

Роль образа в актуализации смыслопорождающих систем понимания искусства детьми (на материале анализа детьми содержания произведений живописи)

В. А. Гуружапов,
кандидат психологических наук

Смыслопорождающими системами понимания искусства мы называем совокупность образов, представлений и идей, которые определяют содержание интерпретации и оценки зрителем произведений живописи или графики. Интерпретация и оценка являются не единственным, но очень важным для практики эстетического воспитания аспектом понимания искусства.

Под интерпретацией обычно понимается относительно нейтральная характеристика содержания произведения искусства, данная человеком, а под оценкой — определение значимости этого содержания для себя и других людей. Взаимосвязь интерпретации и оценки приводит к тому, что всякое понимание искусства, выраженное вслух или обозначенное действием, с одной стороны, претендует на некоторое общее значение, а с другой — фиксирует индивидуальное, личное отношение к произведению. Например, двое младших школьников спорят о картине И. Грабаря «Мартовский снег» (Государственная Третьяковская галерея). Одному она нравится потому, что «радостно, видно, как приходит весна, что скоро будет тепло». Другому картина совсем не нравится, так как, по его мнению, «картина нарисована небрежно, наляпана какими-то мазками». Оба малыша оценили произведение, исходя из своего личного отношения к его содержанию, но при этом апеллировали к достаточно общим, хотя и разным, представлениям и идеям о смысле и назначении искусства. Для первого важным было образное содержание картины, для второго — формальные признаки способа работы художника.

Мы будем рассматривать понимание искусства детьми с точки зрения соответствия культурной норме отношения к искусству. Культурная норма отношения к искусству есть умение и желание зрителя видеть в форме произведения мысли и чувства, соответствующие замыслу автора. Надо иметь в виду, что авторский замысел вовсе не предполагает точной словесной формулировки. Формулировка замысла является скорее итогом или этапом осмысления практики восприятия публикой произведения искусства, нежели специальной задачей художника. В композиции цвета, линий и форм, в выборе сюжета, в использовании значений и символов художник выражает определенный взгляд на мир и искусство. При этом он опирается на ощущение (интуицию) значимости этого взгляда для других людей, для данной исторической эпохи и художественной традиции, наконец, для человечества в

целом. В замысле произведения открывается способность людей жить, думать, чувствовать, любить и совершать открытия так, как это сумел вообразить художник, может быть до конца и не осознавая этого. Для культурного зрителя важно понять и отнестись к авторскому замыслу как к выражению каких-то существенных, а в пределе сущностных сторон своей собственной жизни и окружающей действительности. Результатом этого может стать как суждение о художественном образе, так и просто возглас восхищения или долгое любование произведением.

Общение зрителей проходит, естественно, в обмене суждениями о содержании и форме картины или рисунка. Поэтому, чтобы определить, насколько понимание искусства зрителем соответствует культурной норме, надо сравнить его суждения с признанной в настоящее время трактовкой образного содержания произведения. В такой трактовке обобщаются наиболее существенные особенности произведения как целого, т. е. отдельные детали и его части интерпретируются и оцениваются, исходя из целостного восприятия произведения. Поэтому для культурного отношения к искусству важно уметь видеть целое произведения раньше его частей и видеть правильно [6, 7, 10].

В искусстве специально развивается такая форма человеческой чувственности, как творческое воображение, или фантазия. Эта способность формируется у человека в широкой сфере деятельности и общения, а в искусстве приобретает особые, рафинированные формы. Поэтому для культурного отношения к искусству надо обладать высоким уровнем умения обобщать наиболее существенные особенности произведения как целого, т. е. интерпретировать и оценивать отдельные части и детали, исходя из совокупного возможного отношения людей к миру выразительных форм.

Отправной точкой для понимания целого произведений живописи являются основные композиционные отношения картины. Именно они задают ту минимальную совокупность значений, на основе которых зритель может понимать образное содержание в соответствии с культурной нормой отношения к искусству. Художественно развитый зритель сразу «цепляется» за эти значения. И уже исходя из них определяет свое отношение к произведению и его частям. Для этого у него есть такие образы, представления и идеи, которые позволяют ему на каждом этапе интерпретации содержания картины находить значимый для себя смысл, соответствующий замыслу автора.

Диалог зрителей проходит, естественно, в обмене суждениями о содержании и форме картины или рисунка. Чтобы определить, насколько понимание искусства зрителем соответствует культурной норме, обычно сравнивают его суждения с признанной в настоящее время трактовкой замысла произведения. В такой трактовке обобщаются наиболее существенные особенности содержания как целого.

Считается, что к началу младшего школьного возраста (7—7,5 года) у детей уже достаточно развиты первичное воображение и образное мышление, позволяющие формировать у них основы сознания и деятельности, обеспечивающие культурный способ ориентации в явлениях окружающего мира (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин). На основе этих предпосылок возможно, в частности, формирование способности целостного восприятия цвета [11]. Следовательно, у детей этого возраста есть предпосылки для понимания содержания художественных образов. Другое дело, что на уровне, необходимом для адекватной интерпретации замысла произведений живописи, специально не предназначенных для детского восприятия, они недостаточно развиты и существуют в скрытой зачаточной форме. Чтобы их обнаружить, надо создать особые условия для восприятия картин, позволяющие детям пользоваться своей способностью видеть и понимать целое в произведении. В нашем опыте мы специально ограничили время восприятия картины. Основания для создания таких условий мы нашли в данных ряда теоретических и экспериментальных исследований структуры восприятия человеком сложных объектов. Так, например, суждения первого ученика о картине «Мартовский снег» можно признать более соответствующими культурной норме от-

ношения к искусству, так как целостный образ, представленный в этом произведении, действительно связан с мотивом приближающейся весны.

В теории и практике эстетического воспитания центральным всегда является вопрос о том, как и за счет чего достигается культурная норма отношения к искусству. Этот же вопрос должен быть адресован и психологам, занимающимся проблемами восприятия и понимания искусства. Применительно к изучению смыслопорождающих систем проблема может быть сформулирована следующим образом: «Какие образы, какие представления, какие идеи и в каких комбинациях позволяют зрителю адекватно интерпретировать образное содержание произведения искусства в соответствии с замыслом автора?» В настоящей работе мы сосредоточили внимание только на исследовании соотношения образа и представлений об окружающей действительности при интерпретации произведений живописи.

Гипотеза

Мы предположили, что в структуре смыслопорождающих систем понимания искусства образ воспринимаемой картины выполняет функцию выбора тех или иных представлений о действительности, на основе которых зритель интерпретирует содержание произведения. Если этот образ сформировался при восприятии картины как целого, то интерпретация будет соответствовать культурной норме отношения к искусству, конечно, при наличии у зрителя адекватных представлений об изображенной действительности. Если в силу каких-либо причин целостный образ не сложился и зритель интерпретирует содержание картины на основе образа частей без учета целого, то возможно непонимание замысла произведения, т. е. интерпретация может не соответствовать культурной норме отношения к искусству.

Процедура эксперимента

В каждом опыте участвовали одновременно двое детей. Это было вызвано необходимостью сохранить естественные формы общения во время обсуждения картины. В этой ситуации ребенок воспринимал инструкцию взрослого не как обращенную лично к нему, а как общенормативное требование, поскольку она адресовалась не только ему, но и его напарнику. Присутствие сверстника ободряло ребенка, он чувствовал себя более уверенно. Все это позволяло детям активнее участвовать в обсуждении картины.

Вначале для установления контакта экспериментатор проводил с детьми беседу. Чтобы дети не стеснялись высказывать свое мнение, каждого из них в отдельности он хвалил и ободрял. Потом проводилась основная часть опыта.

Инструкция: «Ребята! Я покажу вам картину, какую вы, наверное, еще не видели. Расскажите друг другу о ней. Говорить можно все, что считаете нужным, важным, интересным. Но только уговор, пока один говорит, другой молча слушает. Дополнять можно потом. Чтобы было легче рассказывать, я буду задавать вопросы. Поняли? Начинаем!»

Сначала картина предъявлялась при кратковременной экспозиции (не более 2 секунд). После обсуждения она предъявлялась еще раз, но уже при долговременной экспозиции (неограниченно) с дополнительной инструкцией: «Ребята! Вы, наверное, хотите еще раз посмотреть картину. Я покажу ее подольше. Когда я открою картину, вы можете смотреть с любого удобного для вас расстояния, можете подойти или, наоборот, отойти подальше. Потом опять расскажите друг другу о ней. Поняли? Начинаем!»

При каждом обсуждении предусматривалась такая последовательность вопросов экспериментатора: «Понравилась ли тебе картина? Чем понравилась или не понравилась картина? Что художника заинтересовало, когда он рисовал?» По ходу обсуждения экспериментатор задавал иногда уточняющие вопросы для выяснения смысла высказываний детей. Вме-

сте с тем экспериментатор всячески скрывал свое отношение к картине, не давая испытуемым возможности ориентироваться на его оценку как на правильный ответ.

Все высказывания детей записывались дословно. В протоколе также фиксировалось поведение испытуемых: выразительные жесты, передвижение относительно картины, характер взаимоотношений.

Результаты эксперимента

Выявились следующие особенности понимания детьми содержания картины «Зеленые берега. Июньский полдень» А. Рылова. После кратковременного предъявления картины большинство малышей (25 испытуемых, или 89 % от их общего числа) интерпретировали ее содержание как изображение летнего дня, т. е. исходили из целостного образа. Причем их высказывания были очень эмоциональными. Было заметно, что картина и ее содержание им очень нравились.

А вот во время обсуждения картины при долговременной экспозиции уже только 3 ребенка (или 11 %) интерпретировали ее содержание как изображение летнего дня. Эмоционального подъема, как при кратковременной экспозиции, не наблюдалось. Внимание большинства детей было теперь сосредоточено на описании отдельных деталей и частей картины. Это выразилось не только в их суждениях, но и в характере действий: они так близко подходили к картине, что видеть ее целиком уже не могли, во время высказываний преобладали указательные жесты. У 13 испытуемых (46 %) возникли противоречия с их же трактовкой содержания произведения при кратковременной экспозиции. Например, Саша Т. так определил содержание картины после кратковременного предъявления: «Лето там! Наверно, художник очень любит лес, речку, лето». При долговременной экспозиции Саша подошел к картине вплотную и, указав на освещенные солнцем деревья, удивленно сказал: «Это оказывается осень, потому что листья желтые». Различия в трактовке содержания произведения очевидны. В первом случае мальчик ориентировался на целостное впечатление от картины, а во втором — лишь на цвет отдельного изображения. Еще более поразительный пример изменения понимания картины содержался в суждениях Иры Т. После кратковременной экспозиции она решила, что изображена весна, где-то в конце мая, что можно считать достаточно адекватной интерпретацией целостного образа. При долговременной экспозиции Ира указала на освещенный солнцем луг и сказала, что на «этой стороне изображено лето», а потом, показав на голубой цвет кустов, заявила, что в этой части картины изображена зима.

Может возникнуть подозрение, что особенности интерпретации содержания картины при долговременной экспозиции были спровоцированы ее анализом после кратковременного предъявления. Поэтому для контроля мы предложили нашим испытуемым обсудить несколько других картин, в частности этюд А. Куинджи «Зима. Пятна лунного снега в лесу» (Государственный Русский музей), при неограниченном времени восприятия. В этом случае большинство детей также анализировали их по частям, без учета образа целого. Например, один мальчик все свои усилия направил на выяснение неточностей в изображении «знакомой ему местности» на картине А. Куинджи и совсем оставил без внимания ощущение таинственности и сказочности, которое обычно привлекает детей этого возраста при кратковременной экспозиции данной картины. Значит, характер интерпретации детьми содержания картины А. Рылова при долговременном восприятии не был связан с предварительным ее обсуждением после кратковременного предъявления, а был обусловлен какими-то закономерностями порождения смысла. Какими?

Обсуждение результатов эксперимента

На первый взгляд сложившаяся ситуация может показаться парадоксальной: дети понимали содержание картины более адекватно при ограниченном времени восприятия. Попробуем объяснить причину этого.

В композиции произведения выражены общие отношения вещей и явлений действительности, доступные непосредственному чувственному восприятию человека. А частные отношения, например цвет отдельного предмета, подчинены общей композиции. В картине А. Рылова цвета отдельных деревьев создавали яркий контраст теплых и холодных красок, ощущение, которое возникает при восприятии природы в ясный солнечный день. Видимо, при кратковременной экспозиции из-за недостатка времени испытуемые строили образ, учитывая самые общие отношения форм в картине, т. е. основные элементы композиции. Этот образ вызвал в воображении детей определенные представления о солнечном дне и лете. Следовательно, в действие вступала именно та смыслопорождающая система, на которую, в принципе, и была рассчитана картина.

При долговременной экспозиции дети могли анализировать не только общие (главные) отношения, но и какие-то частные. Чтобы развить в своем анализе мотив летнего солнечного дня, необходимо было целенаправленно удерживать в сознании целостный образ восприятия картины и интерпретировать частные отношения с точки зрения смысла этого образа. А вот этого многие как раз и не смогли. Они сосредоточили свое внимание на деталях, забыв о картине в целом. Образы отдельных частей картины вызывали у них ассоциации и представления то об осени, то о зиме. В действие вступали смыслопорождающие системы, неадекватные культурной норме отношения к анализируемому произведению.

В пользу такого объяснения можно привлечь данные ряда теоретических и экспериментальных исследований структуры восприятия человеком сложных объектов. Согласно А. Н. Леонтьеву, вначале человек видит объект нерасчлененно целостным. В этой фазе восприятия отражаются лишь самые общие свойства предмета, которые человек умеет обобщать, используя весь свой опыт познания действительности.

В следующей фазе восприятия образ дополняется и разрабатывается на основе более подробного анализа зрительной информации. Экспериментальные подтверждения этой закономерности можно найти в опытах по псевдоскопическому зрению (В. В. Столин, 1980), исследованиях по субъективной семантике (Е. Ю. Артемьева, 1980) и работах, раскрывающих значение иконической памяти (время хранения — до 1 секунды) для построения стабильного зрительного образа (В. П. Зинченко, 1972; Дж. Сперлинг, 1967). Важно подчеркнуть, что переход от первой ко второй фазе не является простым актом, при котором значения объекта автоматически сохраняются во всей полноте. Это вполне самостоятельный процесс, подверженный объективным и субъективным влияниям. Значение имеют сложность объекта и способы организации перцептивной деятельности, которыми владеет человек. С этой точки зрения результаты нашего эксперимента можно объяснить тем, что у большинства испытуемых была недостаточно развита способность удерживать в сознании образ целого, формируемый в первую фазу восприятия такого сложного объекта, как картина. Поэтому при долговременной экспозиции картины дети интерпретировали ее содержание на основе образа частей.

Итак, целостный образ картины актуализирует в сознании детей одни смыслопорождающие системы понимания искусства, а нецелостный образ — другие.

Поэтому необходимы специальные методы обучения детей, нацеленные на формирование у них способности к целостному восприятию искусства. В частности, мы можем указать на программу обучения младших школьников изобразительному искусству [11]. Рассмотрим, как в рамках этой программы обучения мы использовали обнаруженный эффект на

уроке во II классе, целью которого было дать детям представление о выразительности цветовых отношений, составленных по принципу контраста теплых и холодных тонов¹.

На уроке использовалась факсимильная репродукция картины М. Сарьяна «Продавец лимонада» (Государственный Русский музей). В этом произведении константинопольского периода творчества художника сочетается лаконизм выразительных средств и богатое событийное содержание. Изображен человек, несущий на коромысле два массивных ведра. Синий цвет тени усиливает ощущение теплоты охристого фона и красных ведер, в результате чего создается впечатление знойного дня. Чтобы понять содержание картины, зрителю надо обладать довольно развитым воображением и большим опытом восприятия произведений подобного типа. Поэтому детям очень трудно удержать целостный образ картины. Посмотрим, как действовал в этой ситуации учитель.

Картина стоит на стенде, закрытая картоном нейтрального серого цвета. По формату картон чуть больше, чем сама картина. Это необходимо, чтобы дети настроились, подготовились к восприятию картины определенного размера. Вместе с тем серый цвет картона подготавливает их к неискаженному восприятию любого другого цвета.

Чтобы сосредоточить внимание всех учеников, педагог пытается их заинтересовать: «Ребята, я покажу сейчас вам картину. Вы такой еще не видели. Она спрятана здесь, за картоном, и примерно такого же размера. Я покажу ее только на 2 секунды. Попробуйте определить, что в ней интересного и замечательного. Внимание! Открываю!» Как только взгляды всех учеников устремились на закрытую картину, учитель быстро поднимает картонку и тут же (через 1,5 — 2 секунды) ее опускает.

Возгласы восхищения проносятся по группе: «Ой, да там человек по пустыне тащится! В Африке дело происходит! Солнце светит!» Значит, все дети верно поняли выразительность цветовых сочетаний: для них солнце, пустыня и Африка прежде всего связаны с представлением о тепле или жаре.

Педагог намеренно ограничил время восприятия картины и тем самым лишил детей возможности анализировать ее по частям. Отношение детей к содержанию данного произведения было основано на впечатлении от восприятия его в целом. Благодаря этому дети верно интерпретировали выразительность цветовых сочетаний в соответствии со знаниями и опытом переживаний своего возраста. Была задействована смыслопорождающая система, на которую, в принципе, рассчитан замысел.

Конечно, образ, построенный человеком в течение 2 секунд, очень схематичен. Это своего рода каркас полноценного образа, который может сформироваться при более длительном восприятии картины. У многих детей 7-10 лет этот каркас неустойчив. Они еще не могут удерживать свое первое, целостное впечатление в процессе длительного рассматривания и анализа произведения. Поэтому, если теперь просто открыть картину, кое-кто опять начнет выделять в ней отдельные части, не соотнося их со всем произведением в целом, в том числе с выразительностью цветовых сочетаний.

Но можно попробовать «опредметить» (зафиксировать в каком-либо предмете) впечатление учеников от восприятия колорита данного произведения. Для этого педагог поступает следующим образом. Сначала он фиксирует это впечатление в слове: «Молодцы, ребята! Действительно, художнику удалось в картине выразить жару, такую, как в Африке или пустыне, когда ярко светит солнце». Потом он раскладывает на стенде набор цветовых образцов и предлагает: «Подберите из образцов 3-4 таких цвета, чтобы их сочетание производило впечатление жары, как в картине. Если вы забыли, какая была там жара, давайте я вам еще раз покажу картину». Педагог открывает картину на 2 секунды, а потом вызывает одного из

¹ В данной книге термины «выразительность цвета», «выразительность цветовых отношений (сочетаний)», «общее цветовое решение» и «колорит» используются как синонимы. В научной литературе и художественной практике эти термины имеют много различных значений, которые здесь не рассматриваются.

учеников. Тот выбирает три цвета и объясняет: «Красный там был... коричневый, кажется, тоже... и черный... фигура черная была». При этом он прикрепляет цвета к стенду так, чтобы они не соприкасались друг с другом. Педагог поправляет ученика: «Давай соединим все цвета, они ведь должны быть как будто в одной картине». Потом обращается к группе: «Ребята, посмотрите, такая в картине была жара?» С места раздается: «Нет, здесь как-то не очень жарко. Надо желтый добавить вместо коричневого. И черный не совсем подходит. Лучше будет оранжевый». Ученик составляет новое сочетание: красный, оранжевый, желтый. Педагог спрашивает: «Стало жарко, как в картине?» Дети охотно соглашаются. Педагог продолжает: «Действительно, у этого сочетания и картины много общего. Это, наверно, произошло от того, что вы и художник действовали одним способом. Вы соединили цвета так, чтобы создалось впечатление жары, и художник так подбирал сочетание цветов, чтобы все могли почувствовать солнце и жару. Давайте теперь посмотрим внимательнее, как работал художник с цветом». Он открывает картину, выжидает несколько секунд и спрашивает: «Понятно, как работал художник?» Один ученик отвечает: «Ясно, зачем он фон такой сделал и ведра красные. Чтобы было жарко. И лицо тоже такое разгоряченное. Видно, что ему не только тяжело от ноши, ему еще пить хочется». С места раздается вопрос: «А зачем художник сделал тень такой синей?» — «Действительно, зачем?» — подхватывает педагог вопрос ученика. Группа серьезно задумывается.

Рассмотрим эту ситуацию подробнее. Дети зафиксировали свое впечатление от восприятия цветового строя картины в сочетании цветов.

Теперь это впечатление как бы вынесено вовне и наглядно представлено на стенде рядом с картиной. А так как все дети участвовали в подборе сочетания цветов, они могли сопоставить свои действия с возможными действиями художника и тем самым попытаться проникнуть в суть колорита картины. Стараясь проникнуть в процесс работы художника, они тут же сталкиваются с проблемой: «Художник использовал в картине синий цвет. Мы такого цвета не использовали. Зачем он потребовался художнику?» Педагог помогает детям решить эту проблему следующим образом. Он закрывает изображение тени кусочком бумаги, по цвету совпадающим с фоном. Теплота колорита картины блекнет рядом с сочетанием цветов, которые подобрали ученики. Дело в том, что охра, серо-желтый и красный цвета в картине вызвали ощущение зноя при контрасте с синим. И как только синий цвет исчез, образ потерял былую силу. Дети это сразу заметили, так как они зрительно запомнили сочетание цветов, отражающее их первое впечатление от восприятия картины. Им уже не терпится рассказать о своем открытии, с места раздаются голоса: «Художник ввел этот синий цвет, чтобы стало жарче! Без синего другие цвета так не играют».

Этот специфический прием уместен, конечно, в контексте определенной системы обучения и не более 1—2 раз.

Литература

1. Артемьева Е. Ю. Психология субъективной семантики. М., 1980.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
3. Волков Н. Н. Восприятие картины. М., 1976.
4. Волков Н. Н. Композиция в живописи. М., 1977.
5. Зинченко В. П. Продуктивное восприятие // Вопросы психологии. 1971. № 6.
6. Иванов В. П. Человеческая деятельность — познание — искусство. Киев, 1976.
7. Ильенков Э. В. Об эстетической природе фантазии // Вопросы эстетики. Т. 6. М., 1964.
8. Леонтьев А. Н. Психология образа // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 1979. № 2.
9. Лосев А. Ф. Проблема символа и реалистическое искусство. М., 1976.

10. Лосев А. Ф., Шестаков В. П. История эстетических категорий. М., 1965.
11. Полуянов Ю. А. Формирование способности целостного восприятия цвета у детей // Вопросы психологии. 1980. № 1.
12. Сперлинг Дж. Модель зрительной памяти // Инженерная психология за рубежом. М., 1967.
13. Шестаков В. П. Проблемы эстетического воспитания. М., 1962.
14. Эстетическое воспитание школьников / Под ред. А. И. Бурова, Б. Т. Лихачева. М., 1974.