

КУЛЬТУРОСООБРАЗНЫЕ ПРАКТИКИ

УДК 008.009

Н. В. Киселева

Восприятие современными школьниками архетипических оснований классического искусства

Изучение классического искусства в школе направлено в первую очередь на познание мира и познание самого себя. Поскольку изучение искусства базируется на определенных закономерностях развития знаковых и символических систем, с которыми связано понятие архетипа, важно было определить, насколько подростки способны воспринимать классическое искусство с учетом архетипических образов и сюжетов. Материалом послужили произведения Рембрандта. Исследование проводилось с использованием технологии образно-поэтического осмысления художественного произведения и принципа художественно-педагогического общения. Определено, что при изучении, даже просто рассматривании, репродукций происходит упрощенное восприятие образов. Архетип, не закрепляясь в сознании школьников, присутствует на подсознательном уровне, соединяясь с какими-то представлениями опыта и подвергаясь сознательной обработке, а опыта, не только житейского, но и культурного, у старшеклассников мало.

Ключевые слова: архетип, мировая художественная культура, современные школьники, восприятие, классическое искусство, Рембрандт ван Рейн, технология образно-поэтического осмысления, принцип художественно-педагогического общения

CULTURE CONFORMABLE PRACTICES

N. V. Kiseliova

Perception of the Archetypic Bases of Classical Art by Modern Schoolchildren

The study of classical art in school is directed primarily to the knowledge of the world and self-knowledge. Since the study of art is based on certain laws of development of the iconic and symbolic systems, which are connected with the concept of the archetype, it was important to determine how adolescents are able to perceive classical art in view of archetypal images and themes. The material was Rembrandt's works. The study was conducted with the use of technology of figurative and poetic understanding of art and the principle of artistic and pedagogical communication. It was determined that during the study, even just viewing reproductions simplified perception of images occurs. An archetype, not being fixed in students' minds, presents at the subconscious level, connecting with some ideas and experiences undergoing conscious processing, and seniors have little experience, not only life, but also cultural one.

Keywords: archetype, world art culture, advanced students, perception, classical art, Rembrandt van Rijn, a technology of figurative and poetic understanding, a principle of art-pedagogical communication.

В школьном курсе «Мировая художественная культура» не так много тем, посвященных изучению творчества конкретного художника. Со словом «творчество» примерной программой среднего (полного) общего образования по мировой художественной культуре предложено изучение искусства Феофана Грека и Рембрандта ван Рейна [7]. В остальных случаях акцент сделан на одном памятнике архитектуры, изобразительного искусства, литературы, музыки. Как указано в методических рекомендациях по преподаванию мировой художественной культуры, в основе программы лежит принцип культурных доми-

нант, который является «основополагающим при отборе конкретных памятников культуры и дает возможность преодолеть склонность к простому их перечислению, сделать акцент на целостном образе эпох, художественных культур, на моделировании разных исторических и региональных систем мировосприятия» [5].

Чаще всего анализ произведений в ходе изучения творчества какого-либо мастера осуществляется совместно: учитель задает вопросы, учащиеся отвечают на них. Сегодня мы имеем разнообразие алгоритмов анализа художественных произведений, среди которых выделяются план

анализа произведений живописи, разработанный А. Мелик-Пашаевым, и методика «7 ключей», автор – В. Г. Маранцман. Благодаря такому организованному диалогу ученики шаг за шагом постигают смысл произведения.

Мы решили провести небольшое исследование: никаких вопросов учащимся не задавали, но были созданы условия для самостоятельного погружения в мир образов художника. Материалом исследования стали произведения Рембрандта ван Рейна, голландского художника XVII века.

Основная задача исследования состояла в том, чтобы определить особенности восприятия архетипических оснований в классическом искусстве, потому что детям и подросткам схематизм, алгоритмизация, присущие архетипу по определению, к сожалению или к счастью, более доступны, чем работа на тонких психоэмоциональных «струнах».

Архетипические образы, сюжеты сопровождают человека с древнейших времен. Их источники – это мифология, религия, искусство. Изучение классического искусства с учетом архетипических оснований – один из способов познания мира и познания самого себя: «осваивая методы познания объективированных, превращенных форм культуры и социальности, подросток парадоксальным образом возвращается к себе самому, к своему личному опыту. И наоборот, обобщая свой собственный опыт, он выходит на закономерности высокой культуры» [4, с. 5]. Старшеклассники владеют определенным багажом архетипических образов и сюжетов, хотя и не актуализированных. С помощью проводимого эксперимента была сделана попытка актуализировать этот багаж.

Стоит оговориться: понятие «архетип» на уроке не вводилось. К нему мы обратились, когда началась совместная работа по анализу произведений художника.

Для анализа было выбрано 5 произведений художника: «Ночной дозор», «Портрет Саскии», «Даная», «Портрет старушки», «Возвращение блудного сына».

В работе с обучающимися мы опирались на известные сведения о том, что «Ночной дозор» (1642) – произведение, которое изначально предполагалось как групповой портрет офицеров стрелковой роты, но художник, нарушая традиции, создает произведение как сюжетную картину: рота выступает в поход (к портретам реальных людей добавились вымышленные персонажи). Мотив движения, контрасты света и тени,

величественная архитектура фона и т. д. подчеркивают торжественность шествия.

Из большого числа портретов любимой жены художника был выбран малоизвестный широкой публике «Портрет Саскии в пышном платье», 1642 года (чаще всего репродуцируются «Саския в образе Флоры», «Святое семейство», «Автопортрет с Саскией на коленях»). Здесь художник представляет свою жену такой, какой должна быть жена великого художника: Саския одета в парчовые ткани, покрытые узором корсажи; на голове – широкая шляпа с перьями, плечи покрывает сверкающий плащ, на шее – ожерелья, а на руках – звенящие браслеты.

Из наиболее известных произведений на античную тему была выбрана «Даная» (1636–1647) – картина, в основе которой хоть и лежит сюжет из античной мифологии, но перед нами героиня, изображенная в роскошном алькове, убранном по последней голландской моде XVII века. Выписаны и массивный бархатный полог, и богатое украшение кровати, и нарядно вышитые подушки. На кровати – прекрасное обнаженное тело Данаи. Особую роль играет свет. Он как бы получает самостоятельный, духовный смысл. «Мгновенное, неповторимое воздействие света, который гладит тело, окутывает его теплыми прозрачными тенями и создает свое собственное пространство. Оно охраняет тело, не скрывая его. Картина становится таким образом более, чем когда-либо, сценой, диалогом» [9]; «мягкое сияние света начинает восприниматься как излучение человеческого чувства» [8].

Для Рембрандта старость – это особый этап в жизни человека. Он изображает старость такой, какая она есть, ее очарование, ее духовную мудрость. «Портрет старушки» (1654 г.) – это своего рода портрет-биография, история прошлой и настоящей жизни портретируемого.

Сюжет, к которому автор обращался не раз, – «Возвращение блудного сына» (1668–1669 гг), взят из Библии. Именно там художник искал «не только вечный смысл и обобщающие образы, но и тот драматизм, который заставляет человека раскрываться во всем противоречивом богатстве своей натуры, ту степень духовного напряжения, когда силы переживания обнажают в человеке его лучшие качества, когда проявляются его самые высокие душевные порывы» [8].

По традиции методической основой стали принцип художественно-педагогического общения и технология образно-поэтического осмысления художественного произведения. В соответ-

ствии с законами художественно-педагогического общения в преподавании художественной культуры изучение творчества голландского художника началось со взаимосвязи «искусство – ученик». Ученики погружались в духовный мир Рембрандта в процессе восприятия, когда, общаясь один на один с искусством, подростки получали впечатления, ассоциации, образы на личностном уровне.

Для организации общения «искусство – ученик» была использована технология образно-поэтического осмысления художественного произведения. Самое главное в данной технологии – слово учеников, которое позволяет зафиксировать возникающие ассоциации, символы, выразить свое впечатление от увиденного, «включиться в образный строй, предлагаемый художником, чтобы вызвать в своем сознании некий встречный образный поток, который и приведет к пониманию реальной значимости произведений. Для этого, прежде всего, необходимо уйти от поверхности взгляда на искусство, упразднить всякую описательность и, отталкиваясь в основном от его эмоционального воздействия, научиться мыслить образами» [1, с. 157].

Технология образно-поэтического осмысления художественного произведения включает три последовательных этапа, результатом которых становится текст. В нем ученик отображает впечатление от увиденных произведений художника.

На каждом этапе учащимся предлагается одна и та же система визуальных образов художника: репродукции всех картин предлагались последовательно друг за другом неограниченное количество раз. Просматривая их, ученики записывают возникающие образы. В качестве визуального материала были отобраны 5 произведений Рембрандта.

На первом этапе ученики, погружаясь в предлагаемую систему визуальных образов, осуществляли индивидуальный ассоциативный поиск нескольких эпитетов – образных определений, выраженных с помощью прилагательных, причастий, максимально подходящих для определения рассматриваемого художественного явления. Так появляются эпитеты, среди которых самыми распространенными стали «темный», «глубокий», «строгий», «мрачный», «чувственный/чувствительный», «печальный», «черный», «темный», «глубинный/глубокий»; единичными – «злой», «главный», «четкий», «задумчивый», «осмысляющий», «величественный», «загадочный», «спокойный».

Второй этап связан с индивидуальным ассоциативным поиском нескольких существительных, фиксирующих значимые смысловые доминанты предложенного визуального ряда. При выборе существительных акцент делался на предметах, образах, явлениях, рождаемых вне логики, вне каких-то причинно-следственных связей. Важно было указать существительные, которые возникали на уровне ощущений: это образы, которые не присутствуют визуально на картинах Рембрандта, но существуют в собственном сознании старшеклассников (тот самый багаж архетипических образов и сюжетов). Большинство учащихся указали существительные, которые перекликались с эпитетами «грусть», «строгость», «глубина», «мрак», «угнетение», «темнота», «печаль», «страх», «загадочность». Но в ряде работ можно было увидеть существительные более глубокого уровня: «мысль», «душа», «взгляд», «смерть», «путь», «одиночество», «старость», «театр», «растерянность», «тоска», «всепрощение».

Третий этап – это поиск нескольких глаголов, характеризующих этот же визуальный ряд. На этом этапе важно «определить смысловую динамику, а не динамику вообще. Это не должно быть просто описанием передвижений персонажей на полотне. Необходимо передать уровень энергетической напряженности, достигнутый живописцем, и тот порыв, то душевное движение, которые он в нас вызывает» [1, с. 167]. Вот какие глаголы, по мнению учеников, «передают» смысловое движение произведений Рембрандта: «угнетать», «заставлять задуматься», «понимать», «прощать», «думать», «плакать», «мыслить», «понимать», «чувствовать», «грустить». Это глаголы, которые можно встретить больше двух раз. Но есть и те, которые встречаются один раз: «переживать», «тлеть», «действовать», «печалиться», «сожалеть», «ожидать», «стареть», «умирать», «пронизывать», «стремиться».

После подбора прилагательных, существительных и глаголов, ученикам надо было связать словесные впечатления в текст. Среди предложенных метафорических текстов обращают на себя внимание следующие:

– «Мне хочется грустить и молчать. Я уйду в себя. Мне не хочется радоваться и смеяться. Я начинаю любить черный цвет».

– «Стремление к осмыслению, действию. Хочется смотреть и понимать действительность. Снисходит спокойствие, смешанное с печалью, задумчивостью».

– «Остановиться, глядя в неизвестность. Подумать. Уметь прощать и быть прощенным».

При интерпретации ученических работ мы опирались на теорию архетипов К. Г. Юнга, для которого «элементарный образ, или архетип, есть фигура – является ли она демоном, человеком или событием, – которая в процессе истории повторяется там, где свободно проявляется человеческая фантазия» [11, с. 57]. К. Г. Юнг выделяет шесть архетипов: «тень, мудрый старец, младенец (включая героя-младенца), мать (“Предвечная Мать” и “Мать-Земля”) как супраординатная личность (“демоничная”, поскольку супраординатная), ее двойник дева и, наконец, анима у мужчин и анимус у женщин» [10].

Все работы учеников отрефлексированы нами по итогам, но без доведения сведений до сознания детей.

Привлекает внимание тот факт, что существительных было подобрано учениками больше, чем прилагательных (эпитетов) или глаголов, хотя количество и тех и других (от 3 до 5) было определено заранее. Возможно, современным школьникам легче выразить свои ощущения, впечатления через конкретные предметы, явления. Но тем не менее, они попытались уловить, выхватить на бессознательном уровне, символы, которые отсылают нас к архетипу «мудрый старец». У Рембрандта этот архетип проявляется в конкретном образе – отца в «Возвращении блудного сына», который простил своего неупутевого сына, и старушки в картине «Портрет старушки».

Для старшеклассников «старость» как понятие, сущность, указанная в работах, это не только реальное явление (возраст изображаемого), но и тот символ, который позволяет говорить не только об архетипе мудрого старца, но и об архетипе анимы, так как она биополярна, а значит – может быть как положительной, так и отрицательной. Мы в ответах учеников увидели именно вторую сущность архетипа анимы.

Мотив «просить прощения» (в ответах учеников можно встретить слова «всепрощение», «плакать», «прощать») отсылает нас к архетипу *младенец*, который можно увидеть в картине «Возвращение блудного сына» (здесь пересекаются два архетипа: как уже было сказано, архетип старый мудрец – «прощать»). Стоя на коленях, сын уткнулся в живот отца, словно маленький ребенок.

Интерес представляют некоторые ответы учеников, касающиеся темы смерти. Она, как мы видим, звучит часто. Среди эпитетов – «черный»,

среди существительных – «смерть», возможно, «мрак», среди глаголов – «умирать», «тлеть». «Смерть» является значением архетипа матери. Юнг писал, что все символы могут иметь «как позитивное, благоприятное значение, так и негативное, связанное со злом» [10]. Ученики увидели только негативный план архетипа матери, представляющий нечто темное, то, что вселяет ужас.

Анализ ответов учащихся приводит к следующим выводам. Одна часть школьников воспринимала воздействие только части образа, другая (единицы) – весь образ. Часть учеников улавливала только видимый уровень произведения, вторая – скрытый (количество таких зрителей минимальное). И наконец, единицы старшеклассников воспринимали произведение с помощью образов, рожденных подсознанием (эти образы не были связаны ни с содержанием произведения, ни с фактическим знанием картины).

Исследование восприятия современными школьниками архетипических оснований классического искусства показало, что при изучении, даже просто рассматривании репродукций, происходит упрощенное восприятие образов. Поэтому в ответах учеников можно услышать прилагательные, существительные, отражающие уровень того, что «я вижу»: темный фон – «темнота», «мрачный», старого человека – «старость», «одиночество», а если наклонил голову и не смотрит на зрителя – «задумчивый». Если подходить к анализу картин через определенные уровни (эмоциональный, предметный, сюжетный и символический), то подростки могут анализировать произведения искусства на эмоциональном уровне. Возможно, это связано с клиповым мышлением современной молодежи, о котором сейчас говорят психологи, социологи и культурологи. Возможно, в соответствии с теорией Юнга, архетип, не закрепляясь в сознании, присутствует на подсознательном уровне, соединяясь с какими-то представлениями опыта и подвергаясь сознательной обработке, а опыта (мы имеем в виду не только житейский опыт, но и опыт постижения художественной культуры) у старшеклассников мало: только уроки мировой художественной культуры, и то 1 час в неделю. Но есть единицы среди учеников, которые на более глубоком уровне художественного восприятия с помощью художественно-выразительных средств живописи (фона, цветовых гармоний и диссонансов, форм, ассоциативных ходов) смогли уловить первообраз.

С другой стороны, К. Юнг писал, что «архетипы определены не содержательно, а формально, да и то лишь в очень незначительной степени. Изначальный образ определен в отношении своего содержания лишь тогда, когда он становится сознательным и таким образом обогащается фактами сознательного опыта» [10]. Можно сделать предположение, что мир Рембрандта оказался сложным для восприятия старшеклассников, поскольку наполнен архетипами, первообразами.

Библиографический список

1. Бачурина, И. Е. Слово как ключ к образу: интегративное учебное пособие для учащихся 9–11 классов и педагогов [Текст] / И. Е. Бачурина. – М.: Пушкинский институт, 2010. – 288 с., ил. – Серия «Филологическое образование».
2. Дмитриева, Н. А. Краткая история искусств. Вып. 2. Северное Возрождение; страны Западной Европы XVII и XVIII веков; Россия XVIII века [Текст] / Н. А. Дмитриева. – 3-е изд., доп. – М.: Искусство, 1990. – 318 с.: ил.
3. Злотникова, Т. С. Архетип в философско-психологической традиции [Текст] // Коды массовой культуры: российский дискурс: коллективная монография; под науч. Ред. Т. С. Злотниковой, Т. И. Ерохиной. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. – 240 с.
4. Медкова, Е. Материалы курса «Искусствоведческие методики в преподавании МХК». Лекции 5–8 [Текст] / Е. Медкова. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2006. – 68 с.
5. Методическое письмо о преподавании учебного предмета «Мировая художественная культура» в условиях введения федерального компонента государственного стандарта общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://doc4web.ru/pedagogika/metodicheskoe-pismo-o-prepodavanii-uchebnogo-predmeta-mirovaya-h.html> (дата обращения: 21.02.2016)
6. Пешикова, Л. В. Методика преподавания мировой художественной культуры в школе [Текст]: пособие для учителя / Л. В. Пешикова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 93 с. (Б-ка учителя мировой художественной культуры).
7. Примерная программа среднего (полного) общего образования по мировой художественной культуре (базовый уровень) [Электронный ресурс]. – Режим доступа // <http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/215/37215/14228> (дата обращения: 21.02.2016)
8. Прусс, И. Е. Западноевропейское искусство XVII века / И. Е. Прусс. – М.: Искусство, 1974. – 383 с. – (Серия «Малая история искусств»)
9. Рембранд ван Рейн [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://smallbay.ru/rembrandt.html> (дата обращения – 21.02.2016)
10. Юнг, К. Душа и миф. Шесть архетипов [Электронный ресурс] / К. Юнг. – Режим доступа:

<http://knigger.org/jung/dusha-i-mif-shest-arkhetipov/#/page/537>

11. Юнг, К. Г. Проблемы души нашего времени [Текст] / К. Г. Юнг. – М.: Изд. гр. «Прогресс»: Универс, 1996.

Bibliograficheskiy spisok

1. Bachurina, I. E. Slovo kak kljuch k obrazu: integrativnoe uchebnoe posobie dlja uchashhihsja 9–11 klassov i pedagogov [Tekst] / I. E. Bachurina. – M.: pushkinskiy institut, 2010. – 288 s., il. – Serija «Filologicheskoe obrazovanie».
2. Dmitrieva, N. A. Kratkaja istorija iskusstv. Vyp. 2. Severnoe Vozrozhdenie; strany Zapadnoj Evropy XVII i XVIII vekov; Rossija XVIII veka [Tekst] / N. A. Dmitrieva. – 3-e izd., dop. – M.: Iskusstvo, 1990. – 318 s.: il.
3. Zlotnikova, T. S. Arhetip v filosofskopsihologicheskoj tradicii [Tekst] // Kody massovoj kul'tury: rossijskiy diskurs: kolektivnaja monografija; pod nauch. Red. T. S. Zlotnikovoj, T. I. Erohinov. – Jaroslavl': RIO JaGPU, 2015. – 240 s.
4. Medkova, E. Materialy kursa «Iskusstvedcheskie metodiki v prepodavanii MХK». Lekcii 5–8 [Tekst] / E. Medkova. – M.: Pedagogicheskij universitet «Pervoe sentjabrja», 2006. – 68 s.
5. Metodicheskoe pis'mo o prepodavanii uchebnogo predmeta «Mirovaja hudozhestvennaja kul'tura» v uslovijah vvedenija federal'nogo komponenta gosudarstvennogo standarta obshhego obrazovanija [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://doc4web.ru/pedagogika/metodicheskoe-pismo-o-prepodavanii-uchebnogo-predmeta-mirovaya-h.html> (data obrashhenija: 21.02.2016)
6. Peshikova, L. V. Metodika prepodavanija mirovoj hudozhestvennoj kul'tury v shkole [Tekst]: posobie dlja uchitelja / L. V. Peshikova. – M.: Gumanit. izd. centr VLADOS, 2005. – 93 s. (B-ka uchitelja mirovoj hudozhestvennoj kul'tury).
7. Primernaja programma srednego (polnogo) obshhego obrazovanija po mirovoj hudozhestvennoj kul'ture (bazovyj uroven') [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa // <http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/215/37215/14228> (data obrashhenija: 21.02.2016)
8. Pruss, I. E. Zapadnoevropejskoe iskusstvo XVII veka / I. E. Pruss. – M.: Iskusstvo, 1974. – 383 s. – (Serija «Malaja istorija iskusstv»)
9. Rembrand van Rejn [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://smallbay.ru/rembrandt.html> (data obrashhenija – 21.02.2016)
10. Jung, K. Dusha i mif. Shest' arhetipov [Jelektronnyj resurs] / K. Jung. – Rezhim dostupa: <http://knigger.org/jung/dusha-i-mif-shest-arkhetipov/#/page/537>
11. Jung, K. G. Problemy dushi nashego vremeni [Tekst] / K. G. Jung. – M.: Izd. gr. «Progress»: Univers, 1996.