

Понимание смысла искусства младшими подростками в ситуации коллективной дискуссии

В. А. Гуружапов,
кандидат психологических наук

Для детей младшего подросткового возраста (10—12 лет) характерна всевозрастающая потребность к общению со сверстниками [10] и повышенная общая познавательная активность [6]. Это создает благоприятные предпосылки для приобщения младших подростков к искусству во внешкольных учреждениях с использованием их инициативы в проведении различных коллективных мероприятий. Опыт работы подросткового клуба Государственной Третьяковской галереи «Путешествие в страну изобразительного искусства» в 1986—1990 гг. показал, что детей 11—12 лет можно вводить в сложные вопросы искусства через особо организованные коллективные дискуссии.

Одной из трудностей при работе в художественном музее с младшими подростками, не прошедшими специального обучения искусству, является очень жесткая приверженность большинства детей так называемой идее наивного реализма¹. В соответствии с этой идеей ребенок трактует содержание картины, исходя из значения отдельных деталей, которые он может интерпретировать как прямое изображение действительности. Образный строй произведения как целого и, соответственно, выраженные в художественной форме мысли и чувства оказываются закрытыми для его понимания. В обычной музейной практике экскурсоводы и лекторы разъясняют смысл художественного образа, но подростку трудно его постичь, так как именно от взрослых он усвоил идею «наивного реализма»². Для того чтобы содержание картины стало предметом деятельности ребенка, надо существенным образом изменить саму ситуацию его вхождения в мир искусства. При традиционных формах работы, таких, как экскурсия и лекция, сделать это очень сложно, поскольку трудно изменить стереотип отношений детей к взрослому³. Клубная работа дает больше возможностей.

Клуб «Путешествие в страну изобразительного искусства» представлял собой форму систематической работы с младшими подростками в музее. Занятия, целью которых было зна-

¹ Наивный реализм — это утверждение тождества вещей и явлений в жизни и искусстве. Следует иметь в виду, что в искусствоведении этот термин трактуется иначе.

² В принципе это возможно при организации диалоговых форм ведения экскурсии или лекции, когда меняется позиция взрослого. Рассмотрение этой ситуации выходит за рамки данной статьи.

³ Это происходит в силу того, что в школе произведения искусства часто также используются только как иллюстрация исторических событий, явлений природы, литературных сюжетов и т. п., т. е. в контексте идеи наивного реализма.

комство детей с выразительными особенностями разных видов изобразительного искусства (живопись, скульптура, графика, театральное-декорационное и декоративно-прикладное искусство), проходили два раза в месяц. Каждому виду искусства отводилось два занятия. Причем первое проводилось обязательно в конференц-зале одновременно для 100—120 человек. На нем разбирались общие вопросы данного вида искусства. Второе организовывалось для отдельных групп и проходило в экспозициях музея (выставок) или в мастерской художника.

Центральным моментом занятия в конференц-зале была коллективная дискуссия⁴. Еще до начала занятий все дети были распределены по группам, состоящим из 15—20 человек. Каждая группа занимала в зале определенное место вместе со своим постоянным руководителем (сотрудником музея) и имела отличительный знак: флажок определенного цвета (красный, синий, зеленый и т. д.). На сцене выставлялись произведения искусства из собрания Государственной Третьяковской галереи. Ведущий дискуссии задавал вопрос относительно содержания этих произведений. В течение 5 минут дети совещались в группах. Представители каждой из групп по очереди высказывались. Затем ребята анализировали суждения: соглашались, спорили, высказывали новые суждения. В конце дискуссии ведущий обобщал мнения, давал заключительную характеристику образного содержания произведений, рассказывал об авторах и истории создания произведений.

Рассмотрим подробнее организацию дискуссии на примере занятия, на котором обсуждались две картины П. В. Вильямса (1902—1947): «Человек в лодке. 1926 г.» и «Автопортрет. 1922 г.» Обе картины являются автопортретами. Несмотря на небольшую разницу во времени их создания (всего два года), картины резко отличаются своим образно-эмоциональным содержанием.

Картина «Человек в лодке» написана в светлых тонах. Очень теплая по цвету фигура молодого сильного мужчины контрастирует с холодной голубой водой моря. Художник изобразил себя сидящим прямо перед зрителем, в светлой желтой рубашке, с оголенными мускулистыми руками и ногами. Поза выражает уверенность, избыток сил, внутреннюю собранность и вместе с тем свободу, власть над обстоятельствами. В картине много деталей: во рту у мужчины трубка, на дне лодки тыквы, виноград, яблоки, удачно дополняющие образ открытого миру, сильного, уверенного в себе и щедрого человека.

Картина «Автопортрет» выполнена в коричневатом-охристом колорите. Художник здесь стоит чуть боком к зрителю. Он в шляпе и застегнутом пальто, в напряженных руках держит маленькую красного цвета табакерку. Фон как бы обволакивает его со всех сторон. Композиция автопортрета создает образ человека размышляющего, много испытавшего в жизни, закрытого для общения или, может быть, пытающегося закрыться, отгородиться от внешнего мира. В картине есть ощущение тревоги и беспокойства, ожидания или, может быть, предчувствия трагических событий.

При внимательном рассмотрении этих картин можно заметить, что на них изображен один и тот же мужчина.

Ведущая обратила внимание зала на картины, попросила сравнить их и ответить на вопрос: «Что общего в этих картинах и чем они отличаются?» Никаких сведений о произведениях и художнике она при этом не сообщила. Члены группы собирались вокруг руководителя, и каждый, кто хотел, высказывал свою версию.

Сначала дети отмечали сходство и различия в сюжете: на обеих картинах изображен человек, мужчина, но на одной он как будто находится в комнате, а на другой — сидит в лодке

⁴ Подготовка и проведение клубных занятий осуществлялись сотрудниками сектора эстетического воспитания. Нам принадлежала идея организации коллективных дискуссий.

на море; на одной картине — вечер, на другой — ясный день. Задача руководителя состояла в том, чтобы дети, зафиксировав эти внешние особенности произведений, попробовали раскрыть содержание образа человека. Чтобы помочь им, он задавал наводящие вопросы: «А в изображении людей есть что-то общее или отличное? Изображен один и тот же человек или разные? Что хотел выразить художник своими картинами?»

Пытаясь ответить на эти вопросы, дети высказывали разные предположения. Большинство из этих предположений касались внешних характеристик образа человека: деталей одежды, позы, возраста. Вместе с тем некоторые дети отмечали различия в настроении изображенного человека. Так, в работе 1926 г. они увидели, что человек выглядит «уверенным, сильным», «вот чуть-чуть перекурит и начнет грести», а в картине 1928 г. — что «человек какой-то уставший», «словно тревожится». Другие дети заметили, что «мужчины чем-то похожи», «может быть, это один и тот же человек». В одной группе обнаружили, что «оба человека смотрят как-то странно, как будто на нас и на себя одновременно».

После обсуждения содержания картин группы решали, кто будет выступать от их имени. Задачей руководителя в этот момент было помочь детям в выборе. Решающее значение имели личные качества кандидата, его умение говорить, держать себя. После того как кандидатура выступающего от группы была согласована, руководитель вручал ему флажок, означавший его право говорить от имени группы.

В этот момент происходило интересное явление. Если раньше дети группировались вокруг взрослого и к нему обращали свои суждения, смотрели на него, ждали его реакции на свои ответы, то теперь вниманием завладел их сверстник с флажком.

Они требовали, чтобы он (она) активнее обозначал (а) готовность группы к ответу: махал (а) флажком, просил (а) слова. Дети начинали сдвигаться к своему представителю, при этом «стреляли глазами по сторонам», выясняя, как идут дела у других групп.

Ведущая дискуссии предоставляла слово группам в порядке поступления заявок. Группа словно замирала, когда их представитель выступал. Дети глубоко переживали этот момент. Они смотрели то на картины, то на своего выступающего товарища, словно контролируя правильность его ответа, но на самом деле ища подтверждения его словам в содержании произведения. Характерно восклицание мальчика после того, как девочка, представлявшая его группу, закончила выступление: «Какая она умная!» А ведь она всего лишь озвучила коллективное мнение.

На наш взгляд, в такой ситуации внутренней консолидации группы и ее противопоставления другим группам выступающий становится своего рода героем. Причем образ этого героя близок и понятен детям, он (образ) связан как со всей ситуацией, так и с содержанием обсуждаемой картины. В нем как бы суммируется видение детьми обсуждаемых произведений. Отдельный ребенок может присвоить суммарное видение, поскольку, во-первых, в нем есть доля его собственного понимания искусства на данный момент, а во-вторых, нет явного препятствия, как в случае со взрослым. От сверстника ребенок не ждет суждения, ориентированного на идею наивного реализма. Поэтому суждения, основанные на другом подходе к искусству, в частности на понимании произведения как выразительного целого, серьезно анализируются, проверяются ребенком на соответствие собственным впечатлениям. В результате то, что было в его сознании как намек, как возможность понимания образного содержания, актуализируется и находит форму своего выражения в словах и действиях выступающего. И, что особенно важно, значения, которые приписываются сверстниками произведению искусства, воспринимаются ребенком пристрастно, как лично им пережитое. Тем самым содержание анализируемого произведения приобретает для него более богатый, выражаясь в понятиях А. Н. Леонтьева, «личностный смысл» [7]. Это позволяет многим детям активно включиться во второй этап дискуссии.

На втором этапе дискуссии ведущая заметила, что мнения групп разделились: одни считают, что на картинах изображен один и тот же человек, а другие — что это разные люди, и

предложила обсудить, кто же прав. Тут уже надо было выступать от группы без предварительного с ней обсуждения. Желая ответить сам брал флажок, поднимал его и тем самым делал заявку на выступление. Теперь он становился «героем» группы, и на него были обращены взоры детей. Интересно отметить, что новый «герой» хотя и выступал без предварительного совещания с друзьями, тем не менее, сохранял в своей речи содержательную точку зрения группы. При этом он не просто повторял то, что было сказано на первом обсуждении, а находил дополнительные аргументы, анализируя форму произведений. Можно заключить, что он как бы видел содержание картин глазами всей группы. Совокупность суждений всех выступавших создавала предпосылки анализа многозначности художественного образа.

В ходе дискуссии определились следующие аргументы в пользу разных точек зрения. Те, кто считал, что на картинах изображен один человек, отмечали сходство в чертах лица, похожесть во взгляде («как будто это один и тот же человек смотрит»). Противники этой точки зрения считали, что у изображенных мужчин разный характер: у одного — волевой, потому что выглядит уверенным («Человек в лодке. 1926 г.»), а у другого — слабый, потому что выглядит неуверенным и встревоженным («Автопортрет. 1928 г.»). Следовательно, на картинах изображены разные люди.

Подводя итог дискуссии, ведущая рассказала об истории создания обеих картин и охарактеризовала метод работы художника над автопортретом, показала взаимодополнительность высказанных детьми мнений и необходимость целостного восприятия искусства. Такой сложный искусствоведческий анализ почти невозможен во время экскурсии для младших подростков. В конце коллективной дискуссии он оказался уместен и был принят детьми с вниманием, потому что опирался на значения и смыслы формы произведений, уже частично понятые детьми.

Описанный нами характер действий подростков в этой коллективной дискуссии, конечно, был присущ не всем детям. Однако наблюдения показывают, что в процессе учебного года большая часть детей группы так действовала хотя бы в одной из 5–6 коллективных дискуссий. Во время бесед в конце учебного года младшие подростки назвали эти части занятий самыми интересными и запоминающимися и, что, на наш взгляд, самое важное, они пытались оценивать искусство, исходя из обсуждавшихся идей. Так, они говорили, что через искусство начинаешь лучше понимать мысли и чувства людей. На беседах, которые проводились до начала занятий, таких суждений у младших подростков не было.

Вообще, по нашим данным, у детей, не прошедших специального обучения, идея о возможности познания мыслей и чувств людей через произведения искусства появляется в 14–15 лет и то лишь у небольшой части [4]. Эта особенность развития эстетического сознания детей давно отмечалась исследователями [1, с.2, с.5, с.9].

В условиях специального обучения возрастные возможности подростков раскрываются полнее. Вполне возможно уже в младшем школьном возрасте создать такие предпосылки для развития детей, что в подростковом возрасте понимание ими искусства будет значительно выше, чем это наблюдается обычно [3, 8]. В коллективной дискуссии следует создать особую ситуацию, внутри которой у младших подростков появится возможность преодолеть некоторые шаблонные подходы к пониманию искусства, осознать выстраданные в культуре идеи о связи жизни и искусства. В нашем случае эта ситуация организовалась следующим образом:

- специально подбирались произведения искусства, воплощавшие в своей форме существенные особенности конкретного вида искусства, а также те, содержание которых дети могли анализировать на основе своих знаний и личного опыта переживаний и по поводу которых их мнения моглиделиться;

- взаимодействие детей в дискуссии строилось на двух уровнях — на внутригрупповом и общем, причем переход от первого ко второму и обратно давал отдельному ребенку дополнительный стимул к анализу содержания произведений;
- все взрослые действовали самостоятельно, не консультируясь друг с другом, придерживаясь заранее разработанной концепции дискуссии, т. е. по принципу «здесь и теперь», поэтому дети воспринимали коллективную дискуссию не как заранее подготовленное мероприятие, а как событие их жизни;
- регламентировалось время для внутригрупповых консультаций (не более 5 минут для обсуждения), строго выдерживалась процедура дискуссии (выступать только с флажком в руке и только с мнением своей группы);
- собиралось большое количество детей (опыт показал, что необходимо иметь в зале не менее 70 — 80 человек);
- каждая дискуссия включалась в общий игровой развлекательный сюжет клуба — путешествие экипажей (групп) в мир искусства — и вместе с тем имела четко выраженную образовательную задачу (знакомство с выразительными особенностями отдельных видов искусства) и поэтому планировалась с учетом последующих работ детей на экспозиции, пробами их сил в изобразительной деятельности, общения со взрослыми, могущими дать высокие образцы понимания искусства (художниками, искусствоведами и вообще людьми творческих профессий).

Коллективные дискуссии об искусстве в художественном музее могут быть важным элементом дополнительного образования младших подростков. Они позволяют удлинить время восприятия и анализа детьми одного произведения до 20—25 минут, тогда как на экскурсии практически невозможно обсуждать картину более 5 минут. Коллективные дискуссии при наличии серьезных образовательных задач по привлекательности для подростков могут конкурировать с современными массовыми зрелищными мероприятиями. И, что, возможно, самое главное, в коллективной дискуссии благодаря активности большого числа детей возникает особая по эмоциональному подъему и накалу страстей ситуация знакомства с произведениями искусства. Эта ситуация воспринимается младшим подростком как значительное событие, а сами произведения и их способы обсуждения — своего рода эталонами анализа выразительности отдельных видов искусства. Образ этого события может интегрироваться в сознании ребенка другими образами, представлениями и идеями, превращаясь в смыслопорождающую систему понимания искусства, которая позволит ему адекватно, с точки зрения культурной нормы, интерпретировать и оценивать содержание произведений живописи, графики, скульптуры.

Литература

1. *Благонадежина Л. В.* Отношение детей к искусству и его возрастное развитие // Вопросы психологии. 1968. № 4.
2. *Васильева А. С.* Психологический анализ отношения подростков к изобразительному искусству: Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1972.
3. *Гуружапов В. А.* Понимание младшими школьниками и подростками образа человека в произведениях живописи и графики // Вопросы психологии. 1995. № 5.
4. *Гуружапов В. А.* Возрастные особенности общих представлений подростков об изобразительном искусстве // Сообщения Государственной Третьяковской галереи. М., 1995.
5. *Дмитриенко Я. Ф.* Особенности восприятия живописи учащимися 5 — 6 классов (требования к отбору произведений): Автореф. дис.... канд. пед. наук. М., 1971.

6. Крутецкий В. А., Лукин Н. С. Психология подростка. М., 1965.
7. Леонтьев А. И. Деятельность, сознание, личность. М., 1979.
8. Полуянов Ю. А. Психологические особенности понимания произведений искусства детьми младшего школьного возраста // Всесоюзная межмузейная конференция «Музей и дети». Ташкент, 1982.
9. Сысоева-Ляхтович Е. В. Особенности эстетических суждений учащихся среднего школьного возраста: Автореф. дис.... канд. пед. наук. Киев, 1965.
10. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4.