

Введение подростков в экзистенциальные смыслы мотивов русской пейзажной живописи¹

В. А. Гуружапов,
кандидат психологических наук

Предварительные замечания

Мотив пейзажа — это образ типичного явления (или уголка) природы, вызывающий определенные переживания (воспоминания, размышления) у людей одной культурной общности. Для понимания мотивов произведений русской пейзажной живописи зрителю особенно необходимо чувствовать в них «настроение, взятое не как субъективное, личное переживание, а как выражение того, что заключено в изображаемом, в обобщенном образе» [1, с. 200].

В качестве примера рассмотрим замысел картины И. Э. Грабаря «Мартовский снег» (1904) из собрания Государственной Третьяковской галереи. Сущность мотива этого пейзажа хорошо раскрывает история создания произведения. Художника заинтересовала «тема весеннего мартовского снега, осевшего, изборожденного лошадиными и людскими следами, изъеденного солнцем» [2, с. 202]. «Найти образное выражение для всего, что пережил художник, созерцая пробуждающуюся весеннюю природу, наблюдая жизнь маленького подмосковного села, помог случай, кажущийся на первый взгляд маловажным. Недалеко от Дугина, поблизости деревни Чурилово, Грабарь нашел уголок, откуда он имел перед собой и «перспективу дороги, которую развезло, и холмистые дали». Когда увлеченный процессом писания художник набросал основную композицию, он увидел «крестьянскую девушку в синей кофте и розовой юбке, шедшую с коромыслами и ведрами». Этот мотив, такой характерный для русской деревни, давно привлекал художника. Но именно здесь, среди холмов, покрытых тающим снегом, среди начинающей новую жизнь природы фигура девушки в цветистом розово-синем платье, ее уверенные энергичные движения внесли как бы самую высокую ноту того бодрого, ясного настроения, какое хотел передать зрителю в своем весеннем этюде художник» [3, с. 96] (*курсив мой. — В.Г.*). В приведенном отрывке из книги исследователя творчества художника фактически представлена развернутая характеристика мотива нарождающейся весны («весны света» по М. Пришвину), лежащего в основе замысла данного пейзажа. Этот мотив был необычайно популярен в русской пейзажной живописи второй половины XIX — начала XX в.

¹ Статья подготовлена на основе исследования, проведенного в рамках программы ЦО РАО 1997г. «Образование как средство развития региональных общественных систем» по теме «Русское изобразительное искусство и духовно-нравственное развитие детей».

Наиболее известными в этой традиции являются такие шедевры из собрания Государственной Третьяковской галереи, как «Грачи прилетели» (1871) А. К. Саврасова, «Март» (1895) И. И. Левитана, «Мартовский» (1904) и «Февральская лазурь» (1904) И. Э. Грабаря, «Мартовское солнце» (1915) К. Ф. Юона. Для понимания образного содержания этих произведений надо иметь представление о соответствующем явлении природы средней полосы России, когда уже ясно ощущается перелом при переходе от зимы к весне, и быть включенным в культурную общность людей, на восприятие которых были рассчитаны замыслы картин. Обладают ли им в полной мере современные городские подростки? Насколько их пониманию доступны «настроения», выраженные в образах таких произведений, как «Мартовский снег» и другие, связанные с ними одной художественной традицией? Как раскрыть им существо этой традиции? Ответам на эти вопросы посвящено наше небольшое исследование.

Проблема

Традиционно способ введения детей в проблематику национальных мотивов русской пейзажной живописи ориентирован на воспроизведение исторической последовательности развития этого жанра изобразительного искусства. Но как показывает практика экскурсионной работы, в Государственной Третьяковской галерее начинать знакомство детей с подробного анализа произведения А. К. Саврасова крайне затруднительно. Для многих современных городских детей эта жизнь и соответствующие ей образы, особенно в зимнее время года, почти неизвестны. В пейзаже много подробностей, которые были важны для первых зрителей, но ничего не значат для современных городских детей. Например, юным москвичам непонятны переживания, связанные с грачиным переполохом, — в Москве его теперь просто не бывает. Не ясен им и общий культурный контекст, связанный с восторженным восприятием публикой появления в свете этого произведения. Кроме того, это маленькое по размерам полотно несколько теряется в музейном зале, хотя и висит в первом (нижнем) ряду. Анализ этой картины в школе осложняется еще тем, что даже на очень хорошей репродукции игра света и теней, столь важная для образного содержания этого произведения, почти не видна.

Но трудность чисто исторического подхода не только и даже не столько в этом. Ведь надо дать юным зрителям почувствовать связь произведений А. К. Саврасова, И. И. Левитана, И. Э. Грабаря, К. Ф. Юона не только по внешней форме и не только на основе рационального анализа, а по «настроению, взятому не как субъективное личное переживание, а как выражение того, что заключено в изображаемом, в обобщенном образе». По большому счету это возможно только в череде событий жизни, заполненной размышлениями и переживаниями ребенка, связанными с попытками дойти «до сущности протекших дней, до их причины, до оснований, до корней, до сердцевины» (Б. Пастернак). Здесь действует логика не линейного, а возвратного движения. Открытие зачастую происходит не на первой, а на какой-то из последующих картин, когда человек снова и снова возвращается к образам то одного, то другого произведения.

Задача обучения заключается в том, чтобы приблизиться к этому в ограниченное время и в специально организованной ситуации через приобщение к культуре и опыту других людей. И вот здесь возникает проблема. Ведь фактически надо обращаться к образам, представлениям и идеям, которые как раз и формируются в глубинном течении жизни человека и которые относительно независимы от специального обучения. В этих структурах сознания отражены *экзистенциальные смыслы явлений действительности, т. е. обобщающие сущностные стороны бытия людей в мире*, например такие, как жизнь и смерть, любовь и ненависть, старое и молодое, постоянство и перемена, а также многие другие. На активизацию этих структур в процессе восприятия произведения искусства и рассчитаны в принципе за-

мысли художников. Например, понимание мотива нарождающейся весны («весны света») требует от зрителя способности придавать композиции цвета и форм в картине *смысл лично переживаемых глубинных перемен* в природе, т. е. породить *экзистенциальный смысл* содержания пейзажа.

В этой связи возникают два вопроса:

1. Есть ли в сознании городских подростков образы, представления и идеи, на основании которых они, в принципе, могут адекватно интерпретировать традиционный для русской пейзажной живописи мотив нарождающейся весны?

2. Если такие образы, представления и идеи есть, то можно ли их в обучении организовать в систему, порождающую *экзистенциальный смысл* конкретных произведений русской пейзажной живописи?

В соответствии с этими вопросами мы поставили две **задачи исследования**:

1. Проверить, насколько городские подростки могут понять мотив перелома в природе, ощущаемого в средней полосе России при переходе от зимы к весне (примерно в марте) и выраженного в произведениях русской пейзажной живописи.

2. Определить возможные психологически обоснованные подходы к введению детей в проблематику мотивов русской пейзажной живописи.

Рабочая гипотеза

Мы предположили, что современные городские дети обладают набором необходимых образов, представлений, позволяющих им адекватно понять мотив нарождающейся весны в традициях русского деревенского пейзажа. Но произойти это может только при восприятии произведения, в котором этот мотив представлен в форме, приближенной к восприятию современных детей, и тогда, отталкиваясь от этого понимания, можно переходить к анализу других пейзажей, развивающих традицию данного мотива.

Методы исследования

Наше исследование построено на сочетании экспериментов лабораторного и обучающего типа. Материалом послужили следующие произведения: «Март» (1895) И. Левитана, «Мартовский снег» (1904) И. Грабаря, «Мартовское солнце» (1915) К. Юона и ряд других (все из собрания Государственной Третьяковской галереи). В этих произведениях исследуемый мотив явно выражен в игре весеннего солнечного света на снегу, деревьях, домах. Интерпретация этой игры была основным показателем понимания сути мотива испытуемыми (московские школьники 10 — 11 лет).

Ход исследования

1-й этап. Конкретизация проблемы и уточнение гипотезы.

В индивидуальных лабораторных экспериментах мы изучали характер интерпретации детьми от 11 до 15 лет (всего свыше 200 школьников) содержания произведений «Мартовский снег» И. Э. Грабаря и «Мартовское солнце» К. Ф. Юона, используя модифицированную методику семантического дифференциала Ч. Осгуда [4]. Выбор семантических категорий был основан на искусствоведческом анализе образного содержания данных произведений. Всего использовалось 6 следующих пар оппозиционных прилагательных: теплое — холодное, тусклое — сияющее, беззаботное — тревожное, тяжелое — легкое, унылое — бодрое, радостное — грустное. Испытуемым предъявлялась факсимильная репродукция одной из указанных картин и зачитывалась следующая инструкция: «Посмотри на картину. Я буду называть тебе пары слов. Выбери из каждой пары слов такое, которое больше подходит для

определения твоего впечатления от восприятия картины. Если в паре нет подходящего слова, то так и скажи. Понятно?» Далее экспериментатор последовательно зачитывал пары слов и отмечал в протоколе выбор испытуемого. Вот пример одного протокола:

Испытуемый Соколов Саша, V класс, московская школа.

| | | | | |
|-------------|--|---|---|-----------|
| теплое | | | x | холодное |
| тусклое | | x | | сияющее |
| беззаботное | | | x | тревожное |
| тяжелое | | x | | легкое |
| унылое | | x | | бодрое |
| радостное | | | x | грустное |

После завершения работы экспериментатор предлагал ребенку объяснить, почему было выбрано то, а не другое слово. Выяснилось, что выбор определений «холодное», «тусклое», «тревожное», «тяжелое», «унылое», «грустное» в основном был связан с интерпретацией содержания картин как изображения зимы. Определения «теплое», «сияющее», «беззаботное», «легкое», «бодрое», «радостное» были вызваны восприятием в картине образа весеннего солнца. Согласно культурной норме восприятия искусства, именно эти определения соответствуют мотиву анализируемых пейзажей. Конечно, были случаи, когда изображение зимы связывалось у детей с определениями, «радостное», «бодрое». Объясняли они это так: «зима мне нравится», «зимой люблю кататься на лыжах с гор» и т. п. Но это были единичные случаи, а наиболее распространенным стало использование одним испытуемым двух интерпретаций содержания картины. Так, например, ребенок мог сначала выбрать «холодное» потому, что изображена суровая зима, а потом — «беззаботное», так как увидел на картине окончание зимы и приближение весны. Это говорит о том, что у современных городских детей к 10—11 годам уже сложились предпосылки к пониманию мотива приближающейся весны. Но полного понимания нет, так как восприятие картины «замутнено» так называемой идеей наивного реализма. Под наивным реализмом в педагогике и психологии искусства понимается характерное для массовой публики отношение к искусству, когда произведение интерпретируется и оценивается с точки зрения требований иллюзорного тождества действительности и его изображения в искусстве. Логика рассуждений зрителя в нашем случае очень проста. На картине нарисован снег, а значит, изображена зима. Зима всегда холодная, поэтому к картине подходят такие определения, как унылая, тревожная, тусклая, тяжелая, грустная. Из этой логики совершенно выпадает идея замысла как основы образного содержания произведений искусства вообще и замысла этой картины, связанного с мотивом приближающейся весны. Таким образом, проблема состоит не в том, что у детей нет необходимого запаса образов и представлений или соответствующих знаний для понимания мотива пейзажа, а в том, что пониманию образного содержания произведения мешает идея наивного реализма.

Идею наивного реализма можно отнести к так называемым превращенным формам или фетишистскому сознанию [5]. Превращенными формами называются представления и идеи о сути вещей и явлений действительности, существующие только в сознании людей. Так, наивный реализм в его социологическом выражении не может быть реализован в искусстве по объективным причинам из-за ограниченности самого материала искусства [6]. То, что называется «правдой в искусстве», есть правда в художественном образе, обобщающем отношение человека к действительности вообще и к отдельным объектам в частности. А тождество формы некоторых произведений и явлений действительности есть мнимость, видимость. Зрителю просто кажется, что изображено так, как это есть на самом деле. Поэтому наивный реализм как идея есть требование иллюзорного тождества искусства и реальности. В практике это выражается в том, что зритель, руководствующийся этой идеей, за настоя-

щее искусство признает лишь отдельные произведения или направления в искусстве. Он как бы не видит внутреннего (образного) содержания произведений и интерпретирует их по внешним случайным особенностям формы, вне художественной традиции и вне авторского замысла.

Универсальным механизмом преодоления феноменов фетишистского сознания является включение человека в деятельность, воспроизводящую исходные основания общественной предметной практики, вообще и искусства в частности, т. е. реальные основы бытия людей и вещей, созданных людьми для людей. Для последовательной реализации этого положения применительно к решению наших задач было бы необходимо организовать согласованную работу школы, художественных музеев и других общественных институтов, занятых обучением и воспитанием (прежде всего эстетическим) детей. Проблема организации такой образовательной системы выходит далеко за рамки нашего исследования. Поэтому, отталкиваясь от общего положения, мы рассмотрим некоторые условия, которые могут позволить детям определить свое отношение к ряду классических произведений русской пейзажной живописи на основе понимания традиции художественной разработки мотива приближающейся весны.

В произведениях, где выразительность игры света дана явно и в развитом виде, дети чувствуют мотив. Это означает, что у них есть необходимые образы и общехудожественные представления. Можно организовать имеющиеся образы, представления и идеи в смыслопорождающую систему, адекватную культурной норме отношения к образному содержанию произведений определенной художественной традиции. В рамках деятельностного подхода к развитию психики человека можно определить и общие подходы к решению такой задачи [7, 8, 9]. Надо включить идею замысла в ориентировочно-поисковую деятельность детей, связанную с анализом содержания произведений: сначала можно дать детям общую ориентировку в мотивах пейзажной живописи, потом связать понятие мотива с идеей замысла произведения, наконец, организовать поиск определенного мотива в произведениях одной художественной традиции. Вопрос только в том, как все это согласуется с глубинными переживаниями ребенка, собственно духовным проникновением в образное содержание произведения.

Гипотеза

Мы предположили, что отправной точкой в ориентировочно-поисковой деятельности должна быть картина, несущая в своей форме наиболее типичные черты определенного мотива и одновременно наиболее доступная пониманию детей, т. е. являющаяся своего рода эталоном данного мотива. Знакомство детей с этой картиной должно быть организовано так, чтобы ее образное содержание могло связаться через слово и общий контекст обсуждения с понятными детям экзистенциальными смыслами их жизни. Для нашего случая таким произведением является картина И. И. Левитана «Март» (1895).

По отношению к содержанию этого произведения, наверное, наиболее справедлива следующая характеристика творчества художника: «Не бесконечное наблюдение какого-либо тонко подмеченного зыбкого состояния (как, скажем, у К. Моне) интересовало Левитана, а органическая закономерная изменчивость природы, закрепляемая в живописных образах неуловимых смен...» [1, с. 203]. Будучи непосредственным учеником Саврасова, он тонко прочувствовал основные художественные идеи его картины «Грачи прилетели», а затем существенно их развил. Левитан представил главные составляющие мотива нарождающейся весны в ясной, не обремененной излишней детализацией форме (конечно, в русле тенденций искусства своего времени), которая приближена к опыту восприятия действительности и искусства современными детьми. Изображенный в «Марте» уголок природы может ими однозначно трактоваться как деревенский или дачный пейзаж. В колорите явно обозначена игра света и теней на снегу, деревьях и доме. Настроение однозначно понимается им как

радостно-приподнятое. И главное, это произведение дает возможность остро почувствовать такое важное для эволюции русского пейзажа качество, как «временность». В этом случае оно выражено в ожидании перемен: ведь еще лежит снег, а уже чувствуется скорое пришествие весны. Этот экзистенциальный смысл содержания может быть раскрыт детям через слово и общий контекст обсуждения истории создания данного произведения. Известно, что время работы над этим произведением было одним из светлых периодов жизни художника — человека «тоскующей души». В это время его коснулась любовь. Учитывая интерес подростков к личности других людей, можно было предположить, что обсуждение истории создания произведения определит контекст, в котором дети смогут понять образное содержание «Марта» и зафиксировать его в своем сознании через слово как ожидание добрых перемен в природе и жизни человека, т. е. через экзистенциальный смысл мотива данного пейзажа. И, уже отталкиваясь от образа, обогащенного экзистенциальным смыслом, можно организовать поиск аналогов данного мотива среди других произведений.

2-й этап. Проектирование содержания и методов обучения детей пониманию мотива наступающей весны в традиции русской пейзажной живописи конца XIX — начала XX в.

Общие положения. С самого начала для нас было ясно, что введение детей в существо мотивов пейзажной живописи потребует от них высокого накала эмоций, концентрации внимания, интеллектуальных и волевых сил. Необходимо, чтобы это произошло как событие в жизни ребенка. Проще всего такого результата было добиться в залах музея при работе с подлинными произведениями искусства. Поэтому мы спроектировали урок не в школе, а в Государственной Третьяковской галерее в залах русского искусства конца XIX — начала XX в.²

Содержание урока. Урок состоит из трех основных частей. В каждой части делается акцент на одной вполне определенной информации.

В первой части урока ученикам дается общее представление о понятии мотива пейзажной живописи. Урок начинается в зале В. Д. Поленова. Сначала на сравнении репродукций произведений К. Ф. Шинкеля «Пейзаж с фигурами» (1815, Иркутский художественный музей) и А. К. Саврасова «Грачи прилетели» демонстрируется отличие типов «идеального» пейзажа от типа пейзажа передвижников и дается краткая справка об истории становления «пейзажа как картины русской жизни». Далее на примере произведений В. Д. Поленова рассматриваются различные типы мотива пейзажа как образа конкретного места в конкретное время, взятого в совокупности переживаний человека от познания жизни. Например, сравниваются картины «Московский дворик» (1878) и «Бабушкин сад» (1878). В этих произведениях изображено почти одно и то же место: окрестности Трубникова переулка в Москве. Но отношение художника к изображаемой реальности различное, а потому и содержание образа разное. В «Московском дворике» наблюдается поэтизация будничного мотива, присутствует ощущение счастья от восприятия простейших проявлений жизни, а «Бабушкин сад» — это уже образ-размышление, в котором чувствуется грусть, сожаление. Также сравниваются картины «На Тавериадском (Генисаретском) озере» (1888) и «Ранний снег» (1891).

В следующем зале на примере произведений А. М. Васильева «Серый денек» (1883), Н. Н. Дубовского «Притихло» (1890), Е. Е. Волкова «Болото осенью» (1871) и «Октябрь» (1883) дается характеристика различных мотивов пейзажей. При этом особое внимание уделяется выражению переменчивости («временности») состояний природы, характерному

² Урок проектировался совместно с научным сотрудником ГТГ В. А. Аристовой.

для подхода к пейзажу в традициях русского изобразительного искусства. В произведении А. М. Васильева особо обращается внимание на «мотив дороги».

Вторая часть урока проходит в зале И. И. Левитана. Здесь основное внимание уделяется связи мотива пейзажа и идеи замысла произведения. Одновременно с этим дается характеристика личности художника, рассказывается история создания произведений и то, как они воспринимались публикой. Причем все это рассматривается не декларированно, а в процессе обсуждения лектора с детьми образного содержания конкретных произведений. Так, при обсуждении мотива дороги в картине «Осенний день. Сокольники» (1879) обращается внимание на чувство одиночества, которое было частым состоянием художника — человека «тоскующей души». Картина «Владимировка» (1892) дает уже возможность более широкой трактовки мотива дороги. Это судьба не отдельного человека, а целого народа. Важно отметить, что характеристика образного содержания и особенно настроения сначала исходит от детей в виде ответов на вопросы лектора. А сам он только суммирует и обобщает ответы, дает законченные формулировки.

Картина «Март» анализируется на сопоставлении с «Владимировкой» (эти произведения висят рядом на одной стене). В беседе используется прием двойной акцентировки экспозиционного содержания замысла. Сначала лектор, подводя итог сравнительного анализа детьми содержания этих двух картин, отмечает существенное отличие мотивов не только в изображении разного времени года, но и в ясно ощущаемой разнице настроений. Если в мотиве «Владимировки» размышления автора обращались больше к прошлому, не зря художник М. В. Нестеров назвал эту картину «историческим пейзажем», то в замысле «Марта» автор не только любит красоту уголка природы, но и обращен в будущее — это предчувствие добрых перемен в природе и жизни человека. Эта характеристика мотива сразу позволяет сконцентрировать внимание детей на образном содержании произведения. Потом лектор обсуждает с учениками, каким способом художник достиг этого. Идет анализ составляющих мотива и формы его выражения. Подводя итог анализа картины, лектор спрашивает учеников: «Ощущаете ли вы при восприятии этой картины предчувствие добрых перемен в природе и жизни человека?»

Третья часть урока начинается в следующем зале, с самостоятельного поиска детьми мотива наступающей весны. Детям предлагается указать произведения, в замысле которых присутствует мотив, похожий на мотив картины И. И. Левитана «Март». Наиболее близкими по способу художественного выражения предчувствия наступающей весны в этом зале являются произведения И. Э. Грабаря «Мартовский снег» и «Февральская лазурь» (оба 1904). Вместе с тем в этом зале есть произведения, которые можно сравнить с «Мартом» по внешним признакам, но без отношения к внутреннему содержанию мотива. Например, такие, как «Свадебный поезд в Москве 17 столетия» (1901) А. П. Рябушкина и некоторые другие. Позже детям предлагается объяснить свое решение на основе анализа формы и содержания произведений. Задача лектора состоит в оценке объективности выбора детьми произведений, «родственных» картине И. И. Левитана, и обоснования этого выбора.

Далее в залах, где представлена живопись рубежа XIX — XX вв., демонстрируются разнообразные подходы художников к жанру пейзажной живописи. Наконец, в заключение детям предлагается найти среди произведений Н. П. Крымова картину, которая по духу наиболее близка к «Марту» И. И. Левитана и «Мартовскому снегу» И. Э. Грабаря, и обосновать свой выбор. Среди представленных в экспозиции произведений таковым является пейзаж «К весне» (1907).

3-й этап. Обучающий эксперимент.

Эксперимент мы провели с учениками двух V классов (10—11 лет) школы № 1515 Москвы. Учеников одного класса будем считать испытуемыми экспериментальной группы, а учеников другого — испытуемыми контрольной группы.

Предварительное обследование. До начала эксперимента все дети были обследованы в групповой форме по модифицированной методике семантического дифференциала, представленной в описании 1-го этапа исследования. Объектом семантической оценки была картина К. Ф. Юона «Мартовское солнце»³.

Было задано три уровня понимания образного содержания картины по количеству выборов семантических определений в пользу мотива наступающей весны: высокий — 6 выборов (т. е. все), средний — 5 выборов, низкий — 4 и менее выборов. Данные обследования представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Распределение испытуемых по уровням понимания
образного содержания картины К. Ф. Юона «Мартовское солнце»
(предварительное обследование)**

| | Высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень |
|--------------------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Контрольная группа (23 ученика) | 7 учеников (30 %) | 8 учеников (35 %) | 8 учеников (35 %) |
| Экспериментальная группа (21 ученик) | 7 учеников (33 %) | 6 учеников (30 %) | 8 учеников (37 %) |

Из таблицы видно, что по исходным данным обе группы оказались равны (статистические различия по критерию Вандер-Вандена не значимы, $P > 0,1$).

*Уроки в залах ГТГ*⁴ Первая часть урока для обеих групп была одинаковой. Во второй части появилось одно существенное различие. При обсуждении замысла картины И. И. Левитана «Март» с детьми контрольной группы педагог не акцентировал внимание детей на экзистенциальной характеристике образного содержания. Разговор шел о способе выражения типичного для средней полосы России состояния природы, когда уже ощущается приближение весны. Конечно, в данном случае нельзя говорить о полном отсутствии экзистенциального смысла содержания пейзажа, так как в контексте беседы этот смысл все равно присутствовал. Но осознать этот смысл дети могли только самостоятельно.

В беседе с детьми экспериментальной группы акцент на экзистенциальном содержании замысла делался, как было задумано, дважды. Сначала педагог, подводя итог сравнительного анализа детьми образов двух картин И. И. Левитана — «Владимировка» и «Март», отметил существенное отличие мотивов в изображении не только разного времени года, но и разных настроений. При этом он рассказал об истории любви, которая коснулась художника во время работы над этой картиной. Потом педагог обсудил с учениками, какими художественными средствами мастер достиг выразительности произведения. Подводя итог анализа картины, лектор спросил учеников: «Ощущаете ли вы при восприятии этой картины предчувствие благих перемен в природе и жизни человека?» У детей было состояние, близкое к тому, что называется в психологии инсайтом (озарением).

Введенные изменения существенно отразились на характере действий детей в третьей части урока. Ученики экспериментальной группы продемонстрировали целенаправленный поиск картин с родственным «Марту» мотивом. После общей ориентировки в зале они сразу сосредоточились на картинах И. Э. Грабаря «Мартовский снег» и «Февральская лазурь». Дети четко аргументировали свой выбор на основе общности этих произведений по настроению, особому состоянию природы и способу их выражения. Важно отметить общее единодушие в понимании сути замысла картин. Лектору достаточно было просто подвести итог обсуждения, опираясь на высказывания учеников.

³ Обследование проходило в школе. Использовалась факсимильная репродукция картины.

⁴ Уроки в музейных залах в обеих группах проводила В. В. Аристова.

Ученики контрольной группы действовали менее целенаправленно. Некоторые из них, конечно, обратили внимание на картины И. Э. Грабаря. Но часть детей выбрала картину А. П. Рябушкина, аргументируя свой выбор тем, что на ней также изображено таяние снега. Отдельные ученики предпочли произведения, в которых просто выражено «веселое настроение». Поэтому лектору пришлось самому анализировать картины И. Э. Грабаря, доказывая их общность с «Мартом» И. И. Левитана.

Аналогичная ситуация сложилась при выборе из произведений Н. П. Крымова картины, которая по духу наиболее близка к «Марту» И. И. Левитана и «Мартовскому снегу» И. Э. Грабаря. Ученики экспериментальной группы довольно легко справились с заданием. Они сразу выбрали пейзаж «К весне» (1907). А вот многим ученикам контрольной группы это задание оказалось не по силам. Они просто действовали наугад.

Итак, наблюдения показали существенные отличия действий детей экспериментальной и контрольной групп в третьей части урока, когда необходимо было самостоятельно определить общность мотивов произведений разных художников. Дети экспериментальной группы значительно лучше удерживали смысл мотива пейзажа И. И. Левитана «Март», чем дети контрольной группы. Осталось только проверить, насколько существенно акцентировка экзистенциального смысла мотива на уроке в музее повлияла на понимание детьми разного содержания пейзажа.

Методика заключительного обследования. Через три дня после урока в музейных залах ученики обеих групп уже в школе еще раз оценили «Мартовское солнце» К. Ф. Юона по семантическим шкалам Ч. Осгуда. Нас интересовало, насколько улучшились индивидуальные показатели детей после урока в музейных залах. Мы считали, что показатели улучшаются, если увеличивается число оценок, относящихся к интерпретации мотива наступающей весны, сохраняются, если число таких оценок остается неизменным, и ухудшаются, если уменьшается число таких шкал.

На этом же уроке в школе написали сочинение о картине К. Ф. Юона. Предварительно учитель давал следующую инструкцию: «Сегодня будем писать сочинение об этой картине (учитель показывает ученикам репродукцию картины Юона «Мартовское солнце», не раскрывая ее названия). Но сначала расскажу, как спорили о ней два ваших сверстника. Первый считал, что изображена суровая зима. Люди, наверное, едут за дровами. Едут медленно, потому что замерзли и очень устали. Даже солнце их не греет. Когда смотришь на эту картину, то грустишь. Жалко, что лето давно прошло.

Второй ученик тоже считал, что изображена зима, но когда она уже кончается. Когда смотришь на эту картину, то радуешься. Чувствуется, что скоро будет весна, тепло. Поэтому люди выглядят бодрыми, энергичными.

Когда будете писать, постарайтесь ответить на следующие вопросы:

1. Какой из мальчиков, по вашему мнению, лучше понял замысел художника?
2. Какой из известных вам пейзажей ближе всего к этой картине по ощущению природы и времени года?
3. Каковы ваши личные впечатления от восприятия этой картины?

Отвечать на эти вопросы можно в любом порядке. Желательно описать все ваши мысли и чувства, возникшие при рассматривании этой картины. Поняли?»

Суждения первого мальчика провоцируют детей на отношение к картине по типу naiveго реализма. Если ребенок не идет на эту провокацию, значит понимает образное содержание произведения и может целенаправленно удерживать в сознании идею мотива данного пейзажа. Если он поддается на провокацию, то, значит, мотив пейзажа ему еще недостаточно ясен. Таким образом, содержание сочинений может служить существенным дополнением к данным обследованиям по модифицированной методике Ч. Осгуда.

Результаты заключительного обследования. Сравнение данных по семантической оценке детьми картины К. Ф. Юона в предварительном и заключительном обследованиях пока-

зало, что урок в музее положительно повлиял на понимание образного содержания этого произведения. Более трети учеников улучшили свои показатели (см. табл. 2). Вместе с тем обнаружилось существенные различия между группами (различия значимы по критерию Ван-дер-Вандена, $P < 0,1$). Испытуемые экспериментальной группы показали более высокие результаты, в этой группе не было ухудшения индивидуальных показателей, в то время как в контрольной группе ухудшение было у 22 % учеников.

Таблица 2

**Распределение испытуемых по характеру изменений
индивидуальных показателей понимания образного содержания картины
К. Ф. Юона «Мартовское солнце»**

| | Улучшение показателей | Сохранение показателей | Ухудшение показателей |
|---|-----------------------|------------------------|-----------------------|
| Контрольная группа (23 ученика) | 8 учеников (35 %) | 10 учеников (43 %) | 5 учеников (22 %) |
| Экспериментальная группа (21 ученик) | 9 учеников (41 %) | 12 учеников (59 %) | нет |

Сравнение этих данных с содержанием сочинений показало, что ухудшение результатов было у тех учеников, которые не смогли почувствовать преемственность мотива пейзажа в произведениях К. Ф. Юона, И. Э. Грабаря и И. И. Левитана. Они придерживались мнения «сверстника», который считал, что изображена суровая зима. Один ученик связал произведение К. Ф. Юона с картиной И. И. Левитана «Золотая осень» (1895), поскольку и «она очень красочная и очень голубая». В данном случае ученик объединил «Мартовское солнце» и «Золотую осень» по схожести цвета неба. А вот пример из другого сочинения: «Мне показалось, что в этой картине есть нечто необычное. Там сильный мороз, а люди едут не очень быстро. Я могу сравнить ее с картиной, на которой были изображены две прекрасные березы, там была зима, был сильный мороз и немного светило солнце». В данном случае ученик имел ввиду картину И. Э. Грабаря «Февральская лазурь». Но общность с картиной К. Ф. Юона он трактовал неадекватно, поскольку в «Февральской лазури» увидел только изображение холодной зимы.

В экспериментальной группе все ученики связывали мотив картины К. Ф. Юона либо с «Мартом» И. И. Левитана, либо с произведениями И. Э. Грабаря «Мартовский снег» и «Февральская лазурь» по сути образа. Вот несколько примеров. Из сочинения Лены С.: «Мне кажется, что художник в своей картине изобразил именно начало весны. Более близка к ней картина из Третьяковской галереи, на которой нарисована молодая девушка, идущая за водой («Мартовский снег» Грабаря). Она одета не очень тепло, и видно, что снег тает вокруг. И мне почему-то эта картина понравилась больше других в этом зале, наверное, потому что в ней было что-то очень теплое и весеннее». Из сочинения Ани Ш.: «Второй мальчик лучше понял замысел художника, потому что в этой картине есть какой-то особенный миг. Светит яркое солнце, и от него блестит снег. Скоро наступит весна. На эту картину по ощущению природы больше всего похожа «Февральская лазурь». Такое же ощущение раннего утра и веселья». Из сочинения Вадима Б.: «Этот пейзаж мне напоминает картину Левитана «Март». Там про то, как только что люди приехали, зашли в дом, сейчас что-то хорошее случится. Погода ясная, солнечная».

Итак, акцентировка экзистенциального смысла мотива пейзажа позволила ученикам экспериментальной группы действовать более целенаправленно при анализе образного содержания произведений пейзажной живописи как в музейных залах, так и за их пределами.

Выводы

Для понимания мотива пейзажа детям необходимо иметь адекватные представления о главных составляющих мотива в связи с идеей замысла как основой содержания любого произведения искусства и конкретизированной идеей замысла определенного произведения. Эти составляющие смыслопорождающей системы понимания искусства у большинства детей (применительно к рассматриваемым произведениям) есть, но в отдельности и в зачаточной форме. Пониманию мотивов русского пейзажа детьми мешает идея наивного реализма.

Внесение педагогом идеи замысла в ориентировочно-поисковую деятельность детей, связанную с анализом содержания произведений, позволяет детям лучше понять мотив пейзажа. Отправной точкой в такой деятельности должна быть картина, несущая в своей форме наиболее типичные черты мотива и одновременно наиболее доступная пониманию детей. Знакомство детей с этой картиной должно быть организовано так, чтобы ее образное содержание могло связаться через слово и общий контекст обсуждения с понятными детям экзистенциальными смыслами их жизни. Все это является психологическим подспорьем для организации педагогической работы по введению детей в существо традиций русской пейзажной живописи.

Литература

1. Асафьев Б. В. Русская живопись. Мысли и думы. М.; Л., 1960.
2. Грабарь И. Автобиография. М.; Л., 1937.
3. Подобедова О. И. Игорь Эммануилович Грабарь. М., 1975.
4. Осгуд Ч., Суси Дж., Танненбаум П. Приложения методики семантического дифференциала к исследованиям по эстетике и смежным проблемам // Семиотика и искусствознание. М., 1977. С.278-297.
5. Мамардашвили М. К. Превращенные формы //Философская энциклопедия. М., 1972.
6. Волков Н. Н. Цвет в живописи. М., 1966.
7. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
8. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. М., 1983.
9. Ильенков Э. В. Проблема идеального // Вопросы философии. 1979. № 6 — 7.