

---

## СМЫСЛ И ЗНАЧЕНИЕ РИСУНКА В ПСИХОЛОГИИ

О. А. Белобрыкина, Е. А. Аникина  
*Новосибирский государственный  
педагогический университет*

Рисунок является одним из древнейших способов самовыражения человека, позволяющим получить информацию о его индивидуальных особенностях. Благодаря этому рисуночные методики получили широкое распространение не только в психологии, но и в смежных с ней отраслях науки и практической деятельности. С точки зрения О. Ф. Потемкиной и Е. В. Потемкиной (2006), популярность рисуночных техник обусловлена тем, что проективный метод обладает рядом преимуществ, в частности:

- он может быть использован на ранних этапах онтогенетического развития;
- применение рисунка в целях диагностики занимает значительно меньше времени, тогда как его информативность может быть значительно выше по сравнению с другими тестовыми процедурами;

– рисуночные тесты могут быть применены в широком спектре практических задач: диагностических, учебных, коррекционных, а также в различных областях психологии – от возрастной психологии, психологии творчества, медицинской психологии до социальной, юридической, психологии труда и др.;

– для психологического анализа рисунок предоставляет большой объем как качественных, так и количественных показателей, что позволяет осуществить статистическую оценку эмпирических данных, их проверку на валидность и надежность как наиболее важных требований, предъявляемых к психодиагностическим методикам.

Вместе с тем, в профессиональном психологическом сообществе до настоящего времени существуют разногласия по вопросам стандартизации проективных тестов и их широкого, а зачастую и бесконтрольного использования [2, 3]. Так, А. Анастаси и С. Урбина (2002) твердо убеждены, что в проективных тестах довольно часто встречается мнимое доказательство их валидности.

Тем не менее, рисуночные задания дают возможность человеку выразить себя при минимальном влиянии со стороны экспериментатора, поэтому проективные методики при их адекватном применении незаменимы в диагностике и детей, и взрослых.

Анализ рисунка в качестве метода психологического исследования берет свое начало в первой четверти XX в. В 1913 г. Э. Торндайком была проведена работа по классификации рисунков и их качественной оценке. В 1921 г. К. Барт составил количественную шкалу для оценки рисунка мужской фигуры, выполненного детьми от 3 до 14 лет. В работе Ф. Гудинаф (1926) был использован тест «Нарисуй человека». Затем возникли другие тесты, в частности, тест «Дерево» К. Коха (1949), идея которого принадлежала Э. Хушеру, использовавшему рисунок дерева в качестве психометрического инструмента (цит. по [4]). В 1948 г. Дж. Буком был предложен тест «Дом. Дерево. Человек». Выбор объектов для изображения в методике был обоснован тем, что они знакомы каждому обследуемому. По мнению автора методики, каждый рисунок представляет собой своеобразный автопортрет, детали которого имеют личностное значение (цит. по [5]).

Являясь с древнейших времен одним из важнейших источников знаний о психике человека, рисунок как особое средство отражения действительности и выражения внутреннего мира, не только прост в исполнении,

но и эмоционально безопасен для личности. Кроме того, как отмечают Е. Т. Соколова (1980), Л. Ф. Бурлачук (1997), многие люди, испытывающие трудности в вербальном выражении чувств, имеют непосредственную возможность использовать графические способы невербальной коммуникации, что является немаловажным в проективной диагностике. В этом аспекте рисование выступает своеобразным аналогом речи. Именно поэтому Л. С. Выготский (1991) называл детское рисование графической речью.

Сам по себе рисунок – это изображение, выполненное от руки с помощью графических средств (контурной линии, штриха, цветового пятна или их различных сочетаний), является мощным средством познания действительности. Рисунки, отмечают Е. Баруздина, Т. В. Снегирева и ряд других авторов, различаются по методам рисования, темам, жанрам, назначению, технике и особенностям исполнения. В рисунке зафиксирован процесс отражения человеком окружающего его мира и его внутреннего состояния, содержания фантазий, воображения. Он отражает уровень образного развития и уровень владения графическими навыками, а также служит средством проникновения в сущность явлений, духовное освоение природы, воплощение философских, социальных, политических, этических и эстетических идей, культурных традиций и символов [8–10]. Соответственно, представляя собой продукт уникального творческого самовыражения личности, рисунок не может быть интерпретирован на основе жёстко заданных критериев. По убеждению Е. Т. Соколовой, «опытный психолог никогда не следует инструкциям по интерпретации подобных рисунков буквально, не делает выводов на основании отдельных элементов и признаков, а учитывает эти признаки в комплексном контексте вместе с известными ему обстоятельствами из жизни человека» [6. С. 175–176]. Ключ к пониманию смысла рисунка для психолога состоит в том, чтобы оставаться открытым к любым возможностям интерпретации, при этом понимание многогранности внутреннего мира личности, его несводимость к типичному, позволит выбрать верное направление в интерпретации и наиболее чутко среагировать на индивидуальные смыслы [5, 11]. Как полагает А. Менегетти, «научиться интерпретировать тест и читать реальность, спроецированную в рисунках, может только здоровый оператор, чье сознание способно достичь совпадения с собственным организмическим; в противном случае он будет осуществлять сюрреальную проекцию, внешний анализ и не сумеет постичь сущность другого человека» [12. С. 337].

Следует отметить, что для правильной интерпретации рисунка специалисту необходим опыт работы с проективными методиками. С точки зрения Е. Т. Соколовой, при использовании практически всех проективных методик появляется такой артефакт, как ошибки психодиагноста, возникающие «с повышенной вероятностью в тех случаях, когда психодиагност, не имея достаточного профессионального опыта, сам не отдает себе отчета в том, что по отношению к порожденному испытуемым материалу проявляет как бы „вторичную проекцию“ – интерпретирует его, исходя из собственных весьма субъективных представлений» [6. С. 177]. Проективные методики, подчеркивают Л. И. Вассерман и О. Ю. Щелкова, «представляют особый класс психодиагностических инструментов, тесно связанный с клиническим, идеографическим методом познания внутреннего мира человека» [13. С. 376]. Для их плодотворного использования психологу необходимо проходить специализацию, чтобы быть способным анализировать получаемые данные, руководствуясь не только субъективными впечатлениями, но и основываясь на многолетнем накоплении в психологии опыта применения проективных методик.

Психологические возможности рисунка неисчерпаемы, что требует значительного труда и терпения от психолога, чтобы эти возможности использовать. Только в этом случае в рисунке открывается неуловимая информация, позволяющая наиболее полно выявить и понять его истинный смысл.

О. Ф. Потемкина предлагает различать применительно к детскому рисунку ряд аналитических показателей:

1) информативно-смысловая нагрузка (рассказ в образах, Я-проекция, способ эстетического освоения окружающего мира, индикатор индивидуальных особенностей, способ самовыражения, форма самопрезентации и т. д.);

2) диагностические признаки (форма, пропорции, размер, перспектива, цвет, расположение на листе и т. д.);

3) способы анализа изображения (целостный, поэлементный);

4) диагностический конструкт в рисунке (состояние моторики, самооценка и направленность, художественные способности, возрастные особенности, эмоциональное состояние и т. д.) [1].

По мнению Н. Я. Семаго, обозначенные параметры оказываются явно недостаточными для реальной оценки качества и особенностей

изобразительной деятельности детей, так как не происходит сопоставления характеристик рисунка с возрастными особенностями и недостаточно учитываются законы развития детского рисунка. Все это собственно и затрудняет, а в некоторых случаях и вообще делает невозможным какую-либо трактовку, в том числе и проективную, детского рисунка. «Незнание законов развития детского рисунка и нормативов формирования графической и содержательной сторон рисунка, приводит к значительным ошибкам при проективной трактовке рисунков детей» [14. С. 13]. В качестве наиболее важных показателей для использования рисунка в психологической оценке развития ребенка, и для его анализа, она предлагает рассматривать возрастную соотнесенность темы рисунка и основные анализируемые показатели, специфичные для каждого возраста.

В исследовании онтогенеза детского рисунка было установлено, что процесс развития детского изобразительного творчества проходит ряд периодов, этапов и стадий. Так, *доизобразительный период* (с 1,5 до 3–3,5 лет) включает этап каракулей, в рамках которого сменяют друг друга: стадия «марания», ритмическая стадия и ассоциативная стадия. *Изобразительный период* (от 3–3,5 до 11–12 лет) включает этапы: а) примитивного рисунка (стадия бесформенных изображений); б) схематического рисунка, охватывающего стадии «головоногов», стереотипного и «рентгеновского» изображения; в) правдоподобных изображений, динамика которых разворачивается от стадии формального реализма (по Л. С. Выготскому, смешанного изображения), затем наступает стадия пластического изображения, и завершается этот этап стадией фризового изображения; г) правильных (реалистических) изображений [7, 10, 14, 15]. Очевидно, что на каждой из стадий будут применимы различные критерии анализа и интерпретационные признаки рисунка.

Заметим, что в современной психодиагностике вплоть до сегодняшнего дня чрезвычайно дискусионен при интерпретации рисунка такой критерий как «расположение рисунка в пространстве листа». Нам импонирует точка зрения Л. Д. Лебедевой о невозможности полной идентификации этого признака в разных проективных тестах, в том числе и имеющих стандартизацию. Она полагает, что буквальная перенос или интеграция стандартизированных признаков применительно к различным проективным графическим методикам в принципе невозможны в полном объеме [16]. Об этом ранее писал и исследователь изобрази-

тельных способностей детей В. И. Киреенко. Он отмечал, что «на листе бумаги при осуществлении „постановки“ фигуры, от рисующего требуется острое „чувство“ вертикального и горизонтального направлений, которые служат устойчивой опорой для определения направлений других линий изображаемой формы. ...Способность оценки отклонений от опорных направлений тесно связана со способностью целостного видения, в которой проявляются типологические различия высшей нервной деятельности человека. ...Обнаружено, что испытуемые, ранее обучавшиеся рисованию, характеризуются более развитым „чувством“ вертикали и горизонтали и более тонкой оценкой отклонений от этих опорных направлений, осуществляемой методом целостного видения величины угла» [17. С. 295–296]. С точки зрения Н. Я. Семаго, в современной детской популяции с каждым годом увеличивается численность детей со спецификой восприятия, обусловленной своеобразием межфункциональных взаимодействий мозговых систем. Эти дети вследствие особенностей формирования корково-подкорковых и межполушарных взаимодействий имеют достаточно характерные показатели развития двигательной, речевой и гностической сфер. К этим особенностям она относит несформированность всех уровней пространственных представлений с тенденцией к левостороннему игнорированию зрительного поля [14]. Это означает, что при традиционной трактовке рисунка ребенка с подобными проблемами, скорее всего, речь пойдет об особом рода искажениях самооценки, уровня притязаний и самопринятия, но в то же время это может быть совершенно не характерным для конкретного случая.

Учитывая ряд обозначенных аспектов, относящихся к интерпретации расположения рисунка в пространстве листа, подчеркнем, что обоснование соотношения «право – лево», «положительно – отрицательно» окрашенных эмоций и других параметров и показателей в ряде проективных методик, совершенно не определено для леворуких детей.

Интерпретационно противоречив и, в некотором смысле, даже не состоятелен по отношению к детскому рисунку такой диагностический показатель как «перспектива». Еще Л. С. Выготским (1991) было замечено, что дети до 6 лет практически не признают пространственного расположения изображаемого и рисуют его вид только спереди или сверху. Преобладание, так называемого, плоскостного изображения в рисунках детей, вовсе не означает, что в детском возрасте отсутствует чувство

перспективы. С точки зрения П. Флоренского (2001), специфика восприятия ребенка как раз и состоит в иноперспективности. Он видит мир в обратной перспективе. С психологической точки зрения, линейность в пространстве детского рисунка не просто закономерна, но и является непреложным доказательством закона жизни и психологического времени ребенка, особенно на ранних этапах онтогенеза: у ребенка пока нет прошлого (осознаваемого) и будущего, а есть только настоящее – «здесь и сейчас». Мир, окружающий ребенка, целостен, и именно таким – не расчлененным на отдельные элементы, он и воспринимается, и переживается, и осмысливается ребенком.

О неуязвимости примата целостного восприятия и специфике его отражения при передаче перспективы свидетельствуют и результаты исследований целостных феноменов в детском рисунке, полученные Г. Фолькельтом. По мнению исследователя, ребенок изображает предмет целостно, в его неизолированном вещественном бытии. Ученым еще в начале XX в. было обнаружено, что «детское графическое изображение тактильно-моторных переживаний, имеющих своим основным моментом, как правило, не-оптически-предметное, абсолютно не заключается в непосредственной передаче или в копии изолированно-оптического. Способы выражения, имеющие место в детской графике, носят значительно более опосредованный характер» [19. С. 114]. Очевидно, что параметр «перспективы» не может быть диагностически информативным показателем при анализе детского рисунка.

Подводя краткий итог, отметим, что рисунок как особый продукт изобразительного творчества имеет огромный потенциал не только в формировании личности, ее ценностей, социальной адаптации, созидательной направленности, эстетического вкуса и т.п., но и в диагностике индивидуальной специфики личности.

#### Литература

1. Потемкина, О. Ф. Психологический анализ рисунка и текста / О.Ф. Потемкина, Е. В. Потемкина. СПб. : Речь, 2006. 524 с.
2. Белобрыкина, О. А. К вопросу о критериях и оценке профессиональной деятельности педагога-психолога как психодиагноста (на примере использования проективных методик) / О. А. Белобрыкина, Л. В. Ожеховская // Проблемы современной школы и пути их решения : материалы Всероссийской (с международным участием) конференции / науч. ред. С. И. Ануфриев, Л. В. Ахметова. Томск : ТЦНТИ, 2007. С. 197–214.
3. Анастаси, А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. СПб. : Питер, 2002. 688 с.

4. *Бурлачук, Л. Ф.* Введение в проективную психодиагностику / Л. Ф. Бурлачук. Киев : Ника-Центр, 1997. 128 с.
5. *Проективная психология* / науч. ред. Р. Римская, И. Кириллов. М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. 528 с.
6. *Соколова, Е. Т.* Проективные методы исследования личности / Е. Т. Соколова. М. : Просвещение, 1980. 174 с.
7. *Выготский, Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. М. : Просвещение, 1991. 93 с.
8. *Баруздина, Е.* Символическое значение рисунка [Электронный ресурс] / Е. Баруздина. Режим доступа: <http://www.planetapsy.ru>
9. *Снегирева, Т. В.* Смысл и символ в проективном рисунке / Т. В. Снегирева // Вопросы психологии. 1995. № 6. С. 20–33.
10. *Белобрыкина, О. А.* Символика в детском рисунке: от индивидуального к культурному. Постановка проблемы / О. А. Белобрыкина // Кирилло-Методиевские чтения: христианские традиции и культура России : материалы научно-практической конференции. Новосибирск : НГПУ, 2001. С. 185–197.
11. *Дилео, Дж.* Детский рисунок. Диагностика и интерпретация / Дж. Дилео. М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. 272 с.
12. *Менегетти, А.* Образ и бессознательное : учеб. пособие по интерпретации образов и сновидений / А. Менегетти. М. : ННБФ «Онтопсихология», 2004. 464 с.
13. *Вассерман, Л. И.* Медицинская психодиагностика: теория, практика и обучение / Л. И. Вассерман, О. Ю. Щелкова. СПб. : Филологический факультет СПбГУ; М. : ИЦ «Академия», 2003. 736 с.
14. *Семаго, Н. Я.* Детский рисунок: этапы развития и качественная оценка / Н. Я. Семаго // Школьный психолог. 2003. № 35. С. 9–16.
15. *Бурлакова, Н. С.* Проективные методы: теория, практика применения к исследованию личности ребенка / Н. С. Бурлакова, В. И. Олешкевич. М. : Институт общегуманитарных исследований, 2001. 352 с.
16. *Лебедева, Л. Д., Никонорова, Ю. В., Тараканова, Н. А.* Энциклопедия признаков и интерпретаций в проективном рисовании и арт-терапии / Л. Д. Лебедева, Ю. В. Никонорова, Н. А. Тараканова. СПб. : Речь, 2006. 336 с.
17. *Киреенко, В. И.* Психология способности к изобразительной деятельности / В. И. Киреенко. М. : АПН РСФСР, 1959. 304 с.
18. *Флоренский, П. А.* Обратная перспектива / П. А. Флоренский // Христианство и культура. М. : АСТ, 2001. С. 38–101.
19. *Фолькельт, Г.* Целостные феномены в изобразительной деятельности детей / Г. Фолькельт // Экспериментальная психология дошкольника. М. – Л. : Гос. изд-во, 1930. С. 113–119.