/xabvrh>
2. Bashkatov, I. A. (2011). Akademicheskii podkhod v obuchenii skul'pture na pervykh etapakh khudozhestvennogo obrazovaniya. *Sotsial'no-ekonomicheskie yavleniya i protsessy*, (8(30)), 237-240. <https://elibrary.ru/ounqwt>
3. Bashkatov, I. A. (2012). Osobennosti khudozhestvenno-obraznogo poznaniya okruzhayushchei deistvitel'nosti sredstvami skul'ptury i risunka dlya khudozhnika-pedagoga. *Nauka i shkola*, (4), 56-59. <https://elibrary.ru/pxqftb>
4. Gusakova, I. M. (2018). Vzaimosvyaz' risunka i chertezha v istorii izobrazitel'noi praktiki. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, (2(32)), 210-214. <https://elibrary.ru/yxocke>
5. Ignat'ev, S. E., Ignat'eva, A. V., & Ganova, T. V. (2021). Konkursy po risovaniyu i chercheniyu nizshikh i srednikh uchebnykh zavedenii, byvshie pri imperatorskoi akademii khudozhestv (iz istorii metodov prepodavaniya izobrazitel'nogo iskusstva). *Nauchnoe mnenie*, (1-2), 54-65. <https://doi.org/10.25807/PBH.22224378.2021.1.2.54.65>, <https://elibrary.ru/hjtjgt>
6. Kozlova, A. V. (2014). «Podelki iz plastilina, aplikatsii iz bumagi, otkrytki samodel'nye...», ili Paradigma detskikh darov. *Antropologicheskii forum*, (22), 226-248. <https://elibrary.ru/thtvoj>
7. Lavrent'ev, A. N., & Koval'chuk, A. N. (2019). Prostranstvennye konstruksii kak khudozhestvennoe izobretenie. K formirovaniyu abstraktnoi skul'ptury kak samostoyatel'nogo napravleniya. *Dekorativnoe iskusstvo i predmetno-prostranstvennaya sreda. Vestnik RGKhPU im. S.G. Stroganova*, (2-2), 151-165. <https://elibrary.ru/btjmn1>



8. Medkova, E. S. (2016). O nestandartnykh formakh prepodavaniya iskusstvovedeniya na primere temy: rol' materiala i tekhnologii ego obrabotki v skul'pture. *Shkol'nye tekhnologii*, (2), 61-76. <https://elibrary.ru/widusx>
9. Merenyasheva, M. A., & Merenyasheva, A. V. (2017). Matreshka kak ideal'naya model' obucheniya metodu khudozhestvenno-kompozitsionnogo modelirovaniya v dizaine. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, (6(30)), 61-65. <https://elibrary.ru/zkxwiv>
10. Neustroeva, E. A. (2014). O sisteme razvivayushchikh zanyatii po deyatelnosti «Vyrazitel'naya plastika» (lepka) dlya detei doskol'nogo i mladshogo shkol'nogo vozrasta. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* psy.edu.ru, 6(1), 335-349. <https://elibrary.ru/sented>
11. Piryazeva, E. N. (2022). Osvoenie formy proizvedenii sovremennogo iskusstva na urokakh v shkole. *Vestnik pedagogicheskikh nauk*, (2), 210-214. <https://elibrary.ru/lvysve>
12. Sukharev, A. I., & Borodavkin, A. V. (2014). Risunok na zanyatiyakh po skul'pture (k voprosu «o khudozhestvennom metode»). *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*, (29-1), 177-181. <https://elibrary.ru/sxdqpt>
13. Sydykov, B. K. (2016). Metodika obucheniya lepke i zadachi khudozhestvennogo vospitaniya i razvitiya v protsesse izobrazitel'noi deyatelnosti. *Nauka, novye tekhnologii i innovatsii Kyrgyzstana*, (7), 256-260. <https://elibrary.ru/xaqfz>
14. Usenkova, E. Yu. (2021). O roli igrushek v formirovanii lichnosti rebenka. *Srednee professional'noe obrazovanie*, (12(316)), 50-52. <https://elibrary.ru/yiuulo>
15. Marian, A. (2021). Modeling techniques and plastic methods in the creation of Moldovan sculptural portraits. *Arta*, 30(1), 80-86. <https://doi.org/10.52603/arta.2021.30-1.12>, <https://elibrary.ru/tmbxml>

About the authors:

Mokrushina Elena Aleksandrovna – teacher of additional education in the field of fine arts, MBOU DO "Center for Aesthetic Education of Children" (TSEVD@izh-edorg.udmr.ru), a first-year student of the Glazovsky State Engineering and Pedagogical University named after V.G. Korolenko (under the program: Psychology and Social Pedagogy, fggpi@yandex.ru), e-mail-
lena_mokrushina@list.ru

All authors have read and approved the final manuscript.

Received by the editorial office: 19.12.2021

In the final version: 24.03.2022