

Некоторые особенности актуализации смыслопорождающих систем понимания искусства детьми

В. А. Гуружапов,
кандидат психологических наук

Каждое произведение искусства состоит из множества элементов, обладающих хотя и определенными, но тем не менее, различными значениями. Эмоционально-оценочное отношение к произведению, соответствующее личному опыту познания явлений действительности, есть процесс порождения смысла произведения. Понимание содержания произведения есть конечный или промежуточный результат этого процесса. За смыслом стоят определенные образы, представления и идеи, которые складываются у человека в процессе его жизни. Влияние их может быть самым различным и даже случайным. Вместе с тем существуют комбинации образов, представлений и идей, которые достаточно жестко определяют возможный спектр значений изобразительной формы, оказывая тем самым генерализованное (то есть превышающее простую сумму влияния отдельных элементов) влияние на характер интерпретации и оценки ребенком многих произведений. Такие комбинации мы называем смыслопорождающими системами понимания искусства (в тексте для краткости — смыслопорождающими системами или просто системами).

Возникает вопрос: *какие смыслопорождающие системы есть у детей и как они влияют на интерпретацию и оценку образного содержания станковых произведений живописи и графики с точки зрения культурной нормы, т. е. соответствия замыслу произведения?*

Для детей смыслопорождающие системы понимания искусства являются выражением их обобщенного взгляда на искусство и явления жизни, сопричастные миру искусства, который формируется в широкой сфере социокультурных условий развития ребенка, включая и художественное образование. Мы предположили, что *в силу разнообразия этих условий у одного и того же ребенка может формироваться сразу несколько систем.*

Для того чтобы проверить эту гипотезу, мы взяли произведение, содержание которого дает основание для актуализации различных систем. Таким произведением, на наш взгляд является картина И. Э. Грабаря «Мартовский снег. 1904» из собрания Государственной Третьяковской галереи. Изображенный пейзаж раскрывает историю создания этого произведения. Тогда 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» (курсив мой. — В.Г.) [11, с. 96]. В приведенном отрывке из книги О. И. Подобедова, исследователя творчества художника, представлена развернутая характеристика *мотива нарождающейся весны*, называемой М. Пришвиным «весной света». Мотив этот и лежит в основе замысла данного пейзажа.

Итак, содержание картины в ее культурно нормированной интерпретации можно рассматривать как образное выражение переживаний, связанных с предчувствием наступающей весны. Для этого зритель должен актуализировать в своем сознании образы и представления соответствующего явления природы. Художником изображена природа средней полосы России в то время года, когда еще лежит снег. Если зритель не замечает мотива «весны света», то пейзаж он может интерпретировать как изображение зимы, а следовательно, и настроение картины будет определять иначе.

В качестве методики исследования мы выбрали значительно упрощенную и модифицированную процедуру метода семантического дифференциала Ч. Осгуда [10]. Испытуемым предлагается определить по семибалльной шкале степень выраженности в объекте различных признаков, задаваемых такими достаточно распространенными в житейской практике полярными прилагательными, как, например, звучный — тихий, грустный — радостный, тяжелый — легкий и т. д. Эта методика предполагает, что существует единственная проекция образа объекта на оси координат, которая задана этими прилагательными. Однако для характеристики восприятия произведений искусства детьми это предположение может быть принято с большими оговорками. Маленьким детям трудно соотнести увеличение «веса» одного прилагательного с соответствующим уменьшением «веса» другого. Поэтому в данном случае мы использовали только трехбалльную шкалу. Детям предлагалось определить, какое из двух полярных прилагательных больше подходит к определению настроения картины «Мартовский снег». Хотя мы лишаемся возможности получить весь спектр корреляции признаков, как это происходит при классической процедуре метода семантического дифференциала, зато психологические условия проведения эксперимента для маленьких детей и постарше оказываются равными. Младшие школьники и подростки вполне способны соотнести свое впечатление от картины с одним из двух оппозиционных прилагательных или отметить невозможность их применения для характеристики настроения произведения.

Выбор семантических категорий был основан на искусствоведческом анализе образного содержания данного произведения. Использовались шесть пар оппозиционных прилагательных: теплое — холодное, тусклое — сияющее, беззаботное — тревожное, тяжелое — легкое, унылое — бодрое, радостное — грустное. Испытуемым предъявлялась факсимильная репродукция указанной картины и зачитывалась следующая инструкция: «Посмотри на картину! Я буду называть тебе пары слов. Выбери из каждой пары слов такое, которое больше подходит для определения настроения картины. Если в паре совсем нет подходящего слова, то так и скажи. Понятно?» Далее экспериментатор последовательно зачитывал пары и отмечал в протоколе выбор испытуемого. Вот пример протокола обследования испытуемого Саши С. (12 лет):

теплое — х — холодное
тусклое — х — сияющее
беззаботное — х — тревожное
тяжелое — х — легкое
унылое — х — бодрое

радостное — х — грустное

После того как ребенок выполнил работу, экспериментатор предлагал ему объяснить, почему было выбрано именно то, а не другое слово.

Прилагательное, наиболее подходящее для картины, можно выбрать, ориентируясь либо на художественную форму, либо на значение отдельных деталей картины. Эксперты (музейные педагоги) определили, что эмоциональное содержание картины (по данной репродукции) вполне можно определить как теплое, сияющее, беззаботное, легкое, бодрое, радостное.

Чтобы избежать возможности систематической ошибки из-за позиционного эффекта рядом находящихся шкал, испытуемым зачитывался данный список в трех вариантах: 1) в перечисленной последовательности, 2) сначала четные, а потом нечетные строки, 3) сначала нечетные, а потом четные.

В индивидуальных лабораторных экспериментах мы изучали характер интерпретации содержания «Мартовского снега» И. Э. Грабаря детьми от 6 до 15 лет (всего свыше 300 детей; Москва). Выяснилось, что выбор определений «холодное», «тусклое», «тревожное», «тяжелое», «унылое», «грустное» в основном был связан с восприятием пейзажа как изображения зимы. Например: «холодное, потому что зимой всегда холодно», «тусклое, потому что зимой бывает мало света», «тревожное и тяжелое, так как люди зимой болеют», «унылое — зимой приходится сидеть дома, это скучно», «грустно, потому что до лета еще далеко».

Выбор же определений «теплое», «сияющее», «беззаботное», «легкое», «бодрое», «радостное» был связан в основном с присутствием в картине образа весеннего солнца. Например: «теплое, так как видно, что наступает весна и скоро будет тепло»; «сияющее, так как светит уже весеннее солнце»; «радостное, потому что все в природе радуется приближению весны»; «легкое и бодрое, так как чувствуется приподнятое настроение»; «беззаботное, так как на душе хорошо, что кончается зима». Согласно культурной норме восприятия искусства, именно последние определения соответствуют мотиву данного пейзажа.

Конечно, бывало и так, что изображение зимы связывалось у детей с такими определениями, как «радостное», «бодрое». Типичные объяснения в таком случае были такие: «зима мне нравится», «зимой люблю кататься на лыжах с гор» и т. п. Они характерны в основном для детей в возрасте от 6 до 10 лет. Но это единичные случаи.

Наиболее распространенными оказались случаи использования одним испытуемым двух интерпретаций содержания картины. Так, например, ребенок мог выбрать «холодное», потому что изображена суровая зима, а потом выбрать «беззаботное», потому что изображено окончание зимы и чувствуется приближение весны.

Это говорит о том, что у современных городских детей к 6 годам уже складываются предпосылки к пониманию мотива приближающейся весны, но полного понимания еще нет, так как восприятие картины «замутнено» идеей «наивного реализма». Логика рассуждений зрителя в нашем случае очень проста. На картине изображен снег, а значит, изображена зима. Зима всегда холодная, поэтому к картине подходят такие определения, как «унылая», «тревожная», «тусклая», «тяжелая», «грустная». Или определяют, что к картине подходит определение «тяжелая», мотивируя это тем, что «женщина несет тяжелые ведра». Из этой логики совершенно выпадает идея замысла как основы образного содержания произведений искусства вообще и замысла данной картины, связанного с мотивом приближающейся весны, в частности. Таким образом, можно констатировать, что у детей по отношению к этой картине могут актуализироваться две разные смыслопорождающие системы. Причем они как бы конкурируют между собой: то одна окажется на поверхности сознания ребенка, то другая.

Некоторых детей (30 детей разного возраста) мы выборочно испытали по этой же методике через 2-3 недели. Все они, за исключением одного ребенка, в точности повторили свой

выбор. Это свидетельствует о том, что данные системы достаточно устойчивы. Видимо, выбор прилагательного из конкретной оппозиционной пары жестко провоцирует ребенка на актуализацию одной определенной системы.

Сделать какие-либо выводы относительно возрастных закономерностей понимания детьми содержания картины «Мартовский снег» мы не смогли, так как состав испытуемых оказался очень разнородным. Да это и не нужно было, так как главная задача эксперимента была решена. *Установлено, что у детей может быть несколько устойчиво проявляющихся смыслопорождающих систем понимания искусства. В этих системах отражается обобщение знаний, опыта познания и переживаний разных явлений действительности. В процессе интерпретации содержания одного произведения возможна актуализация разных систем. Одни из этих систем обеспечивают культурно обоснованную интерпретацию содержания произведения, другие — нет.*

Рассмотрим, как влияют смыслопорождающие системы понимания искусства на эмоциональную оценку произведений станковой живописи.

Термин «оценка» обычно употребляется в двух различных значениях. Первое — это установление значимости объекта в целом для интересов и потребностей субъекта. Второе — это определение качества объекта. Чаще всего два эти аспекта взаимосвязаны. Мы рассматриваем эмоциональную оценку произведения как эмоциональное напряжение, возникающее в процессе порождения (открытия) зрителем смысла. В этом случае эмоциональная оценка характеризует значимость содержания произведения искусства.

Известно, что эмоционально-оценочное отношение к объекту в целом наиболее полно выражено в начальной фазе восприятия [1, 7]. Поэтому оценку произведения испытуемым следует определять по его реакции в достаточно короткий отрезок времени после ознакомления с картиной. Показателем такой реакции являются произвольные действия, которые вызываются сочетанием выражения удивления, интереса и восхищения. В этом случае происходит повышение тонуса мышц лица без явно наблюдаемых движений. В практике театрального искусства выделено особое «действие оценки», которое обычно возникает при появлении нового объекта [4]. Человек при этом как бы предварительно оценивает объект в целом, чтобы приступить к активным действиям. Чем значительнее объект, чем он важнее для человека, тем труднее, а следовательно, и продолжительнее будет «действие оценки». Начало оценки выражается прекращением движений, легким отклонением головы назад и фиксацией взгляда на картине. «Действие оценки» выдает напряженность и неподвижность позы тела и выражение лица (мимика), т. е. «удивление». Окончание оценки характеризуется расслаблением позы тела, появлением активных движений, переводом взора с картины на другие объекты. Длительность «действия оценки» отражает степень эмоционального напряжения, которым сопровождается восприятие произведения.

На примере картины В. Алексеева «Вид на Дворцовую набережную» мы проверили, как связана длительность «действия оценки» с порождением смысла, отражающего эмоциональное содержание произведения [1]. Образное содержание этого произведения можно охарактеризовать как эмоционально приподнятое. Детям, если они почувствовали именно такой настрой, было легко это выразить (что было особенно важно для эксперимента) в суждениях типа: «праздничное настроение», «суэта», «оживление» и т. д. Испытуемыми были 56 учеников школы № 91 в возрасте от 7 до 10 лет (Москва). Использовалась процедура методики «Впечатление» при длительной экспозиции картин [12]. В протоколе обследования фиксировались длительность «действия оценки» (по показаниям секундомера) и высказывания испытуемых сразу после окончания знакомства с картиной.

Испытуемые по результатам эксперимента были классифицированы на две группы по типу высказываний:

1-я группа — дети, указавшие на эмоциональное содержание (настроение, чувства, переживания) картины;

2-я группа — дети, не указавшие на это. Длительность «действия оценки» классифицировалась по трем уровням: короткая оценка — от 0 до 2 секунд (в среднем 1,5 секунды), средняя оценка — от 3 до 5 секунд (в среднем 3,6 секунды), длительная оценка — свыше 5 секунд (в среднем около 7 секунд). Результаты эксперимента представлены в нижеприведенной таблице.

В распределении испытуемых по длительности оценки в разных группах различие значимо на уровне $p < 0,001$, по критерию Ван-дер-Вардена.

Группы испытуемых	Количество испытуемых		
	с короткой оценкой	со средней оценкой	с длительной оценкой
1-я — указывавшие на эмоциональное содержание картины (22 испытуемых)	5 (23 %)	13 (50 %)	9 (27 %)
2-я — не указывавшие на эмоциональное содержание картины (34 испытуемых)	29 (85 %)	8 (15 %)	0 (0 %)

Данные таблицы показывают, что с увеличением длительности «действия оценки» растет количество испытуемых, суждения которых говорят о понимании ими эмоционального содержания произведения. Следовательно, длительная оценка связана прежде всего с порождением эмоционального смысла картины. Прежде чем анализировать этот факт, рассмотрим поведение детей после окончания «действия оценки».

При длительной экспозиции, согласно инструкции, испытуемые могли смотреть картину с любого удобного расстояния. Дети 2-й группы в основном сразу старались подойти поближе, чтобы разглядеть детали картины, а их там очень много. Соответственно, их рассказ был посвящен описанию отдельных изображений, на которые они буквально показывали пальцем. Дети 1-й группы в основном оставались на своих местах и анализировали картину с расстояния в целом, т. е. действовали эталонным для восприятия станковой живописи способом. Соответственно, интерпретация содержания произведения также была более приближена к эталонной.

Итак, актуализация смыслопорождающей системы, ориентированной на культурную норму отношения к искусству, связана с некоторой задержкой внимания, сосредоточенного на картине. При этом, если судить по высказываниям детей, идет активная внутренняя работа воображения. Можно предположить, что осуществляется своего рода внутренний поиск адекватных образов и представлений для интерпретации воспринятого целостного образа. Видимо, у такой системы оболочка, метафорически выражаясь, состоит из образов, требующих для своей актуализации определенного усилия, напряжения мысли и чувств.

Актуализация системы, не соответствующей культурной норме, видимо, не требует таких усилий зрителю для трактовки содержания картины достаточно привлечь образы, лежащие как бы на поверхности сознания, т. е. самые простейшие образы, представления и идеи. Это не позволяет детям проникнуть в глубь замысла произведения.

Наши исследования показывают, что в самом общем виде типологию смыслопорождающих систем можно представить следующим образом: творческая, актуализация которой позволяет детям расширять свои представления о сущности искусства в результате анализа новых произведений живописи и графики; ригидная, актуализация которой вынуждает детей истолковывать и оценивать всякое новое для них произведение по уже готовым схемам и образцам [3]. Функционирование творческой системы связано с умением и желанием детей воспринимать и анализировать форму произведений живописи и графики от целого к

частям, постоянно удерживая в сознании возможное содержание замысла художника. Функционирование ригидной системы связано с умением интерпретировать частные особенности формы на основе привычных ассоциаций и по сумме обнаруженных значений относить содержание произведения к некоторому классу явлений.

В основе творческой системы лежит понимание идеи замысла как основы любого произведения, связанной с представлением о художнике как о творческом субъективном начале искусства и представлением о себе как о зрителе, который готов, ориентируясь на выразительные особенности формы, искать в глубинах сознания прочувствованные образы, представления и идеи, соразмерные целостному образу произведения. Актуализация этой системы происходит в процессе анализа ребенком связи целого и частей содержания произведения, что позволяет ему включить в интерпретацию произведения личный опыт познания мира и жизни. У ядра нет жесткой связи с содержанием оболочки системы. При анализе произведения зрителю приходится каждый раз как бы заново перебирать в воображении возможные образы, представления и идеи, на основе которых он адекватно интерпретирует замысел художника. В результате оказываются задействованы переживания, связанные со множеством событий и общением с людьми. У ребенка такой поиск ограничен возрастным и социокультурным опытом. Поэтому от него требуется большее эмоциональное и интеллектуальное напряжение. Зато и результат является значительным не только с точки зрения соответствия культурной норме, но и в плане художественного развития ребенка. В этом случае юный зритель может открывать для себя новое в искусстве, изменять свои взгляды и тем самым развиваться. Творческая система обеспечивает применительно к пониманию искусства механизм действия фантазии (творческого воображения), а именно умения «видеть целое раньше частей, и видеть правильно», т. е. с точки зрения взрослых людей, более искушенных в искусстве.

В ригидной системе доминирует идея искусства как суммы конвенциональных, т. е. общепринятых, значений формы. Для актуализации этой системы зрителю достаточно обнаружить значение какой-либо части произведения. Связь ядра и оболочки в этом случае более жесткая, нежели в творческой системе. Ведь каждое значение уже связано в воображении с определенными образами, представлениями и идеями. Порожденный в результате таких действий смысл основывается на привычных ассоциациях от восприятия частных художественного образа, без анализа всего многообразия значений формы. При этом, будучи обоснован различными наивными идеями о сущности искусства, в сознании он представлен как выражение полноты содержания произведения. Для порождения такого смысла не нужно большого интеллектуального и эмоционального напряжения. Интерпретация и оценка в этом случае крайне трудно преодолеваются частными объяснениями, так как юный зритель не стремится к дальнейшему проникновению в глубину содержания произведения, находясь во власти переживаний какого-нибудь одного события или мнения одного человека. Если такой смысл, условно говоря, застревает в сознании или заполняет собой все сознание, то он блокирует творческое воображение и тем самым закрывает ребенку возможность самостоятельно понимать искусство и развиваться в художественном отношении.

В практике эстетического воспитания часто недооценивают влияние ригидной системы. Охарактеризуем три типа таких систем, которые наиболее часто встречаются и препятствуют пониманию содержания произведений искусства.

1. Пониманию замысла произведения часто мешает так называемый наивный реализм зрительского восприятия искусства. В его основе лежит идея иллюзорного тождества вещей и явлений в жизни и искусстве. Обычно это проявляется в том, что человек интерпретирует и оценивает произведение только с точки зрения правдоподобия изображенных в нем событий и предметов.

«Наивный реализм» — это один из самых распространенных подводных камней, которые мешают детям понять и оценить образное содержание многих произведений изобразительного искусства. Идея иллюзорного тождества вносит в смыслопорождающие системы определенную жесткость, в результате чего ребенок и оценивает разные произведения как бы по одному типу: если нарисовано похоже, то это хорошо, если мало похоже — плохо.

Рассмотрим пример. Детям показали этюд А. И. Куинджи «Зима. Пятна лунного света на снегу» (ГРМ). Один мальчик сразу «узнал» в картине изображение хорошо знакомого ему места в Подмосковье, где он катался с отцом на лыжах, и тут же начал выискивать разного рода неточности типа: «этой кочки здесь не было», «дерево было не такое» и т. п. Естественно, это мешало ребенку увидеть образное содержание данного произведения — «сказочность» и «таинственность», — как обычно интерпретируют увиденное на картине дети этого возраста, а также ее живописные особенности (этюд сделан всего в три краски).

Этот пример хорошо иллюстрирует механизм действия «наивного реализма». Образно выражаясь, это есть смыслопорождающая система ближнего и быстрого действия. Благодаря идее иллюзорного тождества юный зритель может не напрягаться в процессе осмысления произведения. Как только он обнаруживает в картине какое-либо изображение или сюжет, которые может соотнести с первыми всплывшими в его сознании образами, то сразу придает им более широкое толкование и распространяет на замысел всей картины.

По нашим наблюдениям, «наивный реализм» хотя и является одной из характерных особенностей художественного развития современных детей, но не закрывает путь к пониманию образного содержания произведений искусства. Он проявляется у многих детей только по отношению к отдельным произведениям или в отдельных ситуациях. Важно найти верный выход из создавшегося положения. Так, в примере с этюдом А. И. Куинджи педагог сначала поддержал ученика в его «открытии», дав при этом обобщенную характеристику образного содержания произведения: «Ты, наверное, прав. Художнику удалось изобразить зимний лес таким таинственным и сказочным, каким он бывает в эту пору. Этим объясняется то, что место показалось тебе таким знакомым». Потом педагог поставил перед детьми важный вопрос: «Как удалось художнику выразить немногими и не очень яркими цветами впечатление таинственности зимнего леса?»

Иногда «наивный реализм» детей может сочетаться с довольно тонким пониманием образного содержания произведения. В таком случае надо, не отвергая мнения детей, подвести их к правильному пониманию произведения. Вот как это сделал педагог при обсуждении картины Рембрандта «Ночной дозор». Одна девочка решила, что изображена история с подвесками из фильма «Три мушкетера», а именно сцена появления героев на балу; многие дети ее поддержали. Педагог расценил это как понимание ребенком элементов драматического и героического начал в произведении великого художника. Поэтому он не стал переубеждать учеников, а предложил подумать, почему их соученица именно так поняла картину. В ходе обсуждения он говорил, что все доводы, связанные с изображением отдельных деталей одежды и обстановки, неубедительны, и, наоборот, всячески поддержал тех учеников, которые указали на торжественность обстановки, ощущение приподнятости и праздничности картины. И когда внимание детей было полностью сосредоточено на выразительности самой картины вне связи с фильмом, рассказал о жизни художника и истории создания знаменитого шедевра.

Особенно трудно преодолевается «наивный реализм» в тех случаях, когда в картине изображена ситуация, вызывающая у детей неприязнь. Нам известен случай, когда одного мальчика настолько поразил на картине Тициана «Святой Себастьян» вид человека, пронзенного стрелами, что он пришел в шоковое состояние. Конечно, при подобной реакции ребенка работать с такой картиной нельзя. Поэтому нежелательно использовать на занятиях с детьми 7-10 лет произведения, изображающие сцены насилия, оскорбляющие их нравст-

венные чувства или противоречащие их представлениям о нормах взаимоотношений между людьми.

2. Другой тип ригидной системы основан на идее искусства как изображения предметов или собрания образов, обладающих определенными конвенциональными значениями, т. е. одинаково трактуемыми в какой-либо социальной общности людей. Эти значения не обязательно должны быть «узаконены». Для эстетически развитого зрителя эти значения учитываются как элемент, часть явления, представляемого целостным образом произведения. Но маленький зритель не может произвольно удерживать целостный образ. И тут актуализируется ригидная система. Вот характерный случай.

Во II классе общеобразовательной школы обсуждалась картина Я. Вермера «Девушка с письмом». Ученики оценили содержание этой картины как очень грустное, хотя в ней нет для этого серьезных оснований. Логика рассуждений детей была примерно такой: «Женщина читает письмо. В письме, наверно, плохие вести. Поэтому вся картина грустная, печальная». Дети насупились, стали скованными. В данном случае письмо несло в себе конвенциональное значение тревоги.

Чтобы проверить это, впоследствии мы провели в этом классе следующий эксперимент. Детям предложили оценить несколько слов и среди них слово «письмо» по шкале «спокойный — тревожный». Большинство учеников оценили слово «письмо» как тревожное. Затем с учениками другого II класса мы провели эксперимент с использованием модифицированной процедуры семантического дифференциала. Большинство детей оценили картину Я. Вермера и слово «письмо» точно так же.

Смысл, порожденный конвенциональным значением образа, очень трудно преодолеть. На наш взгляд, надо по возможности оттеснять такие образы на периферию сознания. В приведенном случае педагог не стал переубеждать детей, а только спросил: «А какие могли быть плохие вести?» — «Муж у нее поехал на войну, и его убили». — «Прямо так и убили?» — засомневался педагог. «Ну, может, и не убили, а только ранили, и он попал в плен», — продолжал рассуждать уже другой ученик. «И об этом написано в письме?» — начал интриговать педагог. «Да нет, — не сдавалась первая ученица. — Друзья этого не знали и написали жене, что он погиб». — «Не обязательно! Из плена тоже можно весточку передать», — возразил мальчик. «А может, он сбежал из плена и уже на свободе написал письмо», — высказал мнение третий ученик. «Тогда, наверное, и вести не очень плохие», — вступил опять в беседу педагог.

В этот момент напряженность, которая царил в группе в связи с обсуждением «печальной» картины, исчезла, дети повеселели, стали свободнее и непринужденнее.

В данном случае важно отметить, что педагог за все время беседы ни разу не обратился к картине и работал только с представлениями юных зрителей по поводу конвенционального значения образа «письма». В ходе беседы он содействовал тому, чтобы дети проиграли в своем воображении саму ситуацию «плохих новостей», независимо от картины. Как только эта ситуация стала обсуждаться вслух, сразу была изжита и связанная с ней тревожность. Это дало педагогу возможность поставить под сомнение первоначальную оценку содержания картины Я. Вермера и вновь обратить внимание на само произведение, что педагог и сделал. Все дети стали с интересом анализировать композицию этого замечательного творения.

Рассмотренная идея мешает детям увидеть картину, так сказать, своими глазами. В этом случае берет верх, как говорится, «дурной» рассудок. Это приводит к разного рода несурриализмам в процессе интерпретации произведения, как, например, в следующем случае.

Ученик II класса после кратковременной экспозиции картины М. Сарьяна «Продавец лимонада» правильно сказал, что человек на картине несет что-то тяжелое. При долговременной экспозиции он рассудил иначе: «Несет что-то красное. В таком хранят газ. Газ — легкий... Значит, человеку не тяжело».

Идея искусства как собрания конвенциональных значений проявляет себя всякий раз, когда ребенок видит на картине или рисунке какую-нибудь непонятную деталь. В этих случаях он испытывает естественное желание подойти поближе и рассмотреть ее подробнее. В результате образ целого пропадает. Прежде всего, непонятным может оказаться изображение предметов, незнакомых ребенку. Например, в гравюре К. Утамаро «Красавица Осомэ из дома Абурая» недоумение детей вызывают большие булавки, удерживающие сложную прическу на голове женщины. «Что это за палочки?» — часто спрашивают они. Никакого дела до образа им уже нет.

Конечно, в работах зарубежных художников и мастеров далеких эпох встречаются детали, вызывающие вопросы даже у взрослых. Не показывать произведения детям по этой причине было бы неразумно. Надо просто заранее подготовить соответствующие объяснения того, что может вызвать у детей вопросы. Так, показывая ученикам гравюру Утамаро, достаточно сразу дать верное название «палочкам» и коротко рассказать об их назначении.

А вот другой пример. На картине В. Ван Гога «Мост в Арле» многих детей привлекает облако в левой части полотна. Одним детям оно кажется парашютом, другим — дымом от взрыва. Ни то, ни другое никак не связывается в их сознании с остальным содержанием картины. Это очень интригует детей. И пока их сомнения не будут развеяны, начинать беседу об образном содержании этого живописного шедевра бесполезно.

3. В смыслопорождающих системах школьников также можно обнаружить идею искусства как аккуратной выполненной работы. В этом случае дети оценивают картину высоко, если, по их мнению, она выполнена аккуратно, и, наоборот, отрицательно, если сделана якобы неаккуратно. В этом феномене явно просматривается влияние требований взрослых к самим детям и к результатам их деятельности: «Делай чисто!», «Будь аккуратным!», «Не марай, не пачкай!» и т. п. Эти требования соединяются в сознании ребенка с оценками им произведений искусства. В результате возникают случаи, когда дети «не глядя» отвергают такие произведения, как «Мартовский снег» И. Э. Грабаря или «Поле тюльпанов» К. Моне, поскольку картины выполнены в размашистой пастозной манере, и оценивают их как неаккуратные. Другая крайность этой идеи «наивный формализм».

Преодолеть такое отношение в процессе обсуждения картины бывает очень трудно. Гораздо проще подготовить детей заранее к восприятию произведений искусства. В частности, это возможно сделать, рассказав о том, что картины могут быть сделаны в разной манере: одни написаны аккуратно, с подробностями, другие широко, размашисто, большой кистью. Наши наблюдения показывают: в этих случаях взрослому важно демонстрировать свою заинтересованность, уважительное отношение ко всякой обсуждаемой картине. Тогда «наивный формализм» если и проявляется, то не в агрессивной форме.

С нашей точки зрения, все рассмотренные типы систем выступают проявлением хорошо известного феномена, который в философии называется превращенными формами или фетишистским сознанием. «Форма превращенная — понятие, введенное Марксом, характеризующее строение и способ функционирования сложных систем. Особенность в том, что форма превращенная есть продукт внутренних отношений сложных систем, происходящего на определенном уровне и скрывающего их фактический характер и прямую взаимосвязь косвенными выражениями. Эти последние, являясь продуктом и отложением превращенности действия связей системы, в то же время бытийствуют в ней в виде отдельного, качественно цельного явления «предмета» наряду с другими. В этой «бытийственности» и состоит проблема формы превращенной, которая видимым (практически достоверным) образом представляется конечной точкой отсчета при анализе свойств функционирования системы в целом, представляется как особое, не разлагаемое далее образование, как «субстанция» наблюдаемых свойств» [8, с. 387]. То есть превращенная форма в сознании человека заменяет собой само явление как таковое. Это своего рода мнимость, иллюзия, которая подменяет собой реальность. Система, которая актуализировалась за счет части произведения,

создает иллюзию понимания произведения искусства как целого. Порожденный этой системой смысл основывается на привычных ассоциациях от восприятия частных содержаний произведения без анализа всего многообразия значений формы, но при этом в сознании он предстает как выражение полноты содержания произведения. Для порождения этого смысла зрителю не нужно большого труда и напряжения сил. Поэтому феномены типа «наивного реализма» с одинаковым успехом встречаются у зрителей самого разного возраста. Интерпретация и оценка в этом случае крайне трудно преодолеваются частными рациональными объяснениями, так как зритель не стремится к дальнейшему проникновению в глубину произведения. Если при восприятии картины срабатывает один из типов ригидной системы, то это закрывают ребенку возможность развиваться в художественном отношении. Преодолеть это влияние можно только в процессе целенаправленной практики обучения, когда воспроизводятся действительные, а не превращенные формы сознания и деятельности [5, 6, 9].

Литература

1. Артемьева Е. Ю. Психология субъективной семантики. М., 1980.
2. Грабарь И. Автобиография. М.; Л., 1937.
3. Гуружапов В. А. Как учить детей понимать изобразительное искусство: Очерки психологии порождения смысла произведений живописи и графики. М., 1999.
4. Ершов П. М. Технология актерского искусства. М., 1959.
5. Иванов В. П. Человеческая деятельность — познание — искусство. Киев, 1976.
6. Ильенков Э. В. Об эстетической природе фантазии // Вопросы эстетики. Вып. 6. М., 1964.
7. Леонтьев А. Н. Психический образ и модель в свете ленинской теории отражения // Вопросы психологии. 1970. № 2.
8. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию. М., 1992.
9. Михайлов Ф. Т. Загадка человеческого Я. М., 1976.
10. Осгуд Ч., Танненбаум П. Приложение методики семантического дифференциала к исследованиям по эстетике и смежным проблемам // Семантика и искусствометрия. М., 1977.
11. Подобедова О. И. Игорь Эммануилович Грабарь. М., 1975.
12. Полуянов Ю. А., Гуружапов В. А. Методика изучения восприятия детьми произведений искусства // Личность в системе общественных отношений: Тезисы научных сообщений советских психологов к VI съезду Общества психологов СССР. Ч. II. М., 1983.