

Приобщение к искусству по законам искусства **Т.В. Калинина, УрГПУ, Екатеринбург, Россия**

This text is about the problem of child's communion with world art and about saving spontaneity and originality of child's own perception. The author reveals opportunities of using abstract artist's method of work with non-figurative forms for discovering features of painting art language by child and developing art perception of him.

«Надо рисовать, как дети», – утверждали многие художники и, отбрасывая профессиональную «правильность» изображения, искали секрет выразительности в непосредственности детского рисунка. «Каждый ребёнок – художник», – уверяют нас педагоги. И это действительно так. Практически не владея средствами изобразительной грамоты, ребёнок создает работы, которые не только умиляют и радуют нас своей наивностью, но удивляют своей выразительностью. «Дай срисовать», – в шутку говорят мне художники, разглядывая в студии детские работы, и в этой шутке безусловное признание художественных достоинств детских рисунков.

Куда же деваются эти способности, если большинство из нас не рисуют и уверены, что этими способностями не обладают? Как мы утрачиваем то, чем, несомненно, обладали?

Когда в старших классах мы изучали черчение, то прежде чем объяснить, как строятся различные проекции, нам объясняли каким образом надо смотреть на предмет, чтобы увидеть эти проекции. Обучая искусству изображения, педагоги почему-то забывают, что все правила изображения – это всего лишь правила одного из множества взглядов на мир, а не органично и изначально присущий всем способ видения.

Мы требуем соединять небо и землю, пытаюсь объяснить что-то о горизонте, в то время как ребёнок осознает и моделирует в своих рисунках мир в координатах «верха» и «низа». Мы требуем рисовать пространство и закрашивать полностью фон, в то время как он видит мир предметным, и белый фон для него – обозначение «беспредметного» пространства. Чуть позже мы требуем рисовать цветной рефлекс даже в том случае, когда ребёнок его не видит; использовать прямую перспективу, в то время как заметить ее в натюрморте ребёнку практически невозможно; или – «выразить» что-либо, в то время как ребёнок не знает, что это такое и не подозревает, что это возможно. И рисование начинает пониматься как занятие, в котором важно не собственное видение, но знание правил, которые к твоему собственному видению отношения не имеют. И тут появляются и «боязнь белого листа», и убежденность в собственной несостоятельности.

Но ведь ребёнок сам приходит к нам за правилами. В возрасте 6-7 лет он начинает оценивать свои рисунки с точки зрения их качества. Его начинает интересовать не только процесс создания изображений, но и результат. Появившееся желание быть оцененным требует осваивать правила, существующие во взрослом мире, в мире культуры. Но как дать правила, существующие в культуре, чтобы в процессе их освоения не разрушалось собственное видение ребёнка?

Создавая свои первые изображения, манипулируя карандашом или кистью, ребёнок открывает возможность пятном и линией передавать видимые формы окружающего мира. В следах своей игры с изобразительными материалами, в хаосе линий и пятен он начинает замечать совпадение этих форм с формами реального мира. Это обретение нового, иного, нежели раньше видения: видения конструкции, общей схемы, которую ребёнок открывает в ходе собственной изобразительной практики. Именно способность видеть по-другому провоцирует ребёнка к созданию уже не просто каракулей, но изображений. И тут начинается долгий и увлекательный путь. Рисунок становится средством моделирования мира и осознания себя.

Растёт количество деталей на рисунке, уточняется их форма. На руках появляются пальцы, на ногах – башмаки, головы украшаются причёсками, шапками, бантами; ребёнок открывает понятие верха и низа, и свободно плавающее изображение упорядочивает своё движение относительно полос неба и земли, этих непеременных атрибутов любого детского рисунка. Отдельные герои начинают взаимодействовать друг с другом, в рисунке появляется сюжет, и сюжетные отношения становятся предметом изображения.

Среди множества открытий, предстоящих ребёнку на этом пути, осознание выразительных возможностей языка искусства – одно из важнейших. Для того чтобы это открытие совершилось, он должен осознать и увидеть, обязательно увидеть, изобразительную форму как источник переживания. Увидеть, что цвет не только обозначает предмет, но вызывает определённое переживание внутри тебя. Линия не просто ограничивает форму предмета – но её характер вызывает отклик в твоей душе. Она может быть опасной, нежной, гибкой, спокойной, стремительной.... Почувствовать, что ритмическая

структура изображения воздействует на нас. Мы чувствуем себя спокойно и уверенно, встревоженно, воодушевленно, напряженно-нервно в зависимости от структуры формы, на которую мы смотрим.

Интуитивно ребёнок пользуется художественными средствами как средствами выразительности, поскольку изменение видения мира в зависимости от наших эмоций заложено в физиологии человека. В силу этого ребёнок изображает более яркими и теплыми красками, упорядоченными линиями приятные для него события, и, наоборот, холодными и темными красками и хаотичными линиями события неприятные. Однако изобразительная форма и, прежде всего, ее ритмическая структура как источник переживаний остается для ребёнка неосознанной, невидимой.

Ребёнок и не ставит себе цели передать отношение, он непосредственно переживает в процессе изображения взволновавшее его событие. Также непосредственно он переживает и художественное произведение, откликаясь на воздействие формы произведения, но не осознавая структуру этой формы как источник своих переживаний.

Увидеть выразительные возможности ритмической структуры изображения, её воздействие на прочтение сюжета, очень трудно и даже практически невозможно ребёнку: он слишком занят самим сюжетом, его проживанием в процессе создания изображения. Эмоциональное воздействие формы оказывается для ребёнка неотделимым, слитным с переживанием сюжета.

Весь же фокус воздействия произведения искусства строится именно на возможности воспринимать произведение на разных уровнях, используя разные коды восприятия и переживая рождение новых смыслов на пересечении различных значений, (сопоставляя предметное содержание, содержание, заданное цветовым решением, ритмической структурой, ассоциативным рядом, символическим смыслом...) [1]. Поэтому разделить для ребёнка переживание сюжета и переживание формы представляется нам крайне важным.

Но что если сделать приключения с самой формой, ее ритмической структурой сюжетом для изобразительных рассказов? Тем самым мы разделим для ребёнка переживание формы и переживание сюжета. Подобный ход открытия смысловой содержательности «чистой формы» был пройден художниками-абстракционистами начала XX века.

Творческий путь этих художников был предопределен поиском первооснов языка искусства, выявлением ритмической структуры формы в качестве основного кода прочтения картины. Они сделали саму ритмическую структуру формы видимой, обнажив её от сюжета события и конкретности изображаемого.

Освобождение от предметности понималось художниками как путь к открытию основ языка изобразительного искусства, как средство открытия «новой реальности». Так В. Кандинский хотел, чтобы искусство, освобожденное от конкретного сюжета, подобно музыке, выражало понимание мира, делая это понимание более глубоким, вбирающим в себя ощущение космоса [2]. К. Малевич верил, что с помощью абстрактной формы он сможет найти «формулу красоты», достичь «превосходства чистого ощущения... в изобразительном искусстве» [3]. «Чистая форма» для П. Мондриана была выражением космической гармонии. Но, как писала исследователь детского творчества Е. Г. Макарова, «в культуре нет ничего, что не имело бы своих истоков в детстве» [4].

Абстрактные, беспредметные формы – это то, с чего начинается изобразительная деятельность ребёнка, и что никогда полностью не исчезает из его изображений.

Эксперименты с абстрактной формой, её гармонизацией могут стать увлекательной игрой и для ребёнка, а также средством его художественного развития, позволяющим сделать видимым не только функциональное, но и эмоциональное значение формы.

В предлагаемой нами технологии художественного развития детей (развития их восприятия и освоения языка искусства) обучение начинается не с обращения к реальной жизни, не с изображения конкретных реальных форм, требующего предварительного изучения натуры, но с создания абстрактных композиций. Учебно-художественные задания даются ребёнку в виде игр с художественными средствами. Правилами игры становятся ритмические закономерности, различные способы упорядочения элементов формы.

- Игры с элементами языка (или упражнения) – первый шаг в обучении. Они могут быть предельно простыми. Например, игра с волнистыми линиями предполагает всего лишь повторение одной и той же линии и использование приёма светлотной растяжки.

Эти игры не имеют жестких правил и предполагают возможность вариаций внутри общего направления. Так волнистые линии у каждого непременно имеют свой характер, они оказываются мягкими, нежными, испуганными, любопытными, возмущенными...Цвет тоже выбирается в соответствии с предпочтениями самого ребенка. При этом задания продуманы так, что в любом случае ведут к созданию выразительного изображения. В процессе этих игр ребенок осваивает приемы работы с

художественными материалами и средствами, открывает бесконечное разнообразие ритмической структуры формы, красоту бессюжетного изображения.

- Второй шаг. Выполненные работы вывешиваются все вместе. Рассматривая их, ребёнок в абстрактной форме угадывает свои вполне реальные зрительные и эмоциональные впечатления. Дети видят в одном рисунке – облака, освещённые солнцем; в другом – движение ветра; в третьем – мягкие склоны холмов; в четвёртом – кроны деревьев; в пятом – поле колышущихся трав и т. д. Для детей это новая игра «На что похоже?» На самом деле в каждом рисунке заложено сразу несколько изображений. Это создает условие для постижения в дальнейшем приема создания художественного образа, как соединение нескольких изображений в одном, обретающем в результате иной смысл. В процессе такой игры ребёнок набирает необходимый опыт переживаний пластики формы для открытия сначала новых изобразительных, а затем и выразительных возможностей элементов языка изобразительного искусства. Изменения в восприятии формы проявляется в высказываниях детей: они не только называют угадываемое в абстракции изображение, но начинают определять его эмоциональную характеристику.

- Следующий за упражнениями технологический шаг – композиция. В ней ребёнок уже сознательно использует открытые изобразительные возможности, причем каждый по-своему. Так волнистые линии у кого-то становятся ветреным небом, у кого-то полем, дуги у одних обозначают уходящие вдаль холмы, у других – кроны деревьев. Таким образом, ребёнок получает возможность не копировать, но моделировать пространство, моделировать вновь создаваемую реальность. Учить изображать ребёнка становится излишне. Он сам торопится воплотить в своей композиции то, что открылось ему в игре. Выполнение композиций подводит ребёнка к осознанию выразительных возможностей элементов языка искусства.

Задания композиций составлены так, что выполнение их условий порождает большую вероятность непреднамеренного создания детьми художественного образа, который воспринимается ребёнком еще как образ изобразительный, воздействие которого очевидно, но открытие причины воздействия ещё не произошло; предугадывается, но логически еще не осмыслено.

- Четвёртый шаг. Для того чтобы произошло открытие коммуникативной заряженности элементов художественного языка, необходимо сопоставление различных художественных приемов, выявление взаимозависимости формы и ее содержания. Совместный анализ работ, лучше контрастных по своему содержанию («Лес ледяного королевства» и «Знойный лес», «Хозяин леса» и «Хозяин улицы», «Летний ветер» и «Бег зверей»), позволяют ребёнку открывать (каждый раз заново) коммуникативную заряженность художественных средств и приёмов их гармонизации.

- Пятый шаг. Только после выполнения собственных композиций дети знакомятся с работами художников, сделанных на близкую тему или выполненных с использованием освоенных ребёнком средств. Дети оказываются способными не только осмыслить сюжет картины, но по-своему интерпретировать замысел произведения.

Таким образом, дети не подражают художникам, но открывают, что художники работают так же, как они, оперируя теми же языковыми средствами.

Следует отметить, что заданное движение не является движением по одной прямой. Это движение с постоянным возвращением назад к уже совершённым открытиям, но на новом материале. Возвращаясь к одной игре, но на материале разных художественных средств и приёмов, ребёнок получает возможность обнаружить не просто конкретное воплощение какого-либо приёма или средства, но открыть принцип действия языка искусства.

Возвратное движение позволяет осуществлять художественное развитие каждого ребёнка в свойственном ему темпе. А то, что любое новое композиционное задание начинается непременно с игр и экспериментов с элементами языка искусства – позволяет сохранить эмоциональную непосредственность восприятия ребёнка благодаря обращению к игре и эксперименту с формой вне заданий «изобразить» или «выразить».

Рассмотренная технология художественного развития ребенка соответствует процессу становления изобразительной деятельности ребенка, описанного в работах крупнейших исследователей детского творчества (А.В. Бакушинского, Л.С. Выготского, В.С. Мухиной, Д.В. Пивоварова и других) как движение от манипуляции художественными материалами к открытию изображений в следах своей деятельности [5, 6, 7, 8]. Мы продлили эту линию, сделав следующий шаг: играя с ритмическим строем художественной формы, ребёнок самостоятельно открывает вслед за её изобразительными возможностями – выразительные.

Тем самым процесс художественного развития ребенка становится органичным как закономерностям развития восприятия детей в процессе их изобразительной деятельности, так и закономерностям развития мирового искусства.

Литература

1. Лотман Ю.М. Семиосфера. – СПб., 2001.
 2. Кандинский В.В. О духовном в искусстве. – М., 1992.
 3. Малевич К.С. Супрематизм. Мир как беспредметность или Вечный покой. – М., 2000.
 4. Макарова Е.Г. В начале было детство: Записки педагога. – М, 1990.
 5. Бакушинский А.В. Художественное творчество и воспитание: опыт исследования на материале пространственных искусств. – М.,1925.
 6. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М., 2003.
 7. Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. – М., 1981.
- Жуковский В.И., Пивоваров Д.В. Зримая сущность. Визуальное мышление в изобразительном искусстве. – Свердловск, 1991.