

К ВОПРОСУ О КУЛЬТУРНЫХ ИСТОКАХ СПЕЦИФИКИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МЕТОДА В ДЕТСКОМ РИСУНКЕ

Каждый человек познает окружающий его мир сквозь призму своего восприятия, сформированного принадлежностью к той или иной культуре. С точки зрения вершинной психологии Л.С.Выготского, именно «культурное совершенствование психологических функций, овладение культурными средствами поведения» выступает одной из генеральных линий развития ребенка [6, с. 199].

Исторически Культура сформировалась как способ духовного освоения действительности, как духовное производство, характеризующееся, прежде всего, способностью продуцировать, сохранять и транслировать духовные ценности различных форм и типов. Одна из важнейших функций культуры состоит в сохранении и воспроизведении совокупного духовного опыта человечества, передаче его в форме материальных и духовных ценностей из поколения в поколение и обогащения его.

Говоря о смене ориентиров в современном образовании, теоретики и практики все чаще обращаются к значимости культурных истоков. Это связано с тем, что, во-первых, сегодня дети поставлены в условия несоответствия жизненных установок, предписываемых традиционным культурным укладом, с законами и правилами цивилизованного общества. Во-вторых, психологически некорректно организовано образовательное пространство, практически не учитывающее особенностей семейного, культурного воспитания детей. Зачастую имеет место фактическое замещение одной деятельности другой, например, в дошкольных учреждениях учебная деятельность «подавила» собственно игровую, наиболее важную в психическом и личностном развитии ребенка. Кроме того, учебный процесс, предполагающий ориентацию на развитие ребенка, оказался исключен из контекста общей структуры Культурной жизнедеятельности, что, в свою очередь, привело к почти полному отсутствию у детей мотивации успеха. Вследствие недостаточной ориентации детей в культурных традициях, нарастает недоверие к мировоззренческим ценностям своего и других народов, постепенная потеря уверенности в завтрашнем дне не только других людей, но и себя лично, а, значит, и не происходит культурной идентификации личности. В-третьих, доминирование в обучении рациональных и привычных для европейской цивилизации знаковых систем и форм (катехезис) над собственно диалогическими, может быть признано психологически неправильным. Учет опосредствующих возможностей, ментальных позиций

и установок при обучении и, особенно при вхождении в культуру техногенного общества должен происходить при максимально бережном отношении к тем значимым и ценностным моментам традиционной культуры, опора на которые дает уверенность сохранения самобытности, высокой интеллектуальной и духовной глубины каждой личности и этноса в целом.

К наиболее исторически важной составляющей культурного наследия человечества относится искусство. Вплоть до настоящего времени искусство рассматривалось лишь как процесс эмоционально-чувственного реагирования [11]. В последние десятилетия наметилась тенденция к признанию особой, смыслопорождающей функции продуктов искусства. Причем изобразительному искусству в этом процессе отводится особая, ни с чем не сравнимая роль [13; 14; 15]. Совершенно очевидно, что назрела острая необходимость переосмысления содержания и места обучения детей основам изобразительной деятельности, и в первую очередь, поиск философско-психологических оснований. В связи с этим, основной смысл настоящей работы заключается в попытке взглянуть на феномен детской изобразительной деятельности через линзу традиционной для русской ментальности православной культуры.

Довольно часто исследователи, когда хотят показать и охарактеризовать истинность таланта художника обращаются к сравнению его мироощущения с мироощущением ребенка, характеризующегося «незамутненностью, чистотой взгляда на мир» [1; 15]. К подобным аналогам прибегают и при анализе мастерства творца, продуктов его художественно-творческой деятельности. Однако такое отождествление, на наш взгляд, недостаточно правомерно, ведь на протяжении эпохи детства детский рисунок, как результат продуктивной деятельности его создателя, не остается статичным, он развивается (и тематически, и структурно) сообразно социокультурной динамике и законам психического развития творца. Исходя из этого, мы полагаем, что не всякий рисунок, созданный ребенком, и не в любом возрастном периоде детства может выступать основанием для сопоставления. Вероятнее всего, речь идет о третьей стадии развития детского изобразительного творчества - *схематическом изображении*, когда ребенок рисует предмет не таким, каким он его видит, а каким знает, каким он его помнит, чувствует [6; 14]. Другими словами, это не реально существующий, конкретный предмет, а представленный в сознании ребенка образ предмета. Именно этот этап изобразительной деятельности ребенка - есть период истинного творчества, рождающий маленького художника и Мастера живописного жанра. Подтверждение этому мы находим и в трудах знаме-

тельных русских мыслителей – П. А. Флоренского (2001), В. В. Зеньковского (1995), Е. Н. Трубецкого (1998), чьи работы посвящены не только анализу, но и трепетному отношению к рисункам детей, создающих свой символический (и тем самым, предельно значимый в дальнейшей жизни творца [1; 2]) Образ Мира.

Так, в теории развития Л. С. Выготского (1996) ключевыми выступают понятия «опосредствование», «овладение» и «осознание». Концептуальные положения об опосредствованном развитии психики ученый представляет в ракурсе смыслового строения сознания как важнейшего элемента идеальной формы. По своему происхождению сознание, несомненно, связано с символом, тогда как по своему строению и функционированию оно связано со смыслом, укорененном в бытии. Согласно Л.С.Выготскому, овладение связью между знаком и значением эквивалентно возникновению и развитию символической деятельности, которая не изобретается и не заучивается ребенком [6]. В начале XX века идея символической деятельности параллельно с Л.С.Выготским рассматривалась и П. А. Флоренским, отмечавшим многозначную сущность символики: она общеобязательна, исторически и общественно устойчива; она проявляется человеком, каждый раз заново рождаясь в недрах его внутренней жизни как особая тема, и, тем самым, подлежащая творческому развитию [19].

Особое место в своих трудах П.А.Флоренский отводит православной символике, которая, с его точки зрения, «есть гармония зрительного и слухового (*психологического*) типа» [19, с.35]. Примечательно, что подобные характеристики обнаруживают себя и в художественно-творческой деятельности детей. Так, еще Л.С.Выготский (2003) указывал на синкретичность как специфическую особенность детского творчества, в том числе и изобразительного, продукты которого представляют собой целостность зрительного, слухового и кинестетического восприятия - поэтому ребенок, рисуя, всегда «озвучивает» свое произведение.

Понятию «синкретичности», которым оперирует Л.С.Выготский, соответствует понятие «универсальности», используемое В.В.Зеньковским (1995) при анализе специфики детского искусства. Универсализм в творческий характер эстетических интересов ребенка проявляется в том, что он любит и одновременно осваивает все виды искусства. «Роль эстетических движений в духовном созревании очень велика: ничто не делает нас человеком в такой степени, ничто не вводит нас так в духовную жизнь, в творческие задачи и перспективы, открытые перед человечеством, как эстетические переживания, потому что в них мы не ищем никаких материальных, внешних благ, полны внутренней и чис-

той радости свободны от всякого утилитаризма» [9, с. 172]. Именно впечатление, полагает Л.С.Выготский, представляет собой единственный импульс, который побуждает субъекта к творчеству, к *овладению* предметом (одержанием) какой либо деятельности [4; 6]. Только то, что пережито ребенком, считал ученый, может стать лично значимым для него, автобиографичным. Пик детской синкретичности как раз и обнаруживает себя в схематическом рисунке ребенка. Причем, наиболее тесная онтологическая связь прослеживается при сопоставлении детского схематического рисунка и канонических (храмовых) произведений христианской культуры, в частности православных икон.

Так, рассматривая особенности перспективы, свойственные русским иконам, П.А.Флоренский отмечает, что «на иконе бывают нередко показаны такие части и поверхности, которые не могут быть видны сразу» [19, с. 38], одновременно, например, лицо изображается с теменем, висками и ушами. Г.Кершенштейнер, Л.С.Выготский, А.А.Смирнов, С. С. Степанов и ряд других исследователей, характеризуя стадию схематического изображения ребенка, отмечают, что на четвертом году жизни в рисунках детей обнаруживает себя центрация внимания на неясных в обычных условиях частях [6; 16; 17]. Например, скрываемая за туловищем рука, удвоение отдельных органов (рта, носа, глаз), что несвойственно профильному изображению. По утверждению К.Бюллера (1924), схемы ребенка являются весьма целесообразными, т.к. они, равно, как и понятия, в этом возрасте, содержат только существенные и постоянные признаки предметов. Рисуя, отмечает Л.С.Выготский (2003), ребенок передает то, что он знает о предмете, а не то, что он видит. Этот момент собственно и дает основание исследователям рассматривать рисунок ребенка (но именно на этом этапе изображения!) как графический рассказ о изображаемом предмете.

В фундаментальной монографии «Психология искусства» Л.С.Выготским сформулирован тезис о «двойственности», амбивалентности художественного произведения. Структура произведения искусства выстраивается, с точки зрения ученого, благодаря особому соотношению материала и формы [5]. Форма, по П.А.Флоренскому, есть творческое начало реальности. «Ничто сущее не может рассматриваться как безразличный, пассивный материал, а, следовательно, формы должны постигаться по своей жизни, через себя изображаться, согласно постижению (*сравните, «овладение» и «осознание», по Л.С.Выготскому*), а не в ракурсах заранее распределенной перспективы. Исторический период художественного творчества, когда не наблюдается пользования перспективой, творцы изобразительного искусства пользуются иным принципом изобразительности потому, что гений времени понимает и

чувствует мир способом, имманентно включающем в себя и этот прием изобразительности» [19, с. 54-55]. Этот тип рисунка представляет собой не только естественный человеческий способ мышления и чувствования он, одновременно, и «письмена истории, и авторского видения мира» [19, с. 54].

Процесс «видения» как психофизиологически, так и собственно психологически, достаточно сложный - в нем одновременно и «на равных правах» участвуют и зрение, и мозг [15; 19]. На сетчатке человека отражается лишь двухмерное пространство, а объемным оно становится благодаря генетической памяти. Мозг человека не копирует мир, а создает его образ. Специфика восприятия ребенка состоит в иноперспективности [8]. Он видит мир в обратной перспективе - в этом и заключается уникальность детства и его творений. Именно поэтому, когда говорят «Видеть мир глазами ребенка», подразумевается, именно чистота взгляда, его неискаженность законами строгой линейной перспективы. Перспектива, по мнению П.А.Флоренского, - цель черчения, а не рисования. Иначе художник изображает не то, что видит и чувствует. Этот тезис справедлив и для детей. «Рисунки детей, в отношении неперспективности, и именно обратной перспективы, - отмечает П.А.Флоренский, - живо напоминают рисунки средневековые, несмотря на старания педагогов внушить детям правила линейной перспективы; и только с утратой непосредственного отношения к миру дети утрачивают обратную перспективу и подчиняются напетой им схеме. Так, независимо друг от друга, поступают все дети. И значит, это - не простая случайность, а метод изобразительности, вытекающий из характера восприимательного синтеза мира. Так как детское мышление - это не слабое мышление, а особый тип мышления, и притом могущий иметь какие угодно степени совершенства, включительно до гениальности, то следует признать, что и обратная перспектива в изображении мира - вовсе не есть просто неудавшаяся, недопонятая, недоизученная перспектива линейная, а есть именно своеобразный охват мира, с которым должно считаться, как с зрелым и самостоятельным приемом изобразительности» [19, с. 56]. Примечательно, что, ребенок, не просто осваивает те или иные способы изображения, он заново открывает (переоткрывает) для себя тот или иной способ действия как универсально существующий в культуре. Исторически, полагает П.Флоренский, возникновение перспективы в рисунке шло как «насильственное перевоспитание человеческой психофизиологии в смысле отвлеченных требований миропонимания, существенно антихудожественного, существенно исключаящего из себя искусство, в особенности же изобразительное. Потребовалось более пятисот лет социального воспитания, чтобы приучить глаз и

руку в перспективе; но ни глаз, ни рука ребенка, а также и взрослого, без нарочитого обучения не подчиняются этой тренировке и не считаются с правилами перспективного единства» [19, с. 73]. На это указывают и ряд современных исследований, где показано, что до 6 лет дети не признают пространственного изображения; они рисуют только вид спереди или сверху. «Обучение, - пишет С.С.Степанов, - при этом крайне неэффективно» [17, с.17], и как бы взрослые не стремились «повысить» художественную грамоту ребенка, в неформальной обстановке он вновь возвращается к субъективно правильным изображениям (т.е. выполняет те изображения, которые сам считает более правильными).

Слова «изображение», «воображение», «образование» имеют единый корень - «образ», следовательно, искажение образа через навязываемый ребенку для репродукции образец, можно рассматривать как изображение вне личностного смысла. Образец, лишенный личностного смысла - это мертвый образ. По Е.Г.Макаровой, механическое копирование губительно сказывается на деятельности художника - он перестает творчески мыслить, постепенно превращаясь в ремесленника. «Несвоевременное обучение мастерству, - считает она, - серьезная преграда творчеству. Осваивая приемы, ребенок теряет цельность восприятия. [14. с. 111]. Очевидно, раннее овладение перспективой и фоновым изображением, может быть и сделает из ребенка виртуоза-ремесленника, но он никогда не сможет стать настоящим одухотворенным художником, так как его яркое, самобытное мировосприятие подавлено «образцом». Смысл истинного творчества, бытия в мире - это постижение символов реальности, а не стремление к созданию подобию.

В основе детского образа лежит принцип свернутой метафоры. Умение «схватить» структуру и передать ее цельно - одна из главных особенностей детского искусства [14; 15]. Цельность - есть стержневое качество в развитии воображения. На это обращают внимание В.В.Давыдов (1992), Е.Е.Кравцова (1991) и ряд других исследователей, когда говорят о появлении у ребенка особой внутренней позиции - умения видеть целое раньше частей. Специфика детского мышления в том, что оно охватывает разом все явления, которые ребенок запечатлевает в разнообразных продуктах деятельности, в том числе и рисунках, где предметы разных уровней и категорий сосуществуют в единстве. Рисунок это отражение образа жизни предмета, явления, это его «жизне», изложенное наиболее лаконичным способом, ибо образ всегда лаконичен. Замысленное автором в иконе и интуитивное в детском рисунке, так называемое, «отсутствие натуралистичности», ставят оба произведения в равнозначимую позицию культурного символа, характеризующегося, по выражению П.Флоренского, свернутой «максимализацией

художественной изобразительности». Именно этот принцип характерен для фризowego рисунка, часто встречающегося и в иконописи, и в творчестве детей на этапе схематизации. Тема и сюжет в рисунке ребенка представляют собой развернутые в хронологической последовательности события, объединенные сквозным переживанием. Правда, событийный ряд в детском рисунке зачастую представляется посредством наложения друг на друга предыдущих и последующих фрагментов события, тогда как в иконе они располагаются континуально. Однако, признавая, что основная задача живописи, по П.Флоренскому, — не дублирование действительности, а представление через глубокое постижение ее архитектоники, материала, смысла в живом соприкосновении с реальностью, вживанием и вчувствованием в реальность, то вероятно, и по этому критерию детский рисунок и высокохудожественное живописное произведение онтологически близки друг другу.

На наш взгляд, схематический рисунок — это точка отсчета, тогда как последующие этапы развития детского рисунка в их сопричастности культурной традиции, требуют отдельного рассмотрения и самостоятельного анализа. В целом, данная работа носит в большей мере аналитико-поисковый характер и ни в коей мере не претендует на завершенность и универсальность. Кроме того, мы не преследуем цели умаления значимости традиций, существующих в мировых культурах. Напротив, как справедливо отмечает Е.Г.Макарова, «взаимодействуя, культуры влияют друг на друга, оставаясь самими собой. У каждой культуры есть свои неизменные параметры. Но мир един. И все культуры объединены универсальным смыслом» [14, с. 51], а значит, диалог культур возможен и жизненно необходим современному человечеству.

Однако уже сегодня мы можем уверенно говорить о том, что для рационалистического подхода, типичного при современном обучении ребенка основам изобразительной грамоты (в основе которого не творчество, не специфика представленного в культуре художественного метода, а дрессура), изобразительное искусство как особая символика реальности теряет свою животворящую сущность. Приземление, утилитарное восприятие культурного наследия приводит к его смерти, ибо все, что прагматично полезно - не может заключать в себе, по определению, творческие основы жизни, оно - есть имитация жизненной поверхности, иллюзия жизни, мираж, а не бытие, или, в терминологии П.Флоренского, «иллюзионистская живопись» [19, с. 49].

Как справедливо отмечает В.П.Зинченко, «наука, идя за мифологией, поэзией и религией, постепенно приводит к тому, что Вселенная изначально органична человеку» [10, с.23]. В онтологической картине прошлого мира свод нравственных законов был четким и незбылемым.

Сегодня мы отняли культуру от религии, дали ей полную независимость, но, «лишенная корней, культура трансформировалась, став служанкой цивилизации» [14, с. 214]. Вероятно, современное воспитательно-образовательно-развивающее значение культурной традиции, в частности, православной символики, превосходит все наши возможные представления о ней. Однако, совершенно ясно, что только практическими, утилитарными функциями она не ограничивается, а, соответственно, проблема места культурной символики и художественной традиции в жизни и творчестве ребенка требует ее скорейшего осмысления.

Литература

1. Аксенова Ю. А. Символы мироустройства в сознании детей. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. - 272 с.
2. Белобрыкина О. А. Символика в детском рисунке: от индивидуального к культурному. Постановка проблемы /В сб.: Кирилло-Мефодиевские чтения: Христианские традиции и культура России: Материалы научно-практической конференции. - Новосибирск: НГПУ, 2001. - С. 185- 197.
3. Бюлер К. Духовное развитие ребенка. -М.: Новая Москва, 1924. -180 с.
4. Выготский Л. С. Психология развития как феномен культуры -М.;Воронеж. 1996. - 512 с.
5. Выготский Л. С. Психология искусства. -Ростов н/Д: Феникс, 1998.-480 с.
6. Выготский Л. С. Психология развития человека. -М.: Смысл, ЭКСМО 2003. -1136 с.
7. Давыдов В. В. Генезис и развитие личности в детском возрасте // Вопросы психологии. -1992, №1-2.
8. Денисова З. Детский рисунок в физиологической интерпретации. -Ленинград, 1974.
9. Зеньковский В. В. Психология детства. -М.: Деловая книга, 1995. -348 с.
10. Зинченко В. П. От классической к органической психологии//Вопросы психологии. -1996.-№5-6.
12. Искусство и эмоции: материалы международного научного симпозиума. -Пермь, 1991.-368 с.
13. Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. -М.: Педагогика, 1991. -152 с.
14. Крупник Е. П. Психологическое воздействие искусства. -М.: ИП РАН, 1999.-240 с.
15. Макарова Е. Г. Преодолеть страх, или Искусствотерапия. -М.: Школа-Пресс, 1966. -304 с.
16. Мелик-Пашаев А., Новлянская З. Ступеньки к творчеству. -М.: Педагогика, 1987.
17. Смирнов А.А. Детские рисунки//Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии/под ред. И. Ильева, В. Ляудис. -М.: Педагогика, 1980.
18. Степанов С.С. Диагностика интеллекта методом рисуночного теста. -М.: Магистр, 1994.
19. Грубецкой Е.Н. Избранные произведения. -Ростов н/Д.: Феникс, 1998. -512 с.
20. Флоренский П.А. Христианство и культура. -М.: АСТ, 2001. -672 с.