

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЕ ВОСПРИЯТИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЖИВОПИСИ ДЕТЬМИ

Батюта М.Б.¹, Сидорина Е.В.¹

¹ГОУ ВПО «Нижегородский Государственный педагогический университет им.К.Минина», Нижний Новгород, Россия (Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1), e-mail: batyuta71@mail.ru

Проведен анализ особенностей восприятия живописи детьми общеобразовательной и художественной школы, имеющих разный уровень специальной подготовки. Полученные данные показали, что художественное восприятие учащихся художественной и общеобразовательной школ различается на эмоционально-оценочном уровне по способности к содержательному обобщению формы. Обзор теоретических концепций и знакомство с практикой художественного воспитания позволили наметить систему условий для целенаправленного и последовательного формирования у детей, обучающихся в художественной школе, умений психолого-искусствоведческого анализа произведения живописи как осмысленного и содержательного объекта. Результаты и выводы исследования могут быть полезны при создании обучающих программ по основным видам искусства для дополнительного образования детей в общеобразовательной школе, а также в практической работе педагогов по эстетическому обучению и воспитанию детей в кружках и художественных студиях.

Ключевые слова: эмоционально-оценочное восприятие, художественное восприятие, содержательное обобщение формы, изобразительно-выразительные средства.

EMOTIONAL-EVALUATIVE PERCEPTION WORKS PAINTING CHILDREN

Batuta M. B.¹, Sidorina E.V.¹

¹State Educational University "Nizhny Novgorod State Pedagogical University n.a. K.Minina" Nizhny Novgorod, Russia (Nizhny Novgorod, Ulyanov, 1), e-mail: batyuta71@mail.ru

The analysis of peculiarities of art perception of children secondary and art schools, with different levels of special training. The obtained data showed that the perception of art students in art and secondary schools differ on emotional-evaluative level by the ability to make meaningful generalization of the form. A review of theoretical concepts and familiarity with the practice of art education led to the identification of the system conditions for a focused and consistent formation of children enrolled in art school, skills, psychological and art historical analysis of works of art as meaningful and substantive object. The results and conclusions of the study can be useful when creating training programs for major arts for additional education of children in secondary school, as well as in practical work of teachers for aesthetic education of children in the clubs and art studios.

Keywords: emotional-evaluative perception, artistic perception, a meaningful synthesis of form, figurative-expressive means.

Художественное восприятие обладает уникальной спецификой, отличающей его от восприятия каких-либо явлений окружающего мира. Как подчеркивал Б.М. Теплов, художественное восприятие начинается с чувства, без него оно невозможно. Б.М. Теплов отмечал также, что чувством художественная перцепция не ограничивается. По его словам, восприятие произведений искусства сначала «чувствующее», а затем «думающее, и при том глубоко и проникновенно». В то же время проблема возрастного развития эмоционально-оценочного восприятия произведений живописи является малоизученной. Данный вопрос мы считаем весьма важным, так как именно восприятие эмоционального содержания произведения обеспечивает воздействие на эстетические чувства ребенка, способствует тому, что художественное произведение не только воспринимается, но и переживается им.

Обзор теоретических исследований и знакомство с практикой художественного воспитания позволили нам предположить, что художественное восприятие учащихся художественной и общеобразовательной школ различается как по способности к содержательному обобщению художественной формы [1,2].

В эксперименте была использована методика «Впечатление» (Ю.А.Полуянов), диагностирующая способность целостного восприятия [5]. В качестве экспериментального материала детям младшего подросткового возраста предъявлялось семь репродукций: И.Е.Репин «Не ждали»; «Проводы»; А. Матисс «Разговор»; А.Е.Архипов «Прачки»; Э. Дега «Абсент», Н.Н. Ге «Петр 1 допрашивает Алексея Петровича», М.В.Нестеров «Портрет О.М.Нестеровой». Данные репродукции были разделены на три группы. В первую группу вошли произведения, которые чаще вызывают у учащихся отвлеченные суждения о форме (А. Матисс «Разговор» Э. Дега «Абсент»); во вторую группу вошли произведения, которые привлекают своим предметным составом, сюжетом (И.Е.Репин «Не ждали»; «Проводы»); в третью группу вошли произведения, которые располагают к суждению о форме в связи с его содержанием, чувствах, настроением, которое вызывает произведение (Н.Н.Ге «Петр 1 допрашивает Алексея Петровича», А.Е.Архипов «Прачки», М.В. Нестеров «Портрет О.М.Нестеровой»).

Произведения живописи предъявлялись в цветном варианте в случайном порядке, без названия и указания имени художника; никакой информации о произведении не сообщалось. Учащиеся должны были, ознакомившись с произведением живописи, рассказать о нем так, чтобы человек, который его не знает, мог составить о нем представление. В исследовании приняли участие 60 школьников (10-12 лет): 30 учащихся общеобразовательных школ и 30 учащихся детской художественной, обучающихся в художественных студиях и кружках в течение нескольких лет. В протоколе эксперимента фиксировались высказывания и особенности поведения детей при восприятии картин и их обсуждении. Обработка материала состояла в анализе текста высказывания и особенностей поведения испытуемых в процессе восприятия картины на основе следующих параметров:

- наличие в высказываниях предметно-функциональных характеристик (перечисление объектов, предметов и их функциональных отношений)
- наличие в высказываниях динамических характеристик (движения, действия).
- наличие в высказываниях эмоциональных и оценочных характеристик (фиксация чувств, переживаний, настроения).

Сравнительный анализ оценочных суждений детей, обучающихся в художественной школе, и детей, у которых отношение к искусству сложилось стихийно, вне целенаправленного обучения, позволил разделить их на две группы.

В первую группу вошли дети, суждения которых включали не только предметно-функциональные и динамические, но и эмоционально-оценочные отношения, оформляя их в собственную интерпретацию картины в виде последовательно развивающегося рассказа. Суждения о картине данного типа наиболее полно отражали содержательное отношение ребенка к произведению живописи. Учащиеся данной группы включали в рассказ не только то, что изображено, но и как это сделано (оценка изобразительно-выразительных средств). В этой группе можно выделить несколько видов таких высказываний:

а) Испытуемые прямо выражают собственное эмоционально-оценочное отношение к тому, что изображено на картине: *«она печальная», «мне стало грустно»*. Для некоторых испытуемых соотнесение своего состояния и состояния персонажей не вызывает проблем: *«Когда я смотрю на эту картину, мне становится беспокойно, как и им»* (А. Матисс *«Разговор»*). Такие дети легко находят множество выразительных художественных средств, характерных деталей, с помощью которых передается замысел автора. Данные высказывания составляют 6% от общего числа описаний у учащихся общеобразовательной школы и 13% – у учащихся художественной школы.

б) Испытуемые улавливают эмоциональный характер описываемого произведения: *«грустная женщина», «унылые краски»*. Данные высказывания составляют 16% и 24% от общего числа описаний у детей общеобразовательной и художественной школ соответственно. Приведем пример восприятия тревожной доминанты произведения Матисса *«Разговор»*: *девочка (Катерина Р., 12 лет) хорошо видит, что в действительности изображено на картине, но описывает это не как объективный регистратор. Она влетает в описание такие слова и характеристики, которые адекватно и лаконично передает атмосферу картины: «Здесь изображены мужчина и женщина. Мне, кажется, они пытаются о чем-то поговорить, но разговор не строится. Женщина сидит в кресле властно, уверенно, а мужчина, наоборот, хочет быстрее уйти. Но почему-то не может? В эту картину надо долго всматриваться, в ней есть что-то, что не сразу понятно. Она тревожная, напряженная. Наверное, разговор идет о чем-то неприятном»*.

в) Испытуемые улавливают авторское отношение к картине: *«автор сочувствует»; «автор описывает с жалостью»* (Э. Дега *«Абсент»*). Данные высказывания составляют всего 3% от общего числа описаний у учащихся общеобразовательной школы и 7% у учащихся художественной школы.

г) Испытуемые дают элементарную эстетическую оценку изображенной картины: *«тяжелая работа», «уставшие женщины», (Е.Архипов «Прачки»); «напряженный разговор» (А.Матисс «Разговор)*. Данные высказывания составляют наибольшее количество

– 24 % и 33 % от общего числа описаний у учащихся общеобразовательной и художественной школ.

Полученные данные показали, что эмоциональная отзывчивость у учащихся художественной школы превышает показатели учащихся общеобразовательной школы.

Вторую группу составили ученики, чьи суждения содержали только динамические и предметно-функциональные отношения без связи с эмоциональным содержанием картины в целом. Рассказ их обычно строился на описании, в котором большое место занимало перечисление, иногда дополненное собственными жизненными впечатлениями. Для учащихся этой группы проблема художественного языка остается вне обсуждения, у них отсутствуют обобщение и понимание условности языка художественного произведения. Таких высказываний оказалось 51% и 23% от общего количества описаний, выполненных учащимися школьного возраста общеобразовательной и художественной школ соответственно, что говорит о конкретно-предметном восприятии ими формы произведения.

Иногда они поразительно подробно описывали все, что объективно изображено на полотне, но нигде не проявили своего эмоционального отношения к изображенному. Правда, в процессе разглядывания картины и разговора о ней, улавливание эмоционального содержания, общего эмоционального тона картины у учащихся общеобразовательной и художественной школ все-таки происходило. Таким образом, отсутствие у детей готовности к развернутому рассказу о своих переживаниях вовсе не означает отсутствие самих переживаний. Возможно, дети просто не готовы словесно оценить и рассказать о произведениях искусства. Характерные для их ответов перечисление, предметность, количественный подход при оценке, отсутствие художественного обобщения – все это следствие не столько особенностей возраста, сколько стихийного обучения без опоры на систему условий, обеспечивающих целостное восприятие и углубленное понимание произведений искусства. Как показали наши наблюдения, такие результаты являются следствием неоправданного преобладания вербальных методов контроля в управлении процессом художественного восприятия, что уводит суждения учащихся от опоры на основные художественные средства и познание структуры и ткани художественного образа. Если эти методы естественны в преподавании литературы и истории, то в процессе преподавания изобразительного искусства они часто бывают неадекватными. Это делает недостаточно эффективным процесс занятий изобразительным искусством в общеобразовательных, художественных школах, студиях и кружках.

Остановимся на особенностях восприятия учащимися школьного возраста содержания произведения в зависимости от использованных художником выразительных средств. Можно выделить три возможных варианта.

1. Анализ материала показывает, что эмоциональное содержание, выраженное через позы, жесты, выражения лиц в основном учащиеся могут воспринять правильно.

В подтверждении приведем высказывания учащихся при рассмотрении произведения А. Матисса «Разговор». «Муж разговаривает со своей женой строго, он весь напряжен, ему неприятен этот разговор. Жена сидит с печальным лицом, но отступать не собирается», «...мужчина смотрит на женщину сверху вниз, он расстроен».

2. Легко воспринимается и эмоциональное содержание, переданное с помощью цветовых средств. Дети, которые сразу правильно определили «эмоциональный тон» картины, легко находят множество выразительных художественных средств, характерных деталей, с помощью которых передается замысел автора, т.е. пытаются через детали подойти к главному.

При рассмотрении произведения А. Матисса «Разговор», учащиеся многие обратили внимание на то, что «рука мужчины лежит в кармане, а у женщины руки спокойно лежат на коленках», что связано «с напряжением и злостью, которые испытывает мужчина». Такое выделение характерных признаков ведет к детальному и правильному описанию внутреннего состояния персонажа. Учащиеся улавливают колорит картины и правильно определяют идейный замысел произведения. Однако, зависимость общего цветового строя или колорита картины от ее содержания учащиеся иногда представляют слишком примитивно: если надо изобразить радостное событие, то художник пользуется желто-красными, зелеными, светлыми красками, создающими «жизнерадостный колорит». И наоборот, если изображается трагическое событие, то общий колорит должен быть темным, мрачным, серым и тяжелым.

Общий цветовой строй не определяется художником таким образом. Цвет, как средство изображения осуществляет эту роль в сочетании с другими средствами. В зависимости от содержания выбирается определенная ситуация места, времени, и действия, характер освещения. *Так, например, многие учащиеся при рассмотрении картины И.Е.Репина «Проводы» неправильно передали сюжет: «...Картина светлая, радостная. Между мужчиной и женщиной произошла встреча, и они от радости обнимаются...».*

3. Эмоциональное содержание, переданное с помощью показа взаимоотношений изображенных персонажей, у 42% учащихся общеобразовательной школы вызывает трудности для восприятия. *Так, например, при восприятии произведения Н.Н.Ге «Петр I допрашивает царевича Алексея Петровича в Петергофе» многие учащиеся не раскрыли взаимоотношения персонажей друг с другом «...на столе лежат бумаги. Двое мужчин подписывают договор...».*

При рассмотрении картины И.Е.Репина «Проводы» некоторые учащиеся говорят, что «это деревенский рынок, где люди покупают или обменивают товары. Люди одеты скромно». Приведем пример правильного восприятия постановки фигур: «Петр I допрашивает мужчину. Он стоит около стола, опустив голову, потому что царь его в чем-то обвиняет. Он зол и раздражен». Здесь охарактеризовано основное действие, уловлены те связи, которые пространственно изображены художником.

Встречаются учащиеся, которые в описание картины приносят свои рассуждения, связанные с изображенным, проецируют свой личный опыт, свои переживания и субъективное восприятие, наполняя мир картины собственным содержанием. Покажем это на примере восприятия произведения И.Е.Репина «Не ждали». «Дети разговаривают между собой, вдруг заходит знакомый мужчина и требует выкуп за их родителей. Девочка крикнула охрану, и его стали выводить из комнаты».

Учащийся не пытается найти информационные узлы, которые бы его привели к раскрытию смысла, заложенного художником. Наблюдение показало, что большинству учащихся трудно справиться с многообразием зрительных впечатлений. При показе сложной картины, обремененной множеством деталей, некоторые учащиеся говорили: «Ой, не понять, что это! ...я люблю произведения, где мало героев и предметов», они буквально не знают куда смотреть.

Зрителю надо знать правила «чтения» изобразительного текста, организовав сбор визуальной информации в соответствии с каким-то принципом. Важно научиться «различать, что действительно видят мои глаза, и что является результатом собственных истолкований, переживаний, оценок» [3, с. 139].

С целью обобщения полученных данных нами были выделены уровни развития художественного восприятия у учащихся художественной и общеобразовательной школ, признаки которых базируются не только на самой структуре художественного произведения, но и на психологических закономерностях процесса восприятия:

Первый (низкий) уровень: предметный, внешне-событийный. Он характеризуется наличием в художественных суждениях динамических и предметно-функциональных отношений. Зрителя интересует поверхностный пласт видимых событий, предметов, явлений. Вне обсуждения остается художественный язык изображения. Дети часто интуитивно воспринимают некоторые выразительные средства, прежде всего, цвет. На этом уровне отсутствует осознанная связь между эмоциональным воздействием и цветовой организацией произведения.

Второй (средний) уровень: эмоционально-оценочный. Он характеризуется наличием в художественных суждениях не только предметно-функциональных и динамических, но и

эмоциональных отношений. Однако оценка изображения выстраивается на основе собственного, субъективного отношения к изображенному. На этом уровне возникает понимание эмоционального характера произведения, авторского отношения к изображенному; появляется элементарная эстетическая оценка произведения.

Третий (высокий) уровень: смысловой. Его характеризуют следующие признаки: осмысление категорий содержательной формы как категорий эмоционально-смысловых, понимание базовых смыслов, заложенных автором произведения. Третий уровень является более полным проявлением контакта с содержанием художественного произведения. Здесь зритель и художник находятся в партнерском диалоге двух душевных миров [4]. Задача зрителя состоит в том, чтобы присоединиться к художнику и понять принципы мировосприятия и миропонимания автора. Для этого зрителю надо знать «правила» чтения изобразительного текста.

По этим показателям результаты данного этапа выявлено, что высокий уровень эстетического восприятия у учащихся художественной и общеобразовательной школ отсутствует; эмоционально-оценочный и интеллектуальный уровень выявлен у 49% и 77% учащихся школьного возраста общеобразовательной и художественной школ соответственно; предметный, внешне-действенный – у 51% и 23% учащихся школьного возраста общеобразовательной и художественной школ соответственно.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что:

1. У учащихся общеобразовательной школы, не имеющих художественной подготовки, наибольшее количество суждений о произведении живописи касаются предметной и сюжетно-тематической линии картин, что говорит о конкретно-предметном восприятии формы произведений искусства, образный строй не понятен им.

2. Учащиеся общеобразовательной школы достаточно чутки к первому пласту художественного восприятия – эмоциональному тону картины. Они отмечают некоторые значимые, выразительные детали. Труднее всего для них охватить и осмыслить общие архитектурные свойства, благодаря которым выражается пафос произведения.

3. Плюсы и минусы художественного восприятия у учащихся общеобразовательной школы являются результатом не столько особенностей возраста, сколько недостатков обучения, где акцент делается на вербальных способах управления процессом художественного восприятия, что уводит учащихся от опоры на основные художественные средства, которым пользуется автор при создании произведения.

4. У учащихся художественной школы, количество художественных суждений, отнесенных к содержательному эмоциональному слою произведения, возрастает, что

свидетельствует о способности к содержательному обобщению художественной формы у значительного количества учащихся.

5. Однако у учащихся художественной школы смысловой (высокий) уровень художественного восприятия не был зафиксирован; преобладающим уровнем художественного восприятия для них оказался эмоционально-оценочный (средний), реже встречался предметный, внешне-действенный (низкий). Основой понимания изобразительного искусства является тесный активный контакт зрителя с произведением. В общем виде такой контакт происходит в жизни человека постоянно, создавая базу для развития полноценного восприятия. Но без целенаправленного развития восприятия любого вида искусства, и в том числе произведений живописи, он не достигнет желаемой объективности и полноты.

6. Уровень понимания эмоционального содержания произведения живописи детьми общеобразовательной и художественной школы выше уровня осознания сюжета. Это можно объяснить тем, что для понимания сюжета необходима более высокая ступень интерпретации, основывающаяся на внутренних свойствах изображенных объектов и явлений, а восприятие эмоционального содержания, настроения картины возможно и на основании внешних, более или менее непосредственно воспринимаемых чувственных признаков, что детям более доступно.

Список литературы

1. Батюта М.Б. Опыт формирования у детей школьного возраста понимания классической живописи // Нижегородское образование.– №1. – 2013. – С. 156-160.
2. Батюта М.Б. Развитие восприятия и понимания художественных произведений у детей. Монография. [Электронный ресурс]: http://elibrary.ru/title_profile.asp?id=28744.
3. Некрасова-Каратеева О. Л., Осорина М. В. Психологические особенности восприятия картины зрителем ребенком в музее // Художественный музей в образовательном процессе. – СПб.: Специальная литература, 1998. – С.127-169.
4. Кудина Г.Н., Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. Как развивать художественное восприятие у школьников. – М.: Знание, 1988. – 80 с.
5. Полуянов Ю.А. Формирование способности целостного восприятия цвета у детей. // Вопросы психологии. – 1980. – №1. – С. 101-111.

Рецензенты:

Гапонова С.А., д.псих.н., профессор кафедры социальной и организационной психологии,
ФГБОУ ВПО «НГПУ им. К. Минина», г. Нижний Новгород;

Сорокоумова С.Н., д.псих.н., профессор кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО
«Нижегородский архитектурно-строительный университет», г. Нижний Новгород.

RETRACTED