

Віктор Сухенко

професор кафедри рисунка НАОМА,

Олександр Засипкін

викладач вищої категорії, методист

Методологія становлення перспективного мислення та бачення школяра

Анотація. Авторами статті пропонується унікальна методологія з побудови перспективного мислення та бачення школяра, заснована на важливому аспекті сучасної художньої школи — екологізації освітнього простору. Водночас, критиці піддаються методи прямої перспективи як рудимента радянської державної ідеології в галузі художньої педагогіки.

Ключові слова: екологічно «чисті» навчальні методи, сенситивність, сенситивні періоди школяра, система ортогональної та аксонометричної проєкції, «живе бачення», перспективне мислення та бачення.

Екологізація освітнього простору є провідним аспектом уваги сучасної освіти, в тому числі й художньої. Сьогодні можна бачити, як із зникненням СРСР та його державної ідеології рівень і якість методологічного мислення на пострадянському просторі багато в чому залишилися колишніми. Одним з найяскравіших проявів ідеологічного рудимента в художній педагогіці є методи з формування перспективного мислення та бачення школяра.

Пошуки й створення основного методу в побудові умовного простору картинної площини в усі часи для художньої педагогіки було формотворчим принципом у визначенні змісту методів здійснення художньої освіти. Характерною рисою радянської художньої педагогіки було використання методу прямої перспективи як безальтернативного на всіх рівнях художніх інституцій. Незважаючи на те, що в радянський період був зроблений значний внесок у розвиток художньої педагогіки, проте подолати ідеологічний бар'єр вона не змогла.

Зараз нерідко можна спостерігати, як через усю вертикаль шкільної вікової періодизації, починаючи з молодшого шкільного і закінчуючи юнацьким віком, проходить глибоко протоптана колія методологічного мислення про верховенство методу прямої перспективи. Це сприймається нами як грубе порушення важливого дидактичного принципу — адресності в навчанні.

Порушена нами проблема і полеміка навколо неї, на наш погляд, повинні бути зоною особливої уваги не тільки шкільних педагогів, а й вищої художньої школи, оскільки генезис становлення перспективного мислення та бачення, як у школяра, так і у дорослої особистості багато в чому дуже схожі. Спробуємо розібратися глибше в цьому питанні.

Закони прямої перспективи, сформовані ще в епоху Відродження в Італії, призначалися для архітекторів, їхньої проєктної графіки. Принципи прямої

перспективи були взяті також на «озброєння» живописцями і адаптовані до їхньої практики. З часом закони прямої перспективи було виділено в окремий навчальний предмет, що вивчається на всіх рівнях художніх інституцій як графічний спосіб з організації умовного простору картинної площини і який найбільше відповідав нашому зоровому сприйняттю.

Перша критика на адресу принципів прямої перспективи та її негативних «побічних» ефектів застосування в практиці художника пролунала від П. Чистякова — він протиставляє «перспективу природну» перспективі «наочній» [1, с. 107] і зауважує на необхідності виправляти її. Тоді з'явилася і його теорія про рухому картинну площину як доповнення до законів прямої перспективи.

Зауважимо, що про необхідність «виправляти» пряму перспективу в практиці художника говорив і сам Леонардо да Вінчі — один з головних її наукових дослідників: «Божественна наука живопису... вчить перспективістів..., а окардить усім людським мистецтвам і виправляє їх» [2, с. 108].

Грунтовніша критика на адресу застосування прямої перспективи в образотворчій діяльності художників та художній педагогіці пролунала на початку ХХ століття з вуст видатного дослідника мистецтва, педагога А. В. Бакушинського. Він позначив цю проблему як «Кризу просторового вираження в сучасному мистецтві» у своїй теоретичній роботі «Лінійна перспектива в мистецтві та зоровому сприйнятті реального простору» [3, с. 45].

У радянський період принципи прямої перспективи стали ідеологічною зброєю в боротьбі за матеріалістичне розуміння світу в художній педагогіці. Ця боротьба була жорсткою, її відлуння й досі відчувається на всіх рівнях нашої художньої освіти. Проте, вже на початку 50-х років ХХ століття тихий гомін інакомислення пролунав у деяких періодичних виданнях, у тому числі й в монографії В. С. Щербакова «Навчання й творчість» (за редакцією Г. В. Лабунської і Б. П. Юсова). Досвідчений педагог, керівник ізостудії при Московському палаці піонерів, пише: «Так, тлумачення перспективних явищ неминуче відсувається на більш вищі ступені навчання. Як же йде справа з перспективними явищами на цих перших шаблях навчання? Вони виключаються з кола спостереження. «Як? — заперечать нам — отже, ви хочете вчити неправильному зображенню? Ви робите поступку «дитячому рисункові!». А далі пред'являють звинувачення в недооцінці ролі вчителя». І тут же, ніби злякавшись крамоли своєї думки, В. С. Щербаков продовжує: «Тривалість цього періоду («доперспективного» — *редакція наша*) визначається не віком, а кількістю вправ... Ломка колишніх уявлень повинна бути рішучою і наполегливою» [4, с. 88]. Так це і було в реальності. У жертву «партійності» мистецтва було віддано твори цілого покоління художників 30–50-х років. Насильство над природою школяра на догоду «правильному світоглядюві» неминуче спрямовувало педагога до використання догматичних методів і помилкової опедагогізації принципів прямої перспективи. Як наслідок, знання, набуті школярами, були вкрай хиткими та нестійкими.

Із масовим виникненням на початку 70-х років ДХШ по всій країні увага до питань методики навчання образотворчого мистецтва значно зросла. Одно-

часно і критика на адресу прямої перспективи, як основного методу в побудові умовного простору, стала більш наполегливою і обґрунтованою, проте вона ніяк не впливала на загальну методологічну лінію мистецьких інституцій та залишалася незмінною.

На жаль, проблема, що висвітлюється у статті, пройшла поза увагою художників та педагогів України. Тема, яка розкриває важливий освітній принцип художньої педагогіки — адресності і доступності, майже відсутня в українській педагогічній літературі.

На початку 80-х років вийшла монографія відомого художника та педагога Бориса Неменського «Мудрість краси», що є, по суті, маніфестом-закликом до шкільного вчителя працювати по-новому. У своїй монографії він піддає критиці натурне рисування як провідну художню діяльність в роботі зі школярами (а разом з цим і принципи прямої перспективи як невід'ємної частини натурального рисування), кажучи про те, що «оволодіння ремісничою стороною мистецтва заважає сприйняттю його духовної сторони» [12, с. 153].

Ідеями Б. Неменського захопилася величезна кількість педагогів-новаторів, що викликало певний переляк і заздрість у представників офіційної педагогіки. У масовому і популярному журналі «Художник» № 9 за 1986 рік [5, с. 35] був організований «круглий стіл», метою якого було висловити обурення радянського педагога з приводу «неможливості» навчати за методикою Неменського. Особливо «гостро» виступила заступник голови науково-методичної ради з естетичного виховання та художньої освіти школярів Академії мистецтв СРСР А. Жукова. Вона сказала: «...ми переживаємо в даний час свого роду другий виток наступу буржуазної педагогіки на нашу художню школу. Ми не можемо заплющувати на це очі». Проте ця критика вже не мала значних сумних наслідків — для педагогів-новаторів наступали часи перебудови.

Однак, педагогічні технології, розроблені на принципах прямої перспективи в побудові умовного простору як універсального методу на всіх рівнях художнього виховання й освіти, і в даний час є нормативними й обов'язковими до виконання.

У підручнику Н. П. Костеріна «Навчальне рисування» [6, с. 173] для студентів педагогічних училищ за фахом «Дошкільне виховання» видання 1980 року вміщено розділ «Лінійна перспектива». Суть цього розділу — навчити дітей дошкільного віку (!) зображенню предметів і умовного простору на основі законів лінійної перспективи, починаючи від простих об'єктів до складніших. Попри всю зовнішню правильність методологічної побудови навчального матеріалу, діти цей навчальний матеріал не здатні освоїти в принципі. На сьогодні це вже нібито й повністю доведений факт, але пропонується екологічно «брудний» освітній метод, який абсолютно не відповідає фізіологічним і художнім можливостям дошкільнят.

Подібну полеміку можна продовжити та поглибити, і вона може бути об'ємною і корисною, оскільки не втратила своєї актуальності й в наші дні. Однак широка критика не є завданням даного дослідження, вона потрібна

лише для того, щоб обґрунтувати необхідність формування нової методологічної ідеї, заснованої на екологічно «чистих» освітніх методах художньої педагогіки — адекватних фізіологічним і художнім можливостям школяра.

Узагальнюючи критику на адресу використання методів прямої перспективи на ранньому етапі навчання, спробуємо її коротенько конкретизувати: діти не здатні до абстрактного мислення, оскільки їм абсолютно незрозумілим є феномен візуального скорочення паралельних площин до точки сходження, у той час, коли вони знають, що сторони, припустимо кришки столу, завжди паралельні одна одній. Іншим суттєвим фактором є необхідність подання картинної площини як посередника між глядачем і реальним світом, на яку проєктується цей світ. Сюди ж можна віднести і необхідність уявити лінію горизонту (залежно від точки споглядання — високої, низької), до якої прагнуть перспективні лінії, а також багато інших «побічних» ефектів, які нездатні подолати молодші школярі.

Водночас, у зв'язку з обґрунтованою критикою методів прямої перспективи в освітньому середовищі, склалася парадоксальна ситуація — критикуючи, нічого не пропонувати натомість. Сьогодні існують кілька окремих альтернативних методик з побудови умовного простору, однак загальна методологія, заснована на принципах адресності та доступності, відсутня.

Школярам пропонується зобразити об'єм і простір в доступних і зрозумілих для них формах на основі так званої «спостережної» перспективи, тобто на основі їхнього емпіричного досвіду. Наприклад, професор Павло Павлинов пропонує використовувати принцип «вікна в природу», де передній край картинної площини є початком точки відліку глибинного простору. «Перший план є початком, від якого йде весь рахунок і міра в глибину» [7, с. 54].

Професором Львівської академії декоративно-прикладного мистецтва Альфредом Максименком розроблено метод так званого абстрагованого методу формоутворення в академічному рисунку, побудованого на принципах аксонометричної проєкції.

Принципово іншим способом дослідження тривимірних форм у рисунку є метод конструювання в умовній системі просторового зображення — аксонометрії, детальніше розглянутий Ю. Смольським у доповіді на I всеукраїнської науково-практичної конференції «Становлення образотворчого мистецтва в сучасному соціокультурному просторі» та семінару-практикуму «Сучасна концепція академічного рисунку і живопису» [8, с. 192].

Запропонована нами методологічна модель в побудові умовного простору полягає в тому, що ми розглядаємо закони прямої перспективи як окремий метод і принципи, які можуть бути сприйняті школярами, а також бути ефективними в побудові перспективного образу тільки в певному віковому діапазоні. Наше завдання полягає в тому, аби сформувати цілісну картину становлення об'ємно-просторового мислення і бачення школяра, починаючи від дитячого та закінчуючи юнацьким віком, яка заснована на використанні часткових методів, до яких школяр сенситивний у певному віковому періоді.

Далі спробуємо схематично обґрунтувати свою педагогічну ідею, оскільки рамки статті обмежують наші можливості. Спираючись на систему шкільної вікової періодизації в загальному русі від незнання до знань, ми бачимо три об'єкти навчання. Це вікові періоди: дитинство з 6 до 10 років; підлітковий вік з 10 до 14 років; юнацький вік — з 14 до 18 років.

Визначаючи загальну методологію навчання перспективної організації умовного простору, нам необхідно визначитися з уже відомими системами зображення простору. З цією метою ми звернемося до докторської дисертації відомого фахівця в галузі художньої освіти та дитячої творчості І. П. Глинської. В авторефераті «Формування способів оволодіння просторовою інформацією на площині у молодших школярів» нею дається визначення класифікації основних методів. Це методи — «...упорядкування на основі знання реальних форм предметів, що призвело до паралельних проєкцій, і упорядкування на основі особливостей сітчастого образу ока, що призвело до створення перспективи» [9, с. 175].

Тобто, існує три можливі форми графічного вираження умовного простору — на основі методів ортогональної та аксонометричної проєкції і на основі методів прямої перспективи. Існуюча система зворотної перспективи, нами не береться до уваги, бо вона здебільшого використовується у культовому зображенні. Водночас, кожна із зазначених вище систем з точки зору образотворчості має свої переваги та недоліки, зокрема:

- система ортогональних проєкцій — візуально інформативна тільки в разі її трьох проєкцій, що є неефективним в художній практиці;
- система аксонометричних проєкцій — не враховує візуального скорочення об'єкта у міру його віддалення від краю картинної площини;
- система прямої перспективи — одна з найбільш оптимальних і достовірних у передачі реального світу, але не враховує особливості «живого бачення».

Початком формування об'ємно-просторового мислення та бачення школяра на картинній площині, згідно зі шкільною віковою періодизацією, є період дитинства (6–10 років). У нашому дослідженні ми співвідносимо цей віковий період в образотворчій діяльності школяра, із «площинним баченням». Це визначення можна вважати законним, оскільки школяр в даному віковому діапазоні, зважаючи на свої фізіологічні особливості, зображує світ площинно.

Рисунок молодшого школяра являє собою композицію-дію, яка розвивається ніби паралельно картинній площині, не проникаючи в її глибинні шари. Графічну мову вираження молодшого школяра, в принципі, можна співвіднести із методами ортогональних проєкцій — це відсутність лінії горизонту, розпластаність, фронталізація і різномасштабність об'єктів зображення, заснованих на комбінаториці різних точок зору з використанням принципів пантеїзму і символізму, а також багатьох інших своєрідних способів зображення, властивих цьому вікові.

У науково-методичній літературі образотворчі можливості школярів висвітлені досить повно й об'ємно, однак єдності поглядів все ж не спостері-

гається. Наприклад, прихильники «строгих» методів (В. Кузін, А. Жукова) дотримуються думки, що мистецтво потрібно вивчати за принципом «від простого до складного», тобто спочатку буква, потім слово, далі речення і нарешті — розповідь. В основі побудови перспективних зв'язків, без всякого сумніву, лежать принципи прямої перспективи, закони якої повинні також викладатися «від простого до складного». З іншого боку, прихильники «біогенетичної» теорії (А. Бакушинський, Б. Немєнський) говорять про те, що дітей необхідно навчити мистецтву «не з початку, а з кінця», що вони здатні і до художньої творчості, і спроможні глибоко виражати свої думки і почуття навіть мінімальними і примітивними засобами вираження. У той же час, маючи різні погляди на методи здійснення художньої освіти та виховання, фахівці абсолютно єдині в тому, що молодший школяр не проявляє великого інтересу до натурального рисування, а разом з тим і до споглядання предметного світу, в його рисунках головне — ідея, подія. Спроби навчити школяра досконалим формам образотворчості, як правило, призводять до невдачі педагога.

У деяких дослідженнях (наприклад у І. П. Глинської) віковий період молодшого школяра визначається як «до перспективний», тобто повна відсутність ознак просторового структурування умовного простору. Проте, це не зовсім так. Практикуючий педагог з легкістю може визначити деякі перспективні ознаки в роботах молодших школярів.

Один з головних прийомів, який використовують молодші школярі у своїх роботах, це принцип «перекриття» одного предмета іншим. Тут логіка проста — все, що до нас ближче, як у реальному світі, так і в умовному просторі картини зображується крупнішим, при цьому воно затуляє собою зображення другого плану. Така форма «позиційної» перспективи є головною опорною точкою в роботі педагога при формуванні почуття умовного простору у молодших школярів.

Таким чином, узагальнюючи вищесказане, можна дійти висновку, що молодші школярі в графічному вираженні об'ємності предмета користуються сенситивним (чутливим) методом ортогональної проекції, а в побудові умовного простору — методом позиційної перспективи.

У підлітковому віці графічна мова школяра в умовах системної освіти здатна до трансформації у складнішу форму перспективної побудови умовного простору. Підлітковий період ми співвідносимо із «рельєфним» баченням і мисленням підлітка в побудові умовного простору, в основі якого лежать геометричні принципи аксонометрії. Аксонометрична проекція, порівняно з ортогональною, є інформативнішим способом вираження, оскільки вона здатна оперувати і глибинними факторами умовного простору.

Чому період «підліткового віку» ми розглядаємо стосовно «рельєфного» бачення школяра? Тому, що школяр на цьому віковому етапі, з початком формування його аналітичного вектора мислення, здатний вже до виявлення рельєфу предмета зображення та може абстрагуватися до розуміння його конструкції. Школяр починає ніби намацувати і усвідомлювати предметність

до рівня опуклості, в той же час, до вираження «повного» об'єму йому ще далеко. Змінився пріоритетний вектор синтетичної форми мислення і бачення на аналітичний і виявляється здатність підлітка до споглядання предмета. Це дозволяє викладачеві ефективно використовувати принципи паралельних проєкцій, які є «предтечею» методу прямої перспективи. Підліток все активніше проявляє свої здібності не тільки до «ліплення» рельєфу предмета, а й структурування умовного простору. Хай хоч не глибокого.

На здатність підлітків до «рельєфного» бачення звернули увагу педагоги ще Санкт-Петербурзької академії мистецтв XVIII ст. за часів О. Лосенка. З урахуванням цього було сформовано оригінальну методику: «У XVIII столітті всі академічні педагоги ретельно розробили поступовість переходу від оригіналів до гіпсу, пропонували рисувати орнаменти, гіпсові барельєфи, капітелі та різні гіпсові натюрморти, перш ніж перейти до рисунка голови людини. Такої послідовності вимагав метод, який передбачав поступовий розвиток в учнів уміння «продавлювати» в глибину площину паперу. Учень мав на малих об'ємах звикнути до зображення тривимірної форми, щоб потім прийти до передачі округлого предмета» [10, с. 76]. Однак надалі жодна методологічна думка не розвинула цей принцип і не побачила в ньому важливої ланки в русі від площинного зображення школяра до повного об'єму.

Розуміння «рельєфного» бачення як проміжної ланки, як частини загальної концепції щодо формування перспективного бачення здатне застерегти багатьох педагогів від неефективних методів у побудові умовного простору на цьому віковому етапі. Наприклад, підліток на словах може демонструвати розуміння побудови зображення на принципах аксонометрії або методів прямої перспективи, а на практиці це розуміння він не реалізує. Підліток також здатний виконати практичне завдання з перспективної побудови, припустимо, прямокутної призми, але під загальним керівництвом педагога. Самостійно виконати інваріантне завдання він не готовий. Педагогові часто доводиться мати справу з так званим «тупим» опором школяра, що яскраво засвідчує порушення важливого освітнього принципу — доступності та адресності.

У чому воно проявляється? Наприклад, у вивертній площині зображуваної кришки столу, яка не вписується в просторову плоть картинної площини, або, припустимо, при зображенні голови людини в ракурсному скороченні, дальній план якої вивертається тощо. Однією з головних причин такого розпластаного зображення є дія константи, тобто знання школяра про предмет, яка з часом долається в процесі набутих навичок натурального рисування. У той же час, на цьому віковому етапі, освітній акцент повинен бути зроблений на вивченні предметності, конструкції, як казав П. Чистяков: «Чим більше знаєш, тим краще бачиш».

Розуміння школярем конструктивної побудови предмета відбувається водночас із вихованням почуття глибини картинної площини, бо саме предмет зображення формує умовний простір. Говорячи про геометричні методи ортогональної та аксонометричної проєкції, не слід розуміти застосування їх в обротовій практиці школяра безпосередньо, тобто напрямки. Школяр всього

лише користується графічними методами побудови предметності й умовного простору, які не слід плутати зі специфічним креслярським алгоритмом.

Таким чином, підсумовуючи вищесказане, можемо дійти висновку, що підліток у своєму графічному вираженні умовного простору та об'єму сенситивний до методів аксонометричної проекції. Не можна сказати, що краще — дитинство або підлітковий вік, бо останнє закономірно впливає з першого. У русі від «площинного» бачення школяра до «рельєфного» ми замикаємо мале коло нашої методологічної ідеї «до перспективного» періоду, де в основі зображення використовуються геометричні проекції.

Наступний етап — «перспективний», який ми відносимо до юнацького віку з 15 до 18 років. Період юнацтва, згідно з нашою методологічною ідеєю, ми пов'язуємо з принципами прямої перспективи в побудові предметності й умовного простору, оскільки для цього є всі необхідні передумови.

Юнацький вік — це період так званого «наївного» реалізму в мистецтві. Світ постає перед юнаком уже в перспективному образі, де він намагається зрозуміти причинно-наслідкові зв'язки цього явища. На цій основі відбувається корінна ломка його графічної системи вираження. У графічному вираженні перспективних зв'язків юнак абсолютно сенситивний у розумінні та відтворенні законів прямої перспективи як найбільш досконалої та складнішої системи. Аналітична форма мислення остаточно приходить на зміну дитячій синтетичній, і він все більше тяжіє до методів натурального рисування.

Метод лінійної перспективи є найбільш ефективним інструментарієм реалістичного мистецтва, адже дозволяє шляхом геометричних побудов з математичною точністю, адекватно нашому зорові, зобразити будь-який предмет у уявному тривимірному просторі: «Знайти точне положення моделі в просторі — це наука. І в цій математичній точності секрет краси» — казав відомий французький скульптор Антуан Бурдель.

Перспективне бачення на основі прямої перспективи вимагає від юнака революційних змін в його свідомості. Якщо в «до перспективному» періоді зображення школяра розгорталося нібито уздовж картинної площини, то з появою лінії горизонту цей же сюжет розгортається вглиб картини. Лінія горизонту стає частиною композиційного задуму, бо визначає точку сходження. Якщо в «до перспективному» періоді система зображення являє собою по суті, проекцію уявного, то з появою точки сходження світ стає суб'єктивним, оскільки фіксована точка зору створює у глядача відчуття «ефекту присутності».

Натурне рисування, прийшовши на зміну уявному, вимагає від рисувальника формування рефлексії шляхом напруженої уваги й багаторазових вправ, з оволодінням перспективними образами моделі, конструкції, глибинним проникненням в просторову структуру картинної площини.

Увесь цей вольовий характер процесу рисування спричиняє до виразу «активного» сприйняття природи, тобто усвідомлення законів, які діють безпосередньо в природі, з одного боку, та закономірностей сприйняття умовного простору картинної площини — з іншого боку.

Насамкінець, враховуючи усе викладене, можна сформулювати головний висновок нашого дослідження — ставлячи перед собою завдання з формування перспективного мислення та бачення школяра, в русі від дитинства до підліткового віку й юності, педагог має використовувати окремі методики в побудові умовного простору та предметності, до яких школяр найбільш чутливий.

Розглядаючи в нашому дослідженні принципи екологізації освітнього простору через призму «адресності» навчання, можемо справедливо стверджувати, що закони прямої перспективи слід розуміти як конкретний метод, а не як універсальний, оскільки школяр здатний сприймати реальність перспективно організованого простору тільки в тих формах, які відповідають рівневі його свідомості.

Система ортогональної проєкції, аксонометричної, прямої перспективи — все це освітні шаблі, шляхи, завдяки яким системно і послідовно розвивається у школяра почуття «живого бачення», так би мовити, законним шляхом [11, с. 325]. З часом, сформувавшись як зріла творча особистість, колишній школяр зможе легко оперувати умовним простором картинної площини на свій розсуд, висловлюючи його особистим графічним кодом як частину авторського художнього задуму.

1. *Молева Н. М. Белютин Э. М.* П. П. Чистяков — теоретик и педагог. — М. : Академия художеств СССР, 1953. — 227 с.
2. *Леонардо да Винчи.* Избранное. — М. : Гослитиздат, 1952. — 258 с.
3. *Бакушинский А. В.* Линейная перспектива в искусстве и зрительном восприятии реального пространства. — М. : Советский художник, 1981. — 352 с.
4. *Щербаков В. С.* Изобразительное искусство. Обучение и творчество. — М. : Просвещение, 1969. — 272 с.
5. Изобразительное искусство в школе. — М. : Художник, № 9. Рубрика за «Круглым столом», 1986. — С. 33–40.
6. *Костерин Н. П.* Учебное рисование. — М. : Изд-во «Просвещение», 1980. — 282 с.
7. *Павлинов П. Я.* Для тех кто рисует. — М. : Советский художник, 1965. — 70 с.
8. *Смольський Ю. М.* Абстрагований метод формотворення в академічному рисунку. — Луганськ : І Всеукраїнська науково-практична конференція «Становлення образотворчого мистецтва в сучасному соціокультурному просторі», 2006. — 195 с.
9. *Глинская И. П.* Формирование способов овладения пространственной информацией у младших школьников. — Л. : Автореферат, 1973. — 295 с.
10. *Молева Н. М., Белютин Э. М.* Русская художественная школа первой половины XIX века. — Т.1. — М. : Искусство, 1963. — 408 с.
11. Пространство мира и пространство картины [Текст] : очерки о языке и живописи / Л. В. Мочалов. — М. : Советский художник, 1983. — 376 с.
12. Мудрость красоты [Текст] : О пробл. эстет. воспитания: кн. для учителя / Б. М. Неменский. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Просвещение, 1987. — 253 с.
13. *Бех І. Д.* Виховання особистості [у 2-х кн.]. Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех. — К. : Либідь, 2003. — 280 с.
14. *Костюк Г. С.* Здібності та їх розвиток у дітей / Г.С. Костюк. — К. : Знання, 1963. — 80 с.

**Методология становления перспективного мышления
и виденья школьника**

Виктор Сухенко, Александр Засыпкин

Аннотация. Авторами статьи представляется уникальная методология по построению перспективного мышления и виденья школьника, основанная на важном аспекте современной художественной школы — экологизации образовательного пространства. Подвергаются критике методы прямой перспектив как рудимента советской государственной идеологии в области художественной педагогики.

Ключевые слова: экологически «чистые» образовательные методы, чувствительность, чувствительные периоды школьника, система ортогональной и аксонометрической проекций, «живое видение», перспективное мышление и видение.

Methodology of formation and forward-thinking vision of student

Victor Sukhenko, Oleksandr Zasyupkin

Annotation. The author presents a unique methodology for the construction of forward-thinking vision and student based on an important aspect of modern art school — greening educational space. At the same time, sharply criticized the methods exposed direct perspective as vestiges of the Soviet state ideology in artistic pedagogy.

Key words: ecologically «clean» educational methods, sensitivity, sensitive periods schoolboy, orthogonal system and axonometric projections, «watching live», foresight and vision.