

Сатарова Лариса Алексеевна

ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ ОСНОВАМ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ РЕЧИ НА ЗАНЯТИЯХ ИСКУССТВОМ

Ключевые слова: изобразительная речь, диалог художника со зрителем, восприятие художественного образа, структура картины, умение толковать произведения искусства, тропы, фигуры речи, богатство живописи, разум, чувства.

В монографии рассматривается вопрос об изобразительной речи, которой должен владеть зритель, чтобы вступить во вдумчивый диалог с картиной, за которым стоит умение постигать тайны искусства, философски воспринимать изложенную в нем мысль. Таким образом, на смену традиционному восприятию готовой мысли – рассказу о картине – приходит умение самостоятельно толковать произведения искусства. Понимание структуры картины, знание языка искусства, многозначность образа дают свободу на пути приложения усилий. Именно это позволяет богатству живописи питать разум и чувства человека-зрителя.

Keywords: of pictorial speech, dialogue of the artist and the spectator, perception of the artistic image, structure pictures, ability to interpret piece of art, metaphors, figures of speech, a picturesque wealth, mind, feelings.

In the monograph it addresses the issue of pictorial speech, which should possess a spectator, to engage in thoughtful dialogue with a picture, behind which stands learn the secrets of art, philosophically perceive set out therein the thought. Thus, to replace the traditional perception finished thoughts – the story of the picture – comes the ability to yourself interpret works of art. Understanding the structure of the picture, knowledge of the language of art, polysemy image provide freedom in the way application of effort. That is what allows of painting allows wealth to nourish sense and feelings man – spectator, perceiving the picture.

Введение

Коренным вопросом художественного образования в условиях современности становится формирование духовной культуры личности, причем речь идет не о декларировании, а о культивировании духовных способностей. И в этом деле, как известно, важнейшая роль отводится искусству. Искусство служит обществу, несет сознанию человека нормы морали и эталоны красоты, нравственные и духовные ценности. Именно поэтому среди множества функций искусства в системе образования важнейшей признается его воспитывающая функция.

И здесь следует признать, что неисчерпаемое богатство духовного опыта, накопленного человечеством, нашедшего отражение в изобразительном искусстве, становится достоянием далеко не каждой личности. Если при восприятии произведений искусства не достигается их понимание, если при этом чувства не приходят в волнение, трудно говорить о воздействии их нравственного и духовного потенциала на сознание человека. И поскольку искусство не становится частью его жизни, то нельзя говорить об овладении духовным опытом, содержащимся в нем, и использовании этого опыта в познании действительности.

Для восприятия художественного образа необходимо овладение языком искусства или средствами художественной выразительности – линией, цветом, формой, законами композиции. Однако, для восприятия многозначности образа, наделенного скрытым смыслом, постижения истин духовного порядка, самостоятельного толкования картин, необходимо владение основами изобразительной речи, с которой мастер обращается к своему зрителю.

Известно, что любая мысль, чтобы ее поняли, требует ясного и точного изложения языком – важнейшим средством коммуникации, его нужно знать. Речь художника нужно видеть и понимать. Недооценка способности понимать изобразительную речь лишает человека не только удовольствия общения с искусством, предполагающее умение «читать» сложно организованную мысль, но и открытия знаний, хранящихся в нас самих. Все это приводит к вопросу: как

помочь школьникам овладеть основами изобразительной речи, что, по нашему мнению, должно привести их к умению видеть в произведении многозначный контекст, к глубине создаваемого образа самими детьми, кроме того, к полному раскрытию их творческого потенциала.

Подчеркивая актуальность поднимаемой проблемы, отметим, что воспитание школьников с высоким умственным и духовным потенциалом является важнейшей задачей образования. Это необходимо ребенку не только как маленькому художнику, но и просто как растущему человеку, потому что мало уметь рисовать, важно, чтобы было, ЧТО сказать людям.

В поисках советов по решению данной проблемы мы обратились к исследованиям: П.П. Блонского, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Л.Б. Ительсона, Б.М. Теплова, Р. Арнхейма и др.; нейропсихологов Р. Сперри, В.С. Ротенберга; искусствоведов: Г. Вельфлина, Г.-Г. Гадамера, М.В. Алпатова, М. Германа, Н.Н. Волкова, Ю.М. Лотмана, С.М. Даниэля и др.; современным концепциям художественного образования, авторами которых являются: Н.Н. Ростовцев, В.С. Кузин, Е.В. Шорохов, Н.С. Боголюбов, Т.Я. Шпикалова, Б.П. Юсов, Б.М. Неменский, Н.М. Сокольникова и др.

Цель работы заключается в том, чтобы, опираясь на знания из области художественной педагогики и искусствоведения, найти условия, способствующие успешному обучению школьников основам изобразительной речи.

В достижении этой цели мы исходили из предположения о том, что включение учащихся в поисковую деятельность, направленную на осмысление роли различных элементов языка искусства, в том числе тропов и фигур речи, в создании художественного образа, позволит им овладеть основами изобразительной речи. Это повлечет за собой понимание структуры картины, тем и проблем, поднимаемых искусством, создание собственных работ, характеризующихся образностью и глубиной мысли.

Теоретические подходы к обучению школьников основам изобразительной речи

Понимание смысла не вредит и не может вредить видению. Знание сопровождает видение и, словно, раскрывая правду, дарованную нашим глазам, приводит к тому, что богатство живописи начинает также питать и наш разум.

Жан Франсуа Гийю

Изобразительная речь в структуре картины

Понятие «изобразительная речь» уже давно укоренилось в искусствоведческой литературе. Оно используется специалистами с целью – донести до зрителя сути науки о живописи, помочь ему разобраться в структуре картины, в принципах ее восприятия; оценить соответствие между средствами выражения мысли и самой ее сутью.

Вот фрагмент из Манифеста художников-космистов, членов группы «Амаравела» (1927 г.): «Произведение искусства должно само говорить за себя человеку, который в состоянии услышать его *речь*. Научить этому нельзя. Сила впечатления и убедительности произведения зависит от глубины проникновения в первоисточник творческого импульса и внутренней значимости этого источника» [2, с. 89].

Художник-искусствовед Н.Н. Волков считает, что «из детского фантазирования вырабатываются правильные изобразительные ходы. Без такого детского фантазирования путь к произведению искусства может оказаться закрытым. Однако идеалом восприятия, который мы обязаны воспитывать, все же является проникновение в суть произведения, понимание *речи художника*» [12, с.16]. С.М. Даниэль подтверждает, что «вжившись в роль зрителя и овладев основами *изобразительной речи*, читатель окажется подготовленным к тому, чтобы самостоятельно вступить в диалог с картиной» [18, с. 21].

Термин «изобразительная речь» имеет метафорический характер по аналогии с «художественной речью», «языком искусства». Корни его происхождения, как видим, следует искать в возможности разговора автора со

зрителем, существовании диалога между ними. По сути дела, каждый художник хочет быть услышанным, именно к людям обращено его творение. Отсюда следует, что мысль художника, обращенная к зрителю, по-другому может назваться невербальной речью. И на том основании, что речь, изложенная в визуальной форме, в процессе трансляции использует изобразительные средства, ее стали называть изобразительной речью.

Развивая эту мысль, можно показать отличие понятия «изобразительная речь» от понятия «изобразительная декламация», которое использует немецкий философ Г.-Г. Гадамер в своей статье «Онемение картины». «...Натюрморты представляются нам наиболее современными, когда мы попадаем в музей классического искусства. Они явно не требуют от зрителя, чтобы он мысленно переносился в иной мир, как это бывает при созерцании картин, изображающих жизнь и деяния людей и богов. Нельзя сказать, что они в свое время не были также и самовыражением, понятным и понимаемым непосредственно. Но, если бы современный художник захотел воспользоваться этим способом выражения, такое действие, скорее всего, было бы воспринято как декламация» [14, с. 179]. Под декламацией Гадамер понимает способ выражения чужой мысли, уподобляя его чтению наизусть чужого текста. «Чтение наизусть не живая речь, – пишет он, – ведь при этом не ищут слово для выражения мысли, а заучивают уже готовое слово, найденное кем-то другим (...). Если бы современная живопись попыталась воспользоваться классическим живописным языком, это было бы чтением наизусть, повторением уже найденных прежде слов» [14, с. 179].

Как известно, особую выразительность человеческой речи придает насыщение ее образно-выразительными оборотами, фигурами речи, тропами. Речь человека делается особо выразительной, если в ней умело используются цитаты. Аналогично в соответствии с законами риторики, то есть целой системой правил составления любого высказывания, строится и изобразительная речь. Об этом можно судить, вникая в художественный текст живописных полотен с присущими им атрибутами художественной речи: гиперболой, литотой, метафорой, олицетворением, гротеском и т. д.

В соответствии со сказанным, анализ восприятия художественного текста требует обращения к живописной риторике, и полезными в этом отношении становятся исследования Г. Вельфлина, Г. Гадамера, С.М. Даниэля, Ю.М. Лотмана.

Так, по утверждению С.М. Даниэля, в живописном произведении можно встретить цитаты и даже отдельные реплики, подаваемые зрителю для успешного прочитывания картины. «Реплики» подают и живые герои, и вещи. К примеру: «Излюбленный прием Хальса – поворот героя к зрителю, как бы вызванный живой реакцией на его приближение... Пирующие офицеры знаменитых групповых портретов Хальса и сейчас, спустя три столетия продолжают зазывать зрителя к праздничному столу» [18, с. 161].

В образном контексте, каким является произведение искусства, большую роль играет метафора. В пределах художественной речи метафору, как и представляемое ею все семейство тропов, по образному выражению С.М. Даниэля, можно представить следующим образом: «Если взаимоотношения искусства с действительностью можно выразить соположением установок «как есть» и «как если бы», то метафора (троп) может быть помыслена наподобие живой клетки, в структуре которой обнаруживается принцип жизнедеятельности живого организма» [18, с. 232]. Подчеркивая роль метафоры в выражении мысли, С.Л. Рубинштейн писал: «При употреблении метафорического выражения требуется подыскать образы, которые адекватно бы выразили общую мысль... Весь смысл метафоры – в новых выразительных оттенках, которые привносит метафорический образ» [41, с. 390].

Рассматривая произведение изобразительного искусства как речевое сообщение, особым образом высказанную мысль, неизбежно приходишь к вопросу, насколько эта мысль ясно может быть высказана, и насколько адекватно понята. Эта мысль приводит к осознанию того, почему в теории искусства параллельно существуют два понятия: «средства художественной выразительности» и «язык искусства», введенные А.А. Потебней.

Путь к познанию искусства пролегает с одной стороны через искусствоведческую логику, с другой – через интуицию; на этом основании использование одних терминов отождествляется с наукой, других – с искусством. Так в теории искусства существуют: «изобразительные средства», «базовые принципы» и «правила композиции», «законы перспективы» и так далее. Перечисление одних только средств композиции могут занять полстраницы. Вот некоторые из них: формат, пространство, композиционный центр, ритм, контраст, светотень, цвет, декоративность, статика и динамика, симметрия и асимметрия. С интуитивным взглядом на искусство связывают: чувство цвета; колорит теплый или холодный, светлый или темный; линию мягкую или жесткую, «золотую пропорцию» и т. д.

Именно здесь можно усмотреть суть проблемы, связанной с пониманием искусства.

Следует заметить, что в мире природы и в результате человеческой деятельности получили право на существования эталоны, наполненные эстетическим смыслом, которые требуют своего осмысления, однако, в школьной практике не культивируются. Так, например, «золотая пропорция», рожденная древневосточной математикой, занимающая достойное место в античной традиции, и являющаяся эталоном красоты, не работает на современного человека: глаз остается невосприимчив к ней, а, значит, и к осознанию гармонии.

Если подходить к искусству с позиции науки, то восприятие произведения будет основано на однозначных, логически выстроенных связях. Сосредоточенность внимания на средствах художественной выразительности, направленных на некую определенность и точность, сковывает восприятие, обрекая зрителя на видение однозначного контекста. В то же время установка на прочтение мысли, выраженной языком искусства как средством, максимально направленным на коммуникацию, позволяет увидеть множество слоев информации, неповторимых личностных смыслов, лежащих в основе многозначного образа.

Возвращаясь к вопросам художественной педагогики, заметим, на начальном этапе обучения школьников искусству целесообразно привести их к открытиям законов композиции, к осмыслению такого явления, как перспектива, овладению способностью восприятия выразительности, что соответствует присвоению перцептивных эталонов. Затем вести к осмыслению роли тропов и фигур речи, являющихся неперенными компонентами художественного текста. Но одновременно на всем протяжении обучения необходимо приучать ребенка к мысли о том, что каждое произведение искусства, будь то скульптура или живописное полотно, есть сосредоточие мыслей и чувств художника, высказанное им отношение к чему-либо, иначе искусство не имело бы смысла.

Нужно заметить, что такой подход к пониманию произведения искусства изначально присущ ребенку. Многие исследователи, в их числе Ю.М. Лотман и Ж. Руайе, заметили, что цель деятельности детей – не рисунок, а само рисование, то есть игровое поведение, направленное на выражение мысли, потому рисунок носит часто характер речи. И, как любая речь, она и адресуется кому-то. Сообщение, которое посылает ребенок своему собеседнику, есть скорее призыв посмотреть на него самого, чтобы начать диалог с ним, чем просто взглянуть на его рисунок. Содержание этих посланий можно выразить словами: «Послушай меня!... Вот я какой ... Вот, что я люблю... Вот каким я становлюсь... Помогите мне!...» [42, с. 16]. Когда взрослые за каракулями не могут разглядеть графическое послание, оно теряет конкретного адресата, и тогда мысль перестает развиваться в данном виде ее изложения.

Желая инициировать как можно больший потенциал изобразительного искусства в целях развития духовности и одновременно формирования чувственного мышления, мы ожидаем от ученика одномоментного «схватывания» многогранной информации, что соответствует целостному видению, пониманию сложного художественного образа. И здесь очень важно активизировать правополушарное или образное мышление, в связи с чем, необходимо подвести учащихся к восприятию многозначного образа как пониманию изобразительной речи. Это одновременно влечет за собой и

открытие законов композиции, и осознание роли ее средств в передаче чувств или мысли – главной идеи произведения.

По определению лингвиста Ф. Де Соссюра, речь представляет собой индивидуальный акт, чем и отличается от языка. Язык изобразительного искусства в изобразительной речи выступает как ее средство. Поэтому язык искусства необходимо знать. Изобразительную речь нужно понимать. Ее понимание свидетельствует о плодотворной работе образного мышления.

Вполне понятно, что изобразительная речь, воспроизведенная на полотне, в своем содержании зависит от внутреннего мира художника, от того, как он чувствует, воспринимает действительность, в чем видит смысл жизни и свое человеческое предназначение, как он мыслит – графически или средствами живописи. И чем выше личностная и профессиональная культура человека, тем богаче и содержательнее его изобразительная речь как художника.

Знание языка искусства, точнее осознанная необходимость в знании его, есть стимул, позволяющий рано или поздно научиться проникать вглубь мысли. Пластические метафоры, лежащие в основе выразительности художественной речи, воспринимаемые с восторгом, недоумением, ведут к совершенствованию чувств. Чувства и мысли вместе суть закона единства изображения – композиции. Поэтому прочтение целого всегда стоит за пониманием широкого контекста произведения.

Картина как «пространство развертывания смысла»

Вопрос, касающийся внутреннего логоса картины, искусствоведами, в частности С.М. Даниэлем, рассматривается в связи со смыслообразующими эффектами, возникающими, по его словам, на перекрестке семиотических систем, языков и текстов. Вникая в то, как предлагается рассматриваться холст, начинаем понимать, каких знаний лишен зритель для осмысления произведений пространственных искусств – живописи, графики. Это, прежде всего, структура регулярного поля, восходящая к инвариантам космической архитектуры. Где вертикаль и горизонталь играют «роль мировых осей, выражающих взаимосвязь универсальных факторов пространственной ориентации (гравитация и свет).

Целостность изображения как микрокосма предусмотрена в самом строении его основы» [18, с. 124]. Выделившись в свое время из архитектурного ансамбля, живопись сохранила свою коммуникативную среду, в которой она органично развертывала свое содержание, компенсировав эту утрату посредством интериоризации пространственного опыта. Это удалось осуществить с помощью «специфических средств, к числу которых, прежде всего, относится регулярное поле изображения и его важнейший атрибут – рама. В связи с чем, можно говорить об архитектонике картины как системы пространственных отношений (центр – периферия, верх – низ, левое – правое и т. д.), выраженных в структуре изобразительной основы. Тем самым всякий знак, помещенный в пределы регулярного поля, становится компонентом целого... Регулярное поле изображения включает в себе систему связей, определяющих возможность представления зримого мира как единого целого».

Аналогично, если линия, цвет и форма воспринимаются как единицы языка, то «холст предстает не столько материальным носителем изображения, сколько формой его существования, условием возможности изобразительной речи, благодаря которому линии и краски способны связываться в выразительное целое».

Признавая право на существование изобразительной речи в рамках живописного полотна, С.М. Даниэль приглашает всмотреться в картину как в «пространство развертывания смысла». В этом случае внимание познающего останавливается им на отдельных смысловых фигурах, и не только видимых, но и подразумеваемых – фигурах художественной речи, в которых, по словам мыслителя, «как бы сгущается смысл» сказанного художником. Это и служит выявлению достоинств «живописно-пластических формул» [18, с. 124–125].

Можно остановиться на примере, в котором показано, как ученый-искусствовед выявляет принцип смыслообразующей динамики. Для этого обратимся к рассмотрению одноименных картин Питера Брейгеля Старшего и Паоло Веронезе «Обращение Савла», написанных ими на сюжет новозаветного предания о преображении Святого Павла.

У Веронезе уже не Савл, но еще не Павел – некто, переживающий неожиданный переворот в своей судьбе, опрокинут под копыта коня. Таким образом, центральная фигура ориентирована головой к земле, а ногами – к небу. «Стоит обратить особое внимание на то, что сама эта фигура, подчиняясь контрастным ритмам, принимает S-образную форму, и тем самым концентрирует в себе всю динамику поворота... Эта пространственная метаморфоза служит средством раскрытия ключевой метафоры».

В композиции Брейгеля «...замечательна трансформация точки зрения, осуществляемая в направлении движения военного отряда, который возглавляет Савл, – слева из глубины направо вверх, и снова вглубь. Зритель ощущает себя как бы спутником Савлова воинства или, во всяком случае, зрительно, соучаствует в походе, ибо трансформация пространства запечатлевает поворот головы от пройденного пути к тому, что предстоит одолеть». Поворот в пространственном центре, где изображенные фигуры ближе всего к зрителю, означает и поворот во времени – поворотный момент, временной изгиб, на котором свет, павший с небес, застает Савла. Мы помним, что Савл был самым жестоким гонителем христиан, участвовавшим в их преследовании. Свет, пролившийся с неба, словно сорвал пелену с его глаз, и он стал самоотверженным проповедником веры Христовой -апостолом Павлом.

Благодаря найденным фигурам речи, подчеркивает С.М. Даниэль, художники *изображают* переворот, происшедший в судьбе человека. «Формы поворотной симметрии – *figura serpentinata* ... издавна служили как знаками *смены, перемены*, относительности места, так и знаками объединения противоположностей. Соответственно они связывались с символикой фортуны, участи, судьбы». Так, у обоих художников «ключевой фигурой» в картине выступает *пространственный переворот*, который, с одной стороны, лежит в основе композиции, с другой – обладает статусом метафоры [18, с. 179–184].

Практика показывает, что учащиеся способны обнаруживать фигуры речи, найденные и используемые художниками для более точной передачи своей мысли. Так, в картине М.К. Чурлениса «Музыка леса» стволы деревьев,

перечеркнутые веткой, напоминают очертания арфы. Это делает возможным услышать мелодию, рожденную соснами, осознать название произведения: музыка звучит от прикосновения воздушных струй с ветвями дерева, подобно Эоловой арфе.

При вдумчивом восприятии картины К. Петрова-Водкина «Полдень. Лето» (1917 г.), сосредоточив внимание на организации изображенного пространства, можно открыть риторическую фигуру, за которой стоит изображение времени, отведенного человеку для его существования на земле. Благодаря одновременному показу нескольких моментов из жизни людей (рождение, свадьба, работа, отдых, похороны), художником достигается эффект повествовательного характера, показа течения долгой и вместе с тем очень короткой человеческой жизни.

Исходя из того, что каждое произведение искусства содержит в себе определенную информацию – мысль, идею, а все виды информации могут храниться и передаваться с помощью визуального языка, рассмотрим возможности живописного произведения, воспринимаемого в качестве художественного текста.

Вглядимся в картину П.П. Рубенса «Самсон и Далила». Достаточно заметить сложное переплетение рук цирюльника – важную фигуру речи, чтобы понять, как автор произведения с помощью нее «кричит» о творимом коварстве. Ведь, лишившись волос, уснувший Самсон, потеряет свою необычайную силу! Не осмыслив этого знака, трудно проникнуться сочувствием к герою произведения.

Большой интерес для высматривания притч на темы фламандского фольклора представляет собой картина Брейгеля Старшего «Фламандские пословицы», которую справедливо называют «энциклопедией всей человеческой мудрости, собранной под шутовским колпаком». Она содержит в себе более ста сцен-метафор, посредством которых народное остроумие высмеяло такие людские пороки, как тщеславие и глупость.

Для работы мысли необходима информация, базирующаяся на чувственном восприятии. Как известно, в ней изначально заложен многозначный контекст. Этому требованию отвечают структурные особенности художественного текста. По мнению Ю.М. Лотмана, художественный текст представляет собой «сложно построенный смысл», все элементы которого и сама мысль не отделимы от материальной структуры мозга: «Поскольку сознание человека есть сознание языковое, все виды надстроенных над сознанием моделей – и искусство, в том числе – могут быть определены как вторичные моделирующие системы». Следовательно, «искусство может быть мыслимо как некоторый вторичный язык, произведение искусства – как текст на этом языке». Исходя из того, что «носителями определенных значений выступают единицы языка, то процесс понимания состоит в том, что определенное речевое сообщение отождествляется в сознании воспринимающего с его языковым инвариантом» [25, с. 19–25]. Общеизвестно, что язык изобразительного искусства богат своей образностью, эмоциональной насыщенностью и в то же время лаконичностью. Благодаря такому характеру языка существует уникальная система общения людей между собой, реализуется их потребность передавать и получать знания, существующие в чувственной сфере человека.

Что касается мысли художника, свернутой в художественный образ, то она не всегда может оказаться доступной даже старшему школьнику. Тем более важно, чтобы ребенок, как можно раньше смог осознать, что мысль художника всегда присутствует в произведении, просто ее иногда трудно узреть. Ребенку нужно помочь осознать, что благодаря приему концентрации времени, мысль может обрести философский смысл, сюжет на бытовую тему – назидательный или повествовательный характер. В произведениях исторического жанра либо батального она приобретает патриотический контекст и т. д. Мысль дает свет произведению искусства, излучает свет – свет идеи. Но стоит мысли ослабнуть, меркнет и тускнеет форма.

Для того чтобы донести до сознания учащегося, как в творческом процессе мысль, идея переводятся в видимые формы, постигаемые глазом, нужно

подвести его к открытию основных принципов композиции, познакомить с наиболее выразительными композиционными схемами, представляющими собой простые геометрические фигуры: треугольник, пирамиду, круг, овал, квадрат, прямоугольник и т.п. Однако, главным в понимании искусства является восприятие того, что стоит за символами с позиции их универсальной космической природы.

Если, например, рассматривать великое произведение А. Рублева «Троица» только как круговую, «замкнутую композицию», необходимую для «передачи образа чего-то неподвижного, устойчивого», то не будет осознана духовная красота и нравственная сила человека, которыми наполнено произведение великого мастера Древней Руси. Воспроизводя действительность по законам средневекового восприятия, Андрей Рублев глубоко поэтически изложил в своем шедевре философское содержание библейской легенды, в совершенстве художественной формы выразил высший для того времени нравственный идеал гармонии духа и мира.

В то же время, если воспринимать произведение как художественный текст, композиция в круге выступает как фигура речи, символизирующая гармонию единства, покоя и совершенства. За этой гармонией стоит нравственный подвиг: художником представлен момент, когда юноши-ангелы ведут беседу о том, что один из них должен пожертвовать собой, совершив тяжкий путь земных страданий. Для русских людей, современником которых был А. Рублев, в условиях тех конкретных исторических событий этот поступок имел глубоко жизненный смысл; его не могла не привлекать задача – наполнить традиционный образ идеями, которыми жило его время [1, с. 189–190]. Так композиционная схема служит пробуждению чувств, расширению перцептивных возможностей, выводя восприятие далеко за рамки образно-пластического видения, насыщая образ духовным смыслом.

Принципиально важным в развитии понимания художественного текста является доведение до сознания учащихся того, как устроена картина. Не заостряя внимания на названиях тех трех планов, которые принято выделять в

картине (индексальный, иконический и символический), считаем необходимым дать им понять, какую роль играет рама в восприятии картины, какая разница между изображением и обозначением.

Функция рамы, как отмечает С.М. Даниэль, эквивалентна выражениям типа «Смотри!», «Взгляни сюда!», «Вот здесь!», «Вон там!» или указательным жестам. То есть она помогает сосредоточить внимание на картинном поле, семиотическом пространстве. В данном контексте осознанно воспринимается и формат картины, этому, как правило, школьники не придают значения. Говоря словами Сергея Михайловича, формат – это форма целого, «определяющая метрико-ритмическую структуру картины, пространственную артикуляцию частей, экспрессивно-смысловые акценты изобразительного текста» («порядок сильных и слабых позиций знака в регулярном поле изображения») [18, с. 242–243]. Этот факт может показаться убедительней, если в русле данной проблемы, по совету специалиста в области искусствознания, рассмотреть вместе с учащимися «божественную пропорцию», а также универсалии пространственно-временной ориентации и влияние космологических моделей (начиная с «мирового древа») на скрытую геометрию картины.

«Изображение» в собственном смысле слова требует целого спектра миметических средств, обеспечивающих узнавание, сопоставление изображения с теми или иными внетекстовыми реалиями. В ярких художественных произведениях постижение смысла «глазами» можно отнести к восприятию, основанному на перцептивных особенностях композиционной модели. Так, изображение сцены из «Книги Бытия» «Сотворение Адама» благодаря Микеланджело, создавшему перцептивную модель, наполненную мощной энергией, позволяет зрителю подойти к осознанию того, как великий мастер достиг впечатления движения, понять суть ее динамичности и вместе с тем внимательно рассмотреть сами объекты изображения. Таким образом, непосредственно иконическое в картине может разглядываться, «читаться» и анализироваться. Поэтому восприятие может носить разный характер – быть поверхностным или более глубоким.

Достижение понимания ценности картины как целостной структуры, необходимого для плодотворного акта общения с художником, по мнению исследователя законов и правил композиции Е.В. Шорохова, неизбежно базируется на следующих фактах: осознании роли размера, формата, местонахождения образно-смыслового центра картины; способности воспринимать ритм, могущий членить форму, выделяя главное, ослаблять значение второстепенного и делать предмет более статичным и динамичным; на понимании контрастов, делающих возможным передать красоту мира в единстве, согласованности, гармонии всех его форм [57, с. 486].

Понимание, осуществляемое в искусстве

Восприятие произведений любого искусства складывается из многих компонентов. Поэтому, обращаясь к проблемной ситуации, приводящей к пониманию явлений искусства в живописи, мы опираемся на законы художественного восприятия, теорию понимания, философскую мысль, позицию герменевтики, эстетики, достижения в области искусствознания. Результаты искусствоведческих исследований в данном случае используются нами и как направление к самостоятельным открытиям школьников, и как критическая мысль. В связи с чем, в русле данного исследования считаем необходимым подробно рассмотреть вопрос понимания, существующий в искусстве.

С психологической точки зрения, понимание – это способность постигать смысл, значение чего-либо и достигнутый благодаря этому результат. Следует иметь в виду, что понимание часто подменяется суммой знаний, которые человек способен усвоить, а затем воспроизвести, не сомневаясь в их правильности. Психология утверждает, что понимание может происходить как на основе знаний, так и интуитивно, без них, в результате «непосредственного усмотрения». Важно помнить, что «непосредственное» интуитивное знание всегда опосредствовано опытом практической и духовной деятельности человека. Для подобного акта понимания характерно ощущение ясной внутренней связанности, рассматриваемых явлений.

В философии понимание рассматривается как универсальная форма усвоения материала, единство процессов воспроизведения и порождения смыслов. В герменевтике – теории интерпретации и понимания смысла – понимание трактуется как поступательный процесс, на каждом этапе которого достигается определенный уровень обретения смысла, от ограниченного до глубокого (Ф. Шлейермахер, В. Дильтей, М. Хайдеггер, Г. Гадамер). При этом в соответствии с утверждением Ф. Шлейермахера, отца современной герменевтики, понимание происходит через два момента: момент речи как факт языка и момент вхождения в мысль через чувство (вчувствование). Во втором случае понимание рассматривается как реконструктивный процесс проникновения в духовный мир автора.

В связи с серьезностью проблемы понимания смыслов в искусстве, наиболее адекватным пониманием и толкованием произведений искусства является подход, называемый герменевтическим кругом. По словам известного немецкого философа Г.-Г. Гадамера: «Движение понимания постоянно переходит от целого к части и от части к целому... Фильтрация подлинного смысла, заключенного в тексте или в художественном создании, есть бесконечный процесс... В результате предрассудки частного характера отмирают, а выступают наружу те, что обеспечивают истинное понимание». Таким образом, «...взаимосогласие отдельного и целого – всякий раз критерий правильности понимания». По его же словам, Ф. Шлейермахер, анализируя герменевтический круг, относительно части и целого, различал в нем объективную и субъективную сторону, отдавая предпочтение первой. Интерпретация с субъективной стороны предполагает определенное представление о личности автора». «В то же время, – продолжает Г.-Г. Гадамер, – Дильтей выдвинул метод «понимания» как непосредственное постижение некоторой духовной целостности (целостное переживание). Он считал понимание родственным интуитивному проникновению в жизнь и связывал толкование с интуицией» [14, с. 188–206].

Мыслительный процесс, начинающийся с необходимости понять что-либо в искусстве, с удивления или недоумения, вызванного им, и заканчивающийся

получением ответа, иногда приводит к осознанию собственной жизненной позиции, а само понимание в чем-то становится самопониманием. Но, к сожалению, чаще восприятие произведения искусства заканчивается наивным восхищением мастерством художника, сумевшего доподлинно передать характер изображаемой реальности, такое «понимание» сводится лишь к констатации сходства изображения с изображаемым.

Что касается понимания на рациональном уровне, то рассудочная деятельность позволяет видеть в произведении замкнутую целостность, закрытую материальной формой, непроницаемую для прямого восприятия. Вклад, который все же аналитические подходы вносят в постижение искусства, заключается в раскрытии логики художественных средств.

В основном постижение художественного смысла произведения обеспечивает интуитивный способ – специфический элемент восприятия искусства и прерогатива образного мышления, однако, этот способ далеко не всегда освоен зрителями, в том числе школьниками.

Что касается нашего мнения относительно феномена понимания, возникающего при восприятии произведений искусства, то мы стоим на позиции Г.-Г. Гадамера. По мнению ученого, оно носит чисто внутреннюю очевидность, вроде особой ясности, озаряющей сознание, когда в качестве примера он предлагает вспомнить момент довольно часто возникающего ощущения, связанного с пониманием контекста, в который включено знакомое слово, являющееся ключом к пониманию, или остроумно брошенной реплики в конкретной ситуации. Совершенно понятно, что за этой очевидностью стоит знание, определенное эмоциональное состояние и еще многое другое.

Аналогично, понимание живописного произведения выглядит как неожиданное узнавание собственной мысли, лежащей где-то в глубине сознания, а сейчас выраженной другим человеком в визуальной форме. Если говорить научным языком, то понимание смысла произведения является результатом «схватывания» сразу нескольких сторон произведения, составляющих его суть: авторской идеи, его мастерства в реализации мысли и чувств в образно-

пластической форме, значимости этой идеи для зрителя и человечества в целом. Понятно, что речь идет о произведениях таких мастеров как: Рафаэль, Рембрандт, Веласкес, Гойя.

В рамках данного контекста интересен также момент «непонимания», он тоже описан Гадамером в статье «Язык и понимание» [14, с. 43–60]. Обращение к философско-филологической герменевтике и формулирование собственной концепции науки о толковании текста привели его к глубокому изучению данной проблемы. По мнению исследователя, пониманию почти всегда предшествуют трудности. Стремление к нему сопровождается усилием воли, и если напряжение при этом слишком велико, то возникает подобие столкновения с чем-то чуждым, трудно доступным, вызывающим даже «дезориентацию» в мироощущении. У греков, пишет он, имелось слово для обозначения ситуации, когда в понимании человек наталкивался на препятствие, буквально оно переводится как «лишенное места». То есть то, что не укладывается в схемы наших ожиданий и поэтому озадачивает.

Наблюдения показывают, если зритель не может понять, в чем суть произведения, у него появляется реакция отторжения. От осознания собственного бессилия, а то и раздражения происходит намеренный уход от восприятия. Это выражается в том, что зритель специально проходит мимо «непонятных» картин, в лучшем случае, он может прослушать рассказ о ней, чтобы снять возникшие вопросы, утомляющие сознание. Реже появляется желание, во что бы то ни стало самому найти истину. Это тот самый случай, когда напряжение, возникшее между пониманием и непониманием, включает в работу мышление.

Уход от общения с произведением искусства ничем не лучше другой ситуации, которая характеризуется его поверхностным восприятием. «...Увидеть внешнюю сторону произведения искусства и даже восхититься им, это еще не значит – его понять», – утверждает М. Герман. – Тем более понять в самом серьезном смысле, сочетая проникновение в тонкости мысли с живым, интуитивным, даже подсознательным постижением тайн художества» [16, с. 3–6].

Это и обедняет восприятие, и не раскрывает перспективы для более глубокого «прочтения» произведения. Вопреки существующему мнению и настоящее искусство недостаточно глубоко понимается зрителем.

Озадаченность по поводу непонимания авторской мысли возникает далеко не у каждого человека. В то же время без конца обнаруживает себя зрительская беспомощность. В связи с чем, еще раз подчеркнем мысль о необходимости обучения детей осмысленному восприятию искусства, о роли в нем ситуаций, создающих напряжение, за которыми стоит процесс мышления и самостоятельных открытий.

Как известно, одна и та же истина, требующая для своего усмотрения высокого уровня развития сознания, утверждается художественными средствами различных видов искусства, в разных жанрах и стилях, сохраняет свою ценность во все эпохи. Человек, однажды открывший ее в процессе восприятия одного вида искусства, будет искать подтверждение ее в другом виде. Находя ее в новом облики, он испытывает удовольствие и даже наслаждение, которое, по Канту, в постижении истин через искусство не только присутствует, но и главенствует. Разумеется, чтобы подобное удовольствие могло служить критерием истинности открытых знаний, оно должно отвечать ряду условий. Согласно Канту, оно должно быть всеобщим, то есть переживаться не только одним данным субъектом, а всеми, кто с этим суждением знакомится, или, по крайней мере, претендовать на всеобщность.

Сама природа духовной целостности культурного феномена, заключающаяся в том, что всеобщее содержит в себе отдельные части и каждая отдельная часть содержит в себе всеобщее, содействует глубокому проникновению в искусство. Но только заинтересованное общение с ним, самостоятельное проникновение в его тайны может привести к постижению глубокого смысла.

Сложность произведения, как правило, обусловлена его художественно-концептуальной глубиной, и чем больше приложено усилий для его понимания, тем большее удовольствие доставляет общение с искусством. Акцент, сделанный

на усилиях в процессе постижения произведения, не является попыткой воспеть элитарное искусство, нарочито трудное для восприятия. Это лишь желание подчеркнуть причастность, как автора, так и зрителя к духовной деятельности. Смысл, найденный в подобном произведении, обычно высвечивается идеей духовного порядка.

Здесь важно усвоить некоторые моменты. Во-первых, одной встречи с произведением далеко не достаточно, чтобы постичь его содержание, узнать, какие проблемы волновали автора, пережить то духовное состояние, которое он испытал в процессе творческого акта. Во-вторых, упрощенный взгляд на искусство порождает у педагогов неправильный подход к организации процесса восприятия произведений. Так же и в музейном деле, о чем с болью писал А.В. Бакушинский, по сей день существует опыт, когда в ходе экскурсий останавливаются только на повествовании содержания картины или истории ее создания.

И все-таки можно констатировать, что на современном этапе развития общества подход к восприятию искусства кардинально меняется. Это подтверждается концепцией художественного образования в Российской Федерации, реализация которой является основой духовного возрождения России. Следует принять во внимание, что за последние десятилетия изменился подход к толкованию искусства: стал признаваться факт «деформации» смысла и ценности произведения от эпохи к эпохе, причем этот момент рассматривается не как отход от принятых правил, а как закономерность.

По мнению искусствоведов, существенный вклад в процесс понимания истины, содержащейся в произведении, вносит подход к поиску сразу с двух сторон: очевидной и завуалированной. Осмысление произведения, основанное на принципе строго однозначных связей, должно быть дополнено видением его с позиции множества граней образа. Чем острее столкновение различных трактовок и противоположных взглядов на одно и то же явление, тем быстрее осознается суть.

Подобным путем воспринимается особое видение художников, те стимулы, которые заставляют их говорить, беседовать со зрителями языком искусства, уровень их исполнительского мастерства. Чтобы осознать достоинства живописи, необходимо знакомство с личностью творца, однако, оно не может ограничиваться только изучением творческого наследия, важно понять, каким образом содержание произведения становится носителем идеи и глубокого смысла; какой по силе должна быть мысль, вложенная в содержание, чтобы не померкла форма.

Умение видеть мысль художника, способы ее изложения языком искусства побуждают высказаться, экспериментировав в поисках живописно-пластической формы. На этом и зиждется общение.

Итак, в связи с пониманием художественного текста актуальными становятся:

- умение «схватывать» мысль, вписанную в определенный контекст;
- умение самостоятельно излагать свою мысль языком изобразительного искусства, формулируя ее в пределах регулярного поля;
- умение оперировать единицами языка искусства: линией, пятном, цветом, формой, ритмом, колоритом, композицией и т. д.;
- обогащение «словарного» запаса, состоящего из фигур изобразительной речи, знаков и символов искусства;
- умения, выражающиеся в овладении способами включения тропов в канву изобразительного текста.

Снабдить ученика своего рода ключами к пониманию *картин* – значит, с одной стороны, научить его задумываться над проблемами философского плана, то есть: зачем человек живет, что есть подвиг, с другой стороны – сделать для него понятным «забытый язык» атрибута и символа. Раз человечество всю жизнь сопровождают знаковые системы, следовательно, они помогают узнавать, понимать, общаться.

Действие символа основано на конвенциональной смежности означаемого и означающего; так, изображение черепа в натюрморте эпохи барокко

соотнесено, по общему согласию, с понятием «бренности», изображение монет и драгоценностей – с понятием «богатство» и потому их изображение обладает символическим значением. Символ, «объективируя текст в качестве ценности, выводит за пределы изображения как такового» [18, с. 167].

«Символ – это возможность опознания... Опознание уже знакомого... Узнавание всегда сопряжено с более глубоким пониманием, чем это было возможно при первой встрече. Узнавание позволяет вычлнить в преходящем устойчивое. Истинная функция символа и символического содержания всех языков искусства заключается в завершении этого процесса» [14, с. 316].

На практике это немного легче осознается. Например, в произведениях живописи животные играют разные роли, могут даже становиться знаками чего-то иного, то есть мистическими символами. Если чудовища принадлежат миру воображения, дикие звери – миру природы, то символических животных можно отнести к миру интеллекта. Первые располагаются в области фантазии, вторые – в сфере реальности, а третьи – в царстве смыслов и значений. Так, змей на знамени или Христос на кресте с точки зрения символики означают спасение: «тот, кто посмотрит на знак, тот будет спасен». Это искупительный символ. Агнец, другой символ Христа, принимает на себя все грехи мира, очищает мир от зла: его жертвоприношение – это необходимое предварительное условие всеобщего спасения человечества [17, с. 57].

Желанию ближе подвести школьников к пониманию изобразительной речи, а, значит, адекватному восприятию художественного образа, может содействовать работа со специальными словарями, книгами искусствоведческого характера. Так, например, обращение к исследованиям И.Е. Даниловой может направить мысль на прочтение текстов, лежащих за изображением натюрмортов, в которых одна какая-либо деталь раскрывает сущность целого высказывания. К примеру, цветок позволяет прочесть один текст как религиозно-этическое высказывание, другой – как мистическое сообщение.

В рамках обучения созданию многозначного контекста необходимо добиться понимания того, что один и тот же объект может по-разному восприниматься в зависимости от модуса, в котором рассматривается, или разных углов зрения. Так иконографическое изображение полуслепого старца в овчинном тулупе, протягивающего руки к огню, можно принять за конкретный тип русского крестьянина. На символическом уровне старик – это аллегорическая фигура Зимы. Образ зимы ассоциируется у автора произведения В.Л. Боровиковского со старостью, образом косматого старика (картина «Аллегорическое изображение зимы в виде старика, греющего руки у огня»).

В связи с поиском способов включения школьников в процесс осмысления явлений искусства, естественно, необходимо знание психологических механизмов понимания. Способность понимать явления искусства, мы расцениваем с точки зрения усвоения образно-содержательного и образно-пластического аспектов произведения, необходимых для глубокого его постижения, и с точки зрения приведения механизмов мышления в действие. Из чего следует, что для решения этих задач необходима мобилизация разных методологических подходов, существующих в науке.

Важно: помочь восполнить дефицит знаний, активизировать образное мышление, пробудить тем самым желание самостоятельно углубиться в мир искусства. Некоторая эрудиция в данном вопросе откроет неисчерпаемые возможности в познании смыслов, позволит обнаружить истоки многозначности образа, увидеть целый ряд смысловых плоскостей.

Интерпретация как «чтение» художественного текста

Изучая вопросы понимания искусства, проникновения в утонченную суть вещей, постигаемых глазом и сердцем, мы преследуем цель, найти условия успешного овладения основами изобразительной речи, поэтому рассмотрим еще один вопрос, касающийся интерпретации произведений искусства, имеющий место в герменевтике и эстетике.

Долгое время считалось, что для эстетического восприятия произведения искусства понимание смысла несущественно. Акцент делался на «значимой

форме» и цвете. В основе такой позиции лежало убеждение в том, что поиск значения иссушает само восприятие, лишает эмоционального отклика. Эта позиция не только обедняла сам художественный образ как носителя неисчислимых смыслов, порождаемых, в том числе, изменчивостью культурных контекстов, но и оставляла целые смысловые пласты искусства прошлого (средневекового, ренессансного) вне постижения зрителем.

Эта же позиция сказалась и на уровне восприятия искусства, его глубины. Тезис «умение видеть органически включает в себя умение понимать» также долгое время вводил в заблуждение относительно истинного понимания искусства [17]. Для школьников и большинства зрителей общение с произведением живописи почти всегда ограничивается уровнем, которые в искусствоведении принято называть атрибуцией. Этот уровень представляет собой лишь этап знакомства с картиной. Практически он сводится (в зрительском восприятии) к узнаванию имени автора произведения, его сюжета и композиционного строя.

На этом этапе восприятия базируется другой, более скрупулезный этап, требующий активного мыслительного процесса, заключающегося в толковании смысла произведения, в науке называемый «интерпретацией». Именно это делает возможным глубокое проникновение в замысел художника, обеспечивает выход на основную идею произведения. На этапе интерпретации, толкователь уже не может ограничиться иконическим «текстом» и биографическими данными художника, для него уже важны жизненные взгляды, уровень мастерства, профессиональная позиция автора, время создания произведения, авторская мысль в историческом контексте. Ключи к пониманию картин лежат в самостоятельном их исследовании с опорой на искусствоведческие искания. Возможность выбора любой формы толкования картины расширяет диапазон представлений о методах познания. В то же время и сама живопись эффективно реализует свой эстетический и духовный потенциал.

Заметим, что обращение к проблеме понимания в познавательной деятельности – это признак нового видения процесса познания. Так автор

учебного пособия «Философия науки» Л.А. Микешина признает: «Методология и философия понимания, разрабатываемые традиционно герменевтикой, не распространялись на гносеологию и на чувственное познание в частности. Последнее десятилетие феномен понимания исследуется и в этих областях философского знания. В семантической концепции понимание рассматривается как интерпретация, то есть приписывание, придание смысла объектам, например, явлениям природы, или выявление смысла в тех случаях, когда смыслы уже заданы при создании того или иного, как в случае языка, текстов, произведений искусства».

Осмысление акта взаимодействия ребенка, школьника с произведением искусства привели к необходимости описать три типа трактовки художественного текста, сложившихся к настоящему времени в эстетике. В основе этих типов (по Ю.Б. Бореву) лежат диалогические взаимодействия произведения и его зрителя. С одной стороны, установка зрителя-толкователя опирается на предшествующую систему культуры, исторически закреплённую в сознании предыдущим опытом, с другой – эта установка исходит из представлений о толковании как творческом процессе, самоценного значения личности воспринимающего. Отсюда, типы подходов к толкованию произведений искусства выглядят следующим образом:

– первый тип, рожденный классической эстетикой, гласит: «произведение равно самому себе, его онтологический статус неизменен, художественное восприятие более или менее точно воспроизводит заключенное в произведении неизменное содержание, постигает раз и навсегда данный смысл» [6, с. 438];

– «второй тип предложен современной рецептивной эстетикой: произведение не равно себе, оно исторически подвижно, его смысл раскрывается в зависимости от исторически меняющегося реципиента». В этом случае изменчивость смысла произведения, по мнению Ю. Борева, грозит перерасти в утверждение, что «всякое восприятие верно» [6, с. 438];

– третий тип исходит из концепции рецептивной эстетики, но подчеркивает границы возможных вариаций смысла произведения. Данная концепция

утверждает диалектику изменчивости и устойчивости, вариативности и неизменности, открытости и закрытости художественного произведения, отвергает абсолютизацию как его изменчивости, так и устойчивости [6, с. 440].

Отметим, это касается восприятия или толкования произведения с однозначной позиции левополушарной стратегии. Правополушарная стратегия мышления оберегает исследователя от нежелательных стрессов и одновременно открывает перспективу для дальнейшего поиска. Эмоциональность, как первооснова восприятия многозначного образа, служит прекрасным стимулом для поддержания интереса к процессу поиска.

Произведение, обращенное к воспринимающему его человеку, вступает с ним в контакт и взаимодействует с его неповторимым личным опытом. Диалогичность восприятия, поэтому дает широкий простор для творческого толкования. Собственно говоря, точное и правильное понимание картины, ее сюжета – это дело ученых, иконографов. Для науки это имеет принципиальное значение: неадекватная интерпретация, построенная на ошибке, с одной стороны, приводит к приписыванию картине иного сюжета, с другой – это может привести к несоответствующей эстетической оценке произведения.

Интерпретация в рамках освоения изобразительной речи носит несколько иной характер, в отличие от профессиональных действий, хотя и опирается на подходы, выработанные в науке толкования текста.

Исходя из многочисленных способов толкования словесного текста, стоит заметить, что эстетикой выявлены универсальные инструменты и операции интерпретации. В них скрыта идея о взаимосвязанности и единственности разных искусств, любого художественного творчества, осуществляемого сознательно и бессознательно, и мысль об универсальности риторического принципа. В соответствии с чем, они выглядят следующим образом.

1. В процессе понимания должен присутствовать «третий элемент»: 1-й – личность читателя; 2-й – авторский текст, за которым стоит социальная действительность, породившая его, аналогичный художественный текст или другие факторы культуры, к примеру, сравнительный историко-культурный

анализ, и, наконец, 3-й – личность автора. Существенно сопоставление текста с культурой, с ее устойчивым духовным ядром.

2. В процессе понимания произведения должно происходить «вживание», проникновение в образ, в художественный текст.

3. Необходима работа воображения как основополагающего элемента методологии, опирающейся на личный опыт и способности субъекта.

4. Актуализация недостающих для понимания сведений (фактов, исторических данных).

5. Преодоление герменевтического круга.

С помощью этих мыслительных операций в результате интерпретации происходит «приращение» смысла путем творческого домысливания, которое опирается на личный эстетический опыт человека. Основной момент: интерпретация, зеркальна по отношению к психологии художественного творчества. Зная логику создания произведения искусства, можно осмыслить процесс и последовательность его интерпретации [14, с. 457–458].

Говоря об основных принципах интерпретации, заметим, что, по мнению Г.-Г. Гадамера, они возникли из необходимости нового прочтения Ветхого завета, перевода его содержания из исторического и морального плана в план духовный. В то же время наш соотечественник С.Н. Трубецкой утверждал: «Чем более утрачивалось непосредственное понимание Ветхого завета, тем более необходимо становилось такое иносказательное толкование». Этим объясняется вариативный подход к толкованию и произведений искусства: от буквального смысла до духовного, то есть иносказательного, аллегорического.

Живопись многогранна, поэтому истолкование ее может носить самый разный характер. Если исходить из толкования произведения в семиотическом русле, то есть с позиции «что значит», важнейшим условием становится соблюдение связи целого и части, где любой предмет или объект имеет смысл только в контексте. Если к интерпретации подходить с позиции «как устроено», то имеет место и разного рода копирование, и остроумная игра, приводящая к

пародированию. В любом случае, считает С.М. Даниэль, тот и другой подход к толкованию расширяют порог эстетического восприятия [18].

Опираясь на материалы искусствоведческого характера, можно перечислить способы интерпретации, существующие в изобразительном творчестве. Если исходить из того, что толкование сродни анализу, то копирование произведений искусства может служить одним из таких способов. В.А. Фаворский описал несколько из них [52]. Один из них применяется с целью анализа конструкции для понимания художественной сути произведения, где акцент может быть сделан на тех моментах, которые кажутся наиболее понятными, актуальными для исполнителя. Так С.М. Даниэль, анализируя подходы Пабло Пикассо к интерпретации произведений других художников, замечает: «Каждый конкретный опыт интерпретации тяготеет к испытанию всех возможностей искусства» [18, с. 213]. Известно, что П. Пикассо, в силу своего видения в холстах коллег по искусству непредусмотренных ими смысловых перспектив, использовал в этих целях полную свободу пластических ассоциаций и выстраивал в связи с этим совершенно новые контексты.

Хорошей практикой в понимании сути интерпретации живописи может служить опыт двух выдающихся художников, по-разному воспринимающих одно и то же событие, или, скорее, явление. Речь идет о П.П. Рубенсе, его картине «Святой Амвросий и император Феодосий» и Ван Дейке, сделавшем с нее копию.

Приведем текст из книги «Великие полотна» Ж.Ф. Гийу. «В 390 году епископ Милана отказался допустить в собор римского императора, покуда тот не раскается в ужасной кровавой расправе над фессалийцами, учиненной им во время военной компании в Греции. На картине изображено противостояние двух людей. В версии Рубенса святой доминирует во всей этой сцене, воплощая своей личностью нравственный закон». Опуская описание персонажей картины, заметим только, что «Император являет собой гораздо менее значительную фигуру». В копии Ван Дейка в ходе интерпретации композиционный центр оказался смещенным в силу того, что воображением этого художника завладел император, а не святой. Ван Дейк изображает его с удрученным лицом человека,

которого преследует совершенный им грех. Таким образом, в результате интерпретации «нравственный урок» превращается в «психологический этюд» [17, с. 77].

Живописи известны различные способы толкования, даже интерпретация самой живописи ее же средствами. Апеллируя к истории искусств, можно обнаружить множество подобных опытов. Например, версия «Здравствуйте, господин Гоген» П. Гогена композиции «Здравствуйте, господин Курбе» Курбе, интерпретация картины Рембрандта «Автопортрета с Саскией» кисти П.П. Кончаловского «Автопортрет с женой». Практика копирования картин старых мастеров также может рассматриваться как аналитическая интерпретация мировых шедевров.

Благодаря изучению подхода к интерпретации, в задачу которого входит выражение пластической идеи картины посредством комбинации линий, мы имеем возможность использовать разработанный метод в педагогической практике. Изобразительное творчество такого рода осуществлялось под руководством Г.Я. Длугача – создателя неформального объединения «Эрмитаж» с целью глубокого понимания живописи.

Эквивалент зрительному образу можно найти и в слове. Понятно, что толкование не должно сводиться к фантазированию на тему данного произведения, оно может существовать лишь на правах художественного «перевода». Для примера рассмотрим известное произведение И.И. Левитана «Владимирка». В трактовке образа дороги Ольгой Туберовской от картины веет безысходным отчаянием. «Уходит вдаль истоптанная сотнями ног дорога. Вокруг – насколько хватает глаз – ровное гладкое поле, да на горизонте исхлестанная ветрами роща. По этой страшной дороге, гремя кандалами, шли на каторгу ссыльные, уходили, чтобы никогда не вернуться» [51, с. 99].

Та же картина в толковании Михаила Алпатова: «...произведение, образ в котором путь-дороженька и сопровождающие ее, то убегающие от нее, то сливающиеся с ней, тропиночки как бы призывают нас медленно в нее войти. Лирическая нотка в этой картине очень сильна. Маленькая, едва заметная

фигурка путника и рядом с ней голубец, столбик с образком усиливают впечатление потерянности человека в мире» [1, с. 258].

Трактовка произведения, теперь уже историком Феликсом Разумовским: «Владимирка» – великий замысел! Исторический пейзаж, бескрайний простор, куда зовет эта дорога? Художник умел видеть будущее России. Что пророчит Левитан своей картиной? Дорога – это духовное восхождение, но это и путь толпы, безликий поток, в котором растворяется личность. В контексте эпохи – это путь к беспутью. Для властьпредержащих это единственный инструмент». (Из цикла лекций «Кто мы? Еврейский вопрос – русский ответ». В первом случае произведение толкуется на основе воспоминаний тяжелой картины прошлого. Во втором – осознается момент, происходящий здесь и сейчас. В третьем – рассматривается как пророчество художника.

Если посмотреть на произведение еще в одной плоскости, то возникнет ставший для современного зрителя типичный образ дороги, по которой в лихую годину уходили те, кому суждено было встать на защиту отечества. Поскольку у дороги два направления, то где-то замаячит фигурка той, которая ждет. А если постепенно, не отрывая взгляда от наезженной колеи, мысленно подняться ввысь, то почувствуешь, как дороги крепко привязывают нас к дому, затерянному где-то на этой маленькой Земле.

Восприятие, осуществляемое в рамках атрибуции, основывается на осмыслении готового продукта, за которым стоит незримый творческий процесс. В то время как интерпретация является творческой лабораторией, в которой этот процесс проживается. Это имеет существенное значение в постижении искусства, проявляющегося в глубине сознания. В момент восприятия зрителем может не осознаваться его собственный культурный уровень, по выражению В.Ф. Асмуса, его «духовная биография», но, когда он начинает поиск смысла, обращаясь к литературным, мифологическим, историческим источникам, то начинает сознавать: как мало знает; «как не интересно мало знать». Это, собственно, и есть показатель понимания, его углубляющегося характера.

Подчеркнем следующий факт. В толковании искусства наиважнейшую роль играет невербальное мышление: оно обеспечивает непредвзятость и многоаспектность подходов к нему. Таким образом, общение с картиной может превратиться в самостоятельное исследование, ведущее к открытиям. Именно «открытия» приближают к интуитивному постижению искусства. Исследование показывает, что учащиеся с большим интересом относятся к самостоятельному толкованию картин. К сожалению, в практике школьного обучения оно не используется.

Выводы

Искусство предоставляет человеку возможность познать, испытать то, что не дано испытать в действительности; позволяет расширить рамки реального житейского опыта, становясь способом совершенствования сознания, становления человека как личности, члена общества. Это и есть великая миссия искусства.

В опыте художника хранится знание, прежде всего, о самом человеке-творце. Вникая в опыт великих мастеров изобразительного искусства, можно узнать, что собой представляет человек, способный к тончайшему психологическому проникновению в действительность, имеющий массу наблюдений, обладающий остротой художественного зрения, способный мыслить образно.

Результаты теоретического исследования позволили прийти к выводу о том, что на смену традиционному восприятию готовой мысли – рассказу о картине может прийти умение самостоятельно толковать произведения искусства; многозначность образа дает свободу на пути приложения усилий. Речь идет о владении изобразительной речью.

Процесс овладения изобразительной речью складывается из теоретического и практического изучения языка живописи, глубокого ознакомления со структурой картины, имеющей довольно сложную организацию, и принципов ее восприятия.

Следует признать, что решение этой проблемы – чрезвычайно трудное дело, требующее самого серьезного к нему отношения. Однако, при успешном решении задачи самостоятельный, вдумчивый диалог с картиной, за которым стоит умение постигать тайны искусства, философски воспринимать изложенную в нем мысль, позволит богатству живописи питать разум и чувства исследователя.

Содержание работы по обучению школьников основам изобразительной речи на занятиях искусством

*Живопись – это плод действия кисти, туши и руки,
которая воспроизводит постигнутое глазом и сердцем.
Сердце человека культуры способно к духовному
проникновению в утонченную суть вещей.*

Ни Юаньлу (ок. 1640 г.)

*Психолого-педагогические условия овладения школьниками основами
изобразительной речи*

Восприятию изобразительной речи, видению оживляющих ее тропов и цитат, фигур речи школьников надо учить, так как само собой это умение не приходит. Подтверждением этих слов является высказывание Б.М. Теплова: «Полноценное художественное восприятие искусства – это активная деятельность, это умение, которому надо учиться».

В этом отношении уроки изобразительного искусства имеют большой развивающий потенциал. Однако, самостоятельное общение детей с произведениями живописи, графики, скульптуры (их копиями) часто подменяются монологической речью учителя, красиво повествующего о сюжете произведения, его авторе и истории создания. Попытки самостоятельного восприятия картин также не дают ожидаемых результатов.

Педагог-исследователь П.А. Вершинина указывает, что для восприятия художественного произведения школьнику недостаточно лишь смотреть на него. Простого «смотрения» на картину, даже несколько раз, не достаточно для того, чтобы ребёнок хорошо и правильно понял её. Дети выхватывают из картины

малосущественные детали. Без специальной работы (акцента на художественной стороне картины) дети воспринимают её, как наглядное изображение каких-то событий, подробностей, фактов, а не как художественное произведение». От того, как взрослый руководит восприятием художественного текста, в какой форме, в какой последовательности ставит вопросы, зависит, что увидит ученик: трёхмерный мир с происходящими в нём драмами, трагедиями и комедиями, или же картина так и останется для него куском холста, покрытого красками.

Для того, чтобы у ребенка-зрителя возникли ассоциации, а значит суждения, произведения живописи должны быть наполнены жизненно актуальным, конкретно-содержательным или обобщенным материалом. Идеи могут быть понятны и маленькому зрителю, если они содержатся в его духовном багаже. Следует заметить, чем раньше человек осознает созидательную силу добрых намерений, тем раньше откроются для него секреты «работы» интуиции. Для овладения основами изобразительной речи это очень важно, потому что подчас единственный способ заглянуть в хранилище мудрости, неисчерпаемый источник знаний, тайн мироздания, способов создания новой реальности. Для того и проводятся беседы о художниках и их картинах, чтобы формировать у школьников из имеющихся у них представлений, впечатлений, переживаний широкий взгляд на мир. Постепенно шаг за шагом прокладывается путь к восприятию сложной эмоциональной и семантической информации, из которой складывается художественный образ.

Чрезвычайно важна последовательность в чередовании восприятия и созидания, поскольку восприятие обогащается созидательной деятельностью, а работа по созданию образа – наблюдение за опытом их создания. Наконец можно будет сказать: «увидеть, значит пережить».

Дабы не опасаться за понимание искусства на уровне только чувств, ввиду того, что сами чувства недостаточно воспитаны, следует опираться на радостное мироощущение. Восприятие раскрепощается, когда до сознания доводится понимание относительности всего однозначного, когда пробуждается ощущение неисчерпаемости и многозначности мира.

Важным условием обучения школьников основам изобразительной речи является выполнение заданий, связанных с восприятием многозначного контекста. В ходе общения с картинами учащимся предоставляется возможность осмысливать информацию семантического и эмоционального плана, которую они в себе хранят. В процессе изобразительной деятельности сознательно использовать художественные средства для выражения мысли и чувств.

Критериями адекватного восприятия семиотической информации, содержащейся в художественных произведениях, являются объем воспринимаемой информации и глубина ее осмысления. Показателями уровня понимания произведений живописного искусства являются устные ответы учащихся и самостоятельные творческие работы, за которыми стоят навыки визуального и эстетического восприятия.

Ответы должны быть максимально направленными на коммуникацию; демонстрировать умение пользоваться образным языком искусства, когда в речи звучат эпитеты и образные сравнения; способность выявлять существенные связи в содержании и выразительных средствах искусства; способность убедительно обосновывать свою точку зрения.

Задания и упражнения базируются на чувственном восприятии, поскольку этому требованию отвечают структурные особенности художественного текста. Установка на прочтение мысли, выраженной языком искусства, позволяет увидеть множество слоев информации, неповторимых личностных смыслов, лежащих в основе многозначного образа.

В целях активизации образного компонента мышления, положительным образом сказывающегося на глубоком проникновении в сущность изобразительной речи, параллельно с восприятием произведений европейского искусства ведется обращение к искусству Востока. Это отражается, как на умении самостоятельно общаться с картиной, в способности толковать произведения живописи, что свидетельствует об адекватном его восприятии; так и на умении излагать мысль образно-пластическим языком, используя тропы в качестве инструмента моделирования образов.

На начальном этапе обучения школьники подводятся к открытию законов композиции, знакомятся с наиболее выразительными композиционными схемами; к осмыслению такого явления как перспектива, существующая только в сознании человека; овладению способностью к восприятию выразительности, что соответствует присвоению перцептивных эталонов. На следующем этапе – к осмыслению роли тропов и фигур речи в передаче сущности мысли, главной идеи произведения, а также способов выражения своего отношения к чему-либо.

Занятия должны быть предельно насыщены, проводиться в форме непринужденной беседы, с использованием игровых ситуаций, способствующих расширению круга интересов учащихся, воспитанию у них эстетических потребностей, проявлению их мыслительной и творческой активности, эмоционально-эстетического отношения к действительности.

Что касается возрастных возможностей в понимании искусства, то опыт зрителя может накапливаться либо быстро, либо слишком долго и прийти где-нибудь в зрелом возрасте. Довольно долго человек может не осознавать, к какому миру тайн он способен прикоснуться, благодаря общению с искусством. Школьникам еще предстоит обрести опыт социального взаимодействия, поэтому учить ребенка понимать искусство – это значит активно приобщать его к человеческому опыту, всякий раз, давая возможность увидеть, каких знаний у него не хватает. Таким образом, реальный опыт постижения истин духовного порядка у них должен накапливаться по возможности с более раннего возраста

Еще одним из важнейших условий в обучении школьников основам изобразительной речи являются соответствующий подбор зрительного ряда и необходимой литературы искусствоведческого характера. Они должны развивать у ребенка способность мыслить и понимать явления с разных точек зрения, мыслить и чувствовать одновременно.

*Обучение школьников основам изобразительной речи на занятиях
художественно-изобразительной деятельностью*

Для того чтобы школьник захотел понять авторскую мысль, достаточным может стать восприятие изображения с домысливанием тех событий, которые

предшествовали изображенным, или продумыванием ситуации, которая могла бы произойти в следующий момент. Это отстранение от настоящего дает прочувствовать его ценность, в какой-то степени осознать, почему автор прибег к его запечатлению. В методиках обучения искусству такой прием имеет место, однако, в силу продолжительности времени, необходимого для обдумывания, не используется в должной мере.

Важную роль в ориентации на понимание смысла произведения играют их названия, изначально включающие в себя неоднозначность: «Помни», «Ведущая» (Н.К. Рерих). Особенно ценны в русле толкования те из них, которые содержат знак вопроса: «Куда идешь, брат мой?» (С.Н. Рерих), «Откуда мы? Кто мы? Куда мы идем?» (П. Гоген).

Приведем пример, связанный с восприятием картины «Ведущая» Н.К. Рериха. Изначально взгляд улавливает изображенные на ней скалистые горы и восходящие к вершине две фигуры – мужчины и женщины. Женщина идет впереди, прокладывая дорогу. Внимательный взгляд отмечает, что люди не снабжены необходимым страховочным снаряжением, что говорит о метафорическом изложении главной мысли. Видимо поэтому возникает ощущение, что крутой склон символизирует нелегкий жизненный путь. Именно женщина взвалила на свои плечи тяжелый труд заботиться о человечестве, ведя его к духовному восхождению. Сам Николай Константинович, истолковывая свою картину, подчеркивал мотив сотрудничества двух Начал – Мужского и Женского: «Преодолевая преграды, отвергнув всякий страх и сомнения, безудержно, неутомимо, героически она ведет искателя подвига к сияющим вершинам...».

Работа по картине Н.К. Рериха «Ведущая»

Цель – в беседе по картине продемонстрировать фигуры образительной речи, подчеркнуть духовный смысл произведения.

Женщина дает человеку жизнь, от нее идет помощь, забота и доброта.

Издравле она хранит огонь домашнего очага, стараясь наполнить повседневность гармонией и красотой. Женщина способна любить и жертвовать

собой, вдохновлять и возвышать мужчину, зажигать пламя мужества и энтузиазма, указывая путь детям, освещать им дорогу, поэтому великая ее миссия на Земле может быть несравненно большей.

«Когда любвеобильное сердце женщины и творческое деяние мужчины объединятся в высшей красоте содружества, ...в совместном гармоническом творчестве они преобразят нашу планету».

Работа по картине В.М. Васнецова «Спящая царевна».

Цель – самостоятельная интерпретация художественного образа

Учащимся предлагается рассмотреть репродукцию с картины и истолковать ее смысл, причем, лучшим вариантом будет признан тот, в основе которого будет лежать метафорический смысл произведения. Учитель направляет работу мысли учеников, напоминая о том, что автором сказки является Ш. Перро. Стратегической особенностью правополушарного компонента мышления является его способность «схватывать» зрительную информацию одновременно. При внимательном взгляде на картину ребенок сразу осознает, что перед ним – знакомый терем, сосновый бор, царевна в русском сарафане. То есть он понимает, что картина не является иллюстрацией к французской сказке. Но к истинному пониманию идеи картины снова ведет учитель. Для этого он объясняет содержание книги, на которой спит девочка, находящейся в центре полотна. Книга мудрых предсказаний – «Голубиная книга» дает ключ к пониманию произведения. В коллективной беседе рождается образ спящей Руси. За цветущими яркими цветами видится образ грядущего лучшего времени. Учащиеся с достаточно развитым образным мышлением усматривают в жесте царевны, указывающем на ребенка, надежду на молодое поколение.

Умения и навыки в области интерпретации формируются в процессе сопоставления различающихся точек зрения на толкование. В то же время на понимание произведения может пролить свет сама личность художника, особенности его видения, его искания, мысли, чувства и стремления.

Работа по картине Н.К. Рериха «Жемчуг исканий»

Чтобы запустить мышление в действие, необходимо создать ситуацию поиска, деятельность, направленная на токование произведения искусства. Где вариативность толкования понимается как осознание многозначности художественного образа. Поиск подтекста допускает «приращение» смысла путем творческого домысливания, опирающееся на личный опыт, на знание правил и приемов композиции, что позволяет на этом основании строить задания.

Многие полотна Николая Константиновича Рериха построены таким образом, что главная сюжетная часть произведения приходится на нижний левый или правый угол. В геометрическом центре картины, как правило, изображены горы. Перед школьниками ставится задача почувствовать и понять идею произведения. Зная, что сюжетно-композиционный центр, как главная мысль, располагается ближе к геометрическому центру, учащиеся ищут идею произведения в смысле изображения гор. За трактовкой символики гор обращаются к своему внутреннему знанию. И оно не подводит. Горы понимаются ими, как подъем, возвышение, духовное восхождение.

Неоднократное обращение к творчеству одного художника позволяет понять строй его мыслей, стремления, смысл образов.

Задание заключается в том, чтобы сделать рисунки, близкие по композиции и содержанию к картине, название которой будет известно несколько позже, в конце урока.

Учащимся сообщается главная идея произведения. Она заключается в размышлениях о вечных исканиях, которые проходят учитель и ученик, познавая истину. Задача в том, чтобы спровоцировать движение и трансформацию возникающих представлений памяти. Естественно, что у детей возникает образ учителя (на западный манер) с указкой, книгой, ученика – за партой (исследования это подтверждают). Но затем объявляется автор искомого произведения – Н.К. Рерих, что направляет мысль в русло восточной философии. Для работы мышления учащимся предлагаются репродукции с картин художника, близких по композиции. И снова сюжетно-композиционный центр

находится в нижнем левом углу картины. Теперь нужно найти предмет, который может держать в руках учитель – символ знаний, но не конкретных, а общечеловеческих истин. Преподаватель направляет мысль учащихся к предметам, вобравшим в себя всю красоту мира, святящихся изнутри, и подводит к очередному «открытию». Жемчужина в Восточной культуре часто используется поэтами и художниками как образ внутренней красоты человека, его духовного величия.

В конце урока учащиеся могут сравнить свои работы-открытия с картиной «Жемчуг исканий». Этот вид интерпретации позволяет знакомить детей с идеями художника-мыслителя, осознать вслед за ним, что Познание – это вечный поиск, постоянное восхождение к новым истинам. А главное, этот вид работы (толкование картины) дает возможность мыслить.

Работа по картинам Василия Ивановича Сурикова

Цель – познакомить учащихся с изобразительной речью художника – мастера исторической живописи.

Примерное содержание беседы.

«Нравственное богатство народа наглядно исчисляется памятниками деяний на общее благо, памятниками деятелей, внесших наибольшее количество добра в свое общество», – писал историк В.О. Ключевский. Если посмотреть, какое богатое наследство оставили русские художники, то можно оценить их вклад в духовное развитие общества. Монуменстами им самим служат их же произведения, радующие зрителей, по сей день.

Памятником Василию Ивановичу Сурикову служат его монументальные живописные полотна «Утро стрелецкой казни», «Боярыня Морозова», «Меньшиков в Березове», «Переход Суворова через Альпы», «Степан Разин», что по своему всеобъемлющему национальному значению приравниваются к поэзии, созданной А.С. Пушкиным и музыке, сочиненной М.И. Глинкой.

Беседа может развиваться в русле ознакомления учащихся с содержанием картины «Утро стрелецкой казни», на ней одной достаточно остановить пристальный взгляд, чтобы раскрыть жизненное кредо великого мастера. По

ходу беседы очень важно показать школьникам, как зарождается образ в сознании художника, как в ответ на какой-то стимул всплывают не отдельные образы предметов и явлений, а более или менее широкие области прежнего опыта человека.

Сам Василий Иванович рассказывал, как он пришёл к созданию картины «Утро стрелецкой казни». «...Однажды еду я по Красной площади, кругом ни души. Остановился недалеко от Лобного места, засмотрелся на очертания Василия Блаженного, и вдруг в воображении вспыхнула сцена стрелецкой казни, да так ясно, что даже сердце забилося... Поспешил домой и до глубокой ночи всё делал наброски... Надо, впрочем, сказать, что мысль написать картину стрелецкой казни была у меня раньше. Я думал об этом ещё в Красноярске. Никогда только не рисовалась мне эта картина в такой композиции так ярко и жутко».

В противопоставлении двух могучих сил: побежденных, но не сломленных стрельцов и царя-реформатора Петра, в столкновении старой и новой России видел художник и воссоздал на полотне трагедию народа. Он искренне сочувствует объатым горем женам, детям и матерям, приговоренных к смерти стрельцов. И в то же время понимает царя и его сторонников, ожидающих исполнения приговора, рисуя их суровую сдержанность.

«На первом плане художник изобразил маленькую девочку, одиноко и беспомощно стоящую между двух старых женщин. Широко раскрытыми глазами словно видит она испугавшее ее темное будущее... Слева от девочки, прямо на земле, сидит старая женщина в темном коричневом платке. Она окаменела в своем состоянии...Рядом с ней – другая... Низко опустив голову, она сжимает в кулаке погасшую свечу, – великое горе сокрушило ее». «Еще дальше, направо, показан один из самых драматических эпизодов картины. Молодого стрельца офицер ведет к виселице. Прощание с женой и сыном сломило его... С огромным тактом Суриков представил эту сцену...Великий реалист не мог не высказать всей правды, такой, какую открывало ему знание человеческого сердца». «Резкий контраст с этой надломленной фигурой

составляет стрелец, стоящий на телеге, в самом центре картины. Он повернулся спиной к царю Петру. Низко склонившись и сжав в руке свечу, прощается он с народом и единомышленниками. Общим абрисом фигуры он поразительно напоминает древнерусскую икону из так называемого «чина»... Сурикову, очевидно, хотелось включить образ, выкристаллизовавшийся в великой традиции национальной живописи. ...Этот образ, исключительно высокий по чистоте и красоте духовного строя, принадлежащий к числу наиболее содержательных в картине».

«На самой высокой точке крепости и силы духа находятся все стрельцы во главе со стоящим... К ним обращены взоры всех: и близких, и врагов, и глазающих, как люди в толпе на Лобном месте, и изучающих, как иностранец возле кареты, пытающийся разгадать событие чужой жизни, происходящее перед ним... Сейчас свершится суд истории, но стрельцы не пали духом, не сдались, не раскаялись. Они верны своим убеждениям. До последней минуты живет в них неистребимая твердость духа».

Посетив выставку, где была представлена картина «Утро стрелецкой казни» художник Илья Ефимович Репин, писал Третьякову – известному коллекционеру: «Картина Сурикова делает впечатление неотразимое, глубокое на всех. Все в один голос высказали готовность дать ей лучшее место; у всех написано на лицах, что она наша гордость на этой выставке... Могучая картина!».

В заключение беседы учащимся предлагается поделиться мыслями о том, как они пришли к пониманию смысла картины, если основной реакцией на нее было восхищение характером русских людей, не дрогнувших перед лицом смерти. Великий мастер будет принят детьми в первую очередь благодаря уроку, преподанному им, в отношении понимания героического подвига, свойственного человеку. И во вторую очередь за его способность мастерски творить красками историю народа. Расставаясь с художником и его картиной, учащиеся должны узнать, что им предстоит новая встреча с ним, но уже в роли величайшего композитора среди живописцев.

Репродукции: «Утро стрелецкой казни», «Боярыня Морозова», «Меньшиков в Березове», «Переход Суворова через Альпы», «Степан Разин», «Автопортрет».

Задания на использование в изобразительной речи самых известных тропов требуют работы над образом Аленушки, поскольку он является *олицетворением* русской женской доли. Учащимся необходимо найти тончайшую связь между переживаниями человека и состоянием природы, которое удалось автору полотна В.М. Васнецову.

Результатом знакомства с *аллегорией* становится работа по теме «Торжество мудрости над пороками» и одноименной картине А. Мантенья.

Реконструкция действительности может происходить в виде *парафразы* (от гр. Вокруг, около), изображения на заимствованную тему, причем, в виде шутки, требующей работы воображения.

Хорошие результаты в обучении основам изобразительной речи дает работа на живописное истолкование сравнительных оборотов речи: «ночь спускается на землю», «дождь стучит по крыше», «ветер гонит стаи облаков», конкретное восприятие слов: «спускается», «стучит», «гонит».

Выводы

Понятие «изобразительная речь», укоренившееся в искусствоведческой литературе, используется специалистами с целью – донести до зрителя сути науки о живописи, помочь ему разобраться в структуре картины, в принципах ее восприятия; оценить соответствие между средствами выражения мысли и самой ее сутью.

Исследование показало, что в ходе обучения искусству школьники знакомятся со средствами художественной выразительности, но, к сожалению, произведения искусства не рассматриваются ими как речевое сообщение или художественный текст. Таким образом, до сознания детей не доводится понимание того, что картина содержит в себе особым образом высказанную мысль, и понимание ее достигается благодаря широте знаний и высокому уровню духовной культуры.

Установка на прочтение мысли, выраженной языком искусства как средством, максимально направленным на коммуникацию, позволяет увидеть множество слоев информации, неповторимых личностных смыслов, лежащих в основе многозначного образа.

Найдены приемы и типы заданий, при помощи которых можно достичь желаемых результатов, сводятся к следующему:

- художественному восприятию многозначного контекста;
- интерпретации картин графическим способом;
- толкованию картин с позиции художника-исследователя;
- трансформации образов-представлений с последующим рисованием;
- продумывание сюжетов с цитированием картин известных художников;
- выполнение работ с использованием таких тропов, как метафора, литота, гипербола, аллегория, гротеск, олицетворение, парафраз и так далее.

Выполнение заданий вывели работы учащихся на достаточно высокий уровень по своей выразительности, оригинальности, эмоциональности. В них умело используются фигуры речи при передаче чувств или мысли.

Заключение

Веление времени и научное исследование показывает, что необходимы такие формы обучения искусству, которые позволили бы научить детей продуктивно мыслить, вникая в проблемы духовного порядка; владеть исследовательскими умениями, сказывающимися на отношении к самому искусству, идеям и мудрости, содержащимся в нем; усваивать опыт выдающихся художников, сознательно перенося отдельные его элементы в свою изобразительную деятельность в самостоятельный поиск сюжетов для воплощения, содержащих идеи Добра и Красоты.

Подход к обучению искусству, в основе которого лежит познавательно-эвристическая функция, предопределяет такой метод преподавания как самостоятельное толкование произведений искусства – интерпретация, порождающая интерес к тайнам искусства, к самопознанию, самонаблюдению и самосовершенствованию.

Самостоятельное общение с произведениями искусства, извлечение информации семиотического, эстетического, духовного плана должно рассматриваться как условия для успешного овладения основами изобразительной речи.

В нашей работе получила подтверждение мысль о том, что сначала необходимо учить детей проникать в сущность явления или закономерности, затем соотносить с тем, как художники в своих произведениях отразили их или использовали в своем творчестве и только потом творить самим в соответствии с законами природы и законами изобразительного искусства.

Разработанные задания показали свою эффективность и могут быть рекомендованы в практику преподавания изобразительного искусства в школе на всех этапах обучения.

Список литературы

1. Алпатов М.В. Немеркнувшее наследие. – М.: Просвещение, 1991. – 302 с.
2. Амаравелла: Каталог выставки. – М., 2000.
3. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. – М., 1974.
4. Блонский П.П. Мышление и память. – СПб., 2001.
5. Блэк М. Теории метафоры. – М., 1990.
6. Борев Ю.Б. Эстетика. – М., 2002.
7. Бычков В.В. Эстетика. – М., 2002.
8. Вельфлин Г. Истолкование искусства. – М., 1976.
9. Венцель К.Н. Этика и педагогика творческой личности: проблемы нравственности и воспитания в свете теории свободного гармоничного развития жизни и сознания. – Т. 1–2. – М., 1912.
10. Виппер Б.Р. Введение в историческое изучение искусства. – М., 2004. – 366 с.
11. Визер В.В. Живописная грамота. Система цвета в изобразительном искусстве. – СПб.: Питер, 2006. – 192 с.
12. Волков Н.Н. Восприятие картины. – М.: Просвещение, 1976. – 32 с.

13. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
14. Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного. – М., 1991.
15. Гелб М. Научитесь мыслить и рисовать как Леонардо да Винчи. – Минск, 2000.
16. Герман М. Искусство видеть искусство // Предисловие к книге Даниэля С.М. Искусство видеть... – Л., 1990. – С. 3–6.
17. Гийу Ж. Великие полотна. – М.: Слово/Slovo, 1998. – 207 с.
18. Даниэль С.М. Искусство видеть. О творческих способностях восприятия, о языке линий и красок и воспитании зрителя. – Л., 1990.
19. Ительсон Л.Б. Лекции по общей психологии. – Минск, 2000.
20. Каган М.С. Морфология искусства. – Л., 1972. – 456 с.
21. Крупник Е.А. Психологическое воздействие искусства. – М.: Институт психологии РАН, 1999. – 235 с.
22. Кудина Г.Н. Как развивать художественное восприятие у школьников / Г.Н. Кудина, А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская. – М.: Знание, 1988. – 80 с.
23. Кузин В.С. Психология. – М.: Агар, 1997. – 304 с.
24. Лейзеров Н.Л. Образность в искусстве. – М., 1974. – 207 с.
25. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. – М.: Просвещение, 1983. – 256 с.
26. Мейлах Б.В. Художественное восприятие как научная проблема. – Л., 1971. – 154 с.
27. Михайлова А. О художественной условности. – М., 2006. – 160 с.
28. Неретина Л.В. Конспекты уроков по изобразительному искусству, мифологии и фольклору: 1 кл. – М.: Владос, 2004. – 224 с.
29. Неменский Б.М. Мудрость красоты. – М., 1987.
30. Паранюшкин Р.В. Композиция. – Ростов н/Д, 2002. – 79 с.
31. Программа «Изобразительное искусство и художественный труд. 1–9 кл.» / Науч. рук. Б.М. Неменский – М.: Просвещение, 1994. – 173 с.

32. Программа «Изобразительное искусство. 1–9» / Науч. рук. В.С. Кузин – М.: Просвещение, 1994. – 160 с.
33. Программа «Изобразительное искусство. Основы народного и декоративно-прикладного искусства» / Науч. рук. Т.Я. Шпикалова. – М.: Просвещение, 1992. – 78 с.
34. Программа «Интегрированная программа полихудожественного развития на основе взаимодействия искусств (1–11 классы)» / Науч. рук. Б.П. Юсов.
35. Полуянов Ю.А. Соотношение учебной деятельности и творчества детей на занятиях изобразительным искусством // Вопросы психологии. – 2002. – №5. – С. 94–101.
36. Раушенбах Б.В. Геометрия картины и зрительное восприятие. – СПб., 2002. – 320 с.
37. Рерих Н.К. Радость искусству. В кн. Пути благословения. – М.: Эксмо, 2004. – С. 5–211.
38. Роули Дж. Принципы китайской живописи // Восточные арабески. Книга прозрений. – М., 1997. – 445 с.
39. Ротенберг В.С., Бондаренко С.М. Мозг. Обучение. Здоровье. – М.: Просвещение, 1989. – 239 с.
40. Рылова Л.Б. Изобразительное искусство в школе. – Ижевск: Изд-во Удмуртского университета, 1992. – 310 с.
41. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии в 2-х т. – М.: Педагогика, 1989. – 322 с.
42. Руйе Ж. Проективные методики исследования детской психики: рисунок и текст сказок. – Ижевск, 1995. – 42 с.
43. Русакова А.А. Символизм в русской живописи. – М.: Иск-во, 1995. – 449 с.
44. Сергеева Н.В. Древнерусская традиция в символизме Н.К. Рериха. – М.: МЦР, 2003. – 136 с.

45. Синцов Е.В. Природа невыразимого в искусстве и культуре: к проблеме жесто-пластических оснований – Казань: ФЭн, 2003. – 304 с.
46. Сокольников Ю.П. Системный подход к воспитанию школьников. – М.: Прометей, 1990. – 90 с.
47. Стасевич В.Н. Язык и смысл композиционного мышления. – М. – С. 84–96.
48. Суздалев П. Основы понимания живописи. – М., 1966. – С. 146–152.
49. Теплов Б.М. Ритм. Чувство музыкального ритма / Б.М. Теплов // Избранные труды. – М., 1985.
50. Третьяков Н.Н. Образ в искусстве. Основы композиции. – Козельск, 2001. – 264 с.
51. Туберовская С.Н. В гостях у картин. – Л., 1973.
52. Фаворский В.А. Теория композиции // Фаворский В.А. Литературно-теоретическое наследие. – М., 1988. – С. 16.
53. Фейнберг Е.Л. Две культуры: Интуиция и логика в искусстве и науке. – М., 1992. – 247 с.
54. Флоренский П.А. Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1993. – 324 с.
55. Хогарт У. Анализ красоты. – Л., 1987. – 306 с.
56. Шимунек Еуген Эстетика и общая теория искусств. – М.: Прогресс, 1980. – 247с.
57. Шорохов Е.В. Методика преподавания композиции на уроках изобразительного искусства в школе. – М.: Просвещение, 1986. – 109 с.
58. Эстетическая культура и эстетическое воспитание. – М., 1983. – С. 79–84.
59. Юсов Б.П. Взаимодействие и интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников. – Луганск, 1990. – 154 с.

60. Якобсон П.М. Психология художественного восприятия. – М.: Искусство, 1984. – 85 с.

61. Ягодинский В.Н. Ритм, ритм, ритм! – М., 1985.

Сатарова Лариса Алексеевна – д-р пед. наук, доцент, профессор кафедры дошкольного и начального образования ФГБОУ ВПО «Астраханский государственный университет», Россия, Астрахань.
