

С. И. Колбышева

Педагогика искусства: психологический аспект

В статье актуализируется проблема взаимосвязи искусства и психологии; анализируются основные направления развития психологии искусства; рассмотрены основные подходы к изучению психологического аспекта в искусстве; предлагаются в обобщенном виде практико-ориентированные векторы развития педагогики искусства, выделенные на основе принципов психологии.

Ключевые слова: художественное образование, педагогика искусства, психология искусства, произведение искусства, художественно-творческая деятельность, художественное восприятие, художественные эмоции, художественный вкус, художественное мышление.

S. I. Kolbysheva. Pedagogy of Art: psychological aspect

The article actualizes the problem of the relationship between art and psychology; analyzes the main directions of development of psychology of art; identifies and justifies approaches to the study of the psychological aspect in art; offers a generalized form of practice-oriented vectors of development of pedagogy of art, developed on the basis of the principles of psychology.

Keywords: art education, pedagogy of art, psychology of art, work of art, artistic and creative activity, artistic perception, artistic emotions, artistic taste, artistic thinking.

Везде — в фонетике, в морфологии, в лексике и семантике, даже в ритмике, метрике и музыке — за грамматическими и формальными категориями скрываются психологические.

Л. С. Выготский

Введение. Интерес психологической науки к сфере искусства известен уже с конца XIX века. Крупнейшие ученые-психологи

В. Вундт, Г. Фехнер, литературовед А. А. Потебня, известные деятели искусства К. С. Станиславский, С. М. Эйзенштейн в научных трудах в той или иной степени отразили специфику художественного творчества и определили теоретические векторы исследования взаимодействия психологии и искусства. Эталоном разработки психологического компонента художественной культуры является работа «Психология искусства» Л. С. Выготского, сыгравшая в последующем развитии обеих областей гуманитарного знания значительную роль. Фундаментальные идеи Выготского были положены в основу более поздних психологических исследований (А. Н. Леонтьев, А. Я. Зись, Б. М. Теплов, С. Х. Раппопорт, В. И. Петрушин, А. А. Мелик-Пашаев и др.) и учтены в междисциплинарных изысканиях представителей герменевтики, структурализма, семиотики (М. М. Бахтин, Ю. М. Лотман, М. Л. Гаспаров, Е. Я. Басин и др.).

В настоящее время проблема взаимосвязи психологии и искусства становится востребованной, в том числе и в педагогических науках. В связи с переориентацией знаниевой парадигмы образования в сторону образования «понимающего», приоритетными в педагогических исследованиях (а именно в педагогике искусства) становятся конкретно-научные вопросы социально-психологических основ художественного восприятия, сущностного (а не формального) динамического взаимодействия человека с произведением искусства, разработки стратегий понимания художественного текста в широком смысле и заложенной в нем системы художественных образов в узком.

Показательно, что каждое из этих направлений глубоко связано с психологией искусства — научной областью, появление которой детерминировано спецификой рассматриваемого нами взаимодействия эстетики и искусствоведения, и стало основанием для создания наиболее значимых в современный период теоретических и методических трудов ведущих научных школ. Вместе с тем ретроспективный взгляд на развитие научной мысли в области художественного образования позволяет судить о том, что если вышеперечисленные конкретно-научные проблемы в той или иной степени активизировались и нашли отражение в научной литературе, то основательных разработок в концептуальном отношении — с пози-

ции современных психологических представлений о человеческой деятельности и человеческом сознании [1] — на текущий момент явно недостаточно.

Различия в подходах к изучению психологического аспекта педагогики искусства обусловили появление широкого диапазона концептуальных трактовок данного феномена, что, в свою очередь, приводит к постепенному разрыву между двумя фундаментальными научными областями и, соответственно, снижению научного интереса к художественному образованию в целом. В настоящей статье предпринята попытка выделить концептуальные основания педагогики искусства, базирующиеся на данных психологии, предъявленных научному сообществу в последние десятилетия, и предложить, таким образом, общие методологические ориентации, которые, с одной стороны, помогут решить проблему поливариантности трактовок педагогики и психологии искусства, с другой — станут исходным моментом решения ряда практических задач в этих научных областях.

Основная часть. Исторически выделение и осмысление психологического аспекта искусства ученые связывают прежде всего с природой художественного творчества. При ее изучении внимание специалистов, как правило, концентрируется на двух позициях: художественно-творческой деятельности, нацеленной на создание произведения искусства, и деятельности перцептивной, вовлекающей в творческий процесс личность воспринимающего [2, с. 7]. В обеих выделенных позициях — деятельностном состоянии автора и деятельностном состоянии реципиента — рассмотрены два ключевых подхода, которые для понимания сущности психологического аспекта искусства представляются нам особенно важными [3, с. 38—39].

Искусство как объект психологического исследования рассматривал Л. С. Выготский. Преимущество данного подхода, по мнению ученого, заключается в том, что в процессе изучения художественного произведения превалирует методология психологии, инструментом анализа является «язык объективной психологии», а главным интерпретатором образной системы произведения искусства выступает психолог [4], не только регулирующий, но и частично контролиру-

ющий психику участников творческого процесса. В качестве основного метода анализа произведения искусства Выготский предложил объективно-аналитический метод, направленный на выявление и понимание роли психики человека в художественно-творческой деятельности. Широкая популярность метода обеспечила выход сферы искусства из узкого диапазона искусствознания в более широкий круг научных областей.

Искусство как механизм решения психологических проблем характеризует В. П. Зинченко. Известный психолог сосредоточил внимание на особых структурах художественного произведения, воздействующих на сознание реципиента. В рамках подхода широко представлены модели эмоциональной реакции человека на явления художественной культуры, конкретные регулятивные структуры, побуждающие воспринимающего к осмыслению произведения, а также разработанные на их основе стратегии и техники понимания искусства. Позднее была выделена и изучена суггестивная функция искусства, базирующаяся на эмоциональном вовлечении реципиента в образную систему художественного произведения. Это событие значительно обогатило сферу психологии искусства, расширив также и содержательное наполнение художественно-творческой деятельности.

Второй подход (искусство как механизм решения психологических проблем) представляется нам более интересным в связи с его практической направленностью. В зависимости от решаемых (в том числе и образовательных) задач на основе данного подхода разработаны и реализуются уникальные методики, предлагающие различные способы организации художественной деятельности человека во всем многообразии ее видовой дифференциации. В существующих методиках можно вычлениить общие моменты, фиксирующие эмоциональную, эстетическую и этическую составляющие как личности (творца и реципиента), так и художественного творчества (процесса создания художественного произведения и процесса художественного восприятия). Для анализа перечисленных составляющих в психологии существуют специальные методы исследования, многие из которых, например методы регистрации эмоциональных реакций, личностного конструкта, триадического выбора, множе-

ственных идентификаций и др., успешно экстраполированы в педагогику искусства — еще одну область гуманитарного знания, в которой психологический аспект искусства нашел некоторое преломление. Чтобы понять, какое значение для педагогики искусства представляет психика человека, а также те или иные психологические трактовки основных вопросов искусства, попытаемся в общих чертах обрисовать узловые моменты пересечения рассматриваемых научных областей.

Эмоциональное начало. Эмоции отражают отношение и реакцию человека на происходящие (в том числе и художественные) события и явления. Это те внутренние сигналы, которые соединяют окружающую действительность с психикой человека, его жизненным опытом и потребностью в творческом самовыражении [1, с. 100]. Не каждая эмоция может стать художественной: она возникает только при взаимодействии с образной системой произведения искусства («... движение эмоции служит важнейшим фактором образа») [5, с. 268]. Продуцируя и обеспечивая деятельность воображения, памяти, мышления и других психических процессов, художественная эмоция становится мотивационным и регулятивным центром творческого процесса. В свою очередь художественные эмоции являются основой чувственной сферы личности, с одной стороны, обусловленной и формируемой в социуме, с другой — отвечающей за социальное поведение человека и гармонизирующей его жизнь.

Воспитание культуры художественных эмоций и чувств личности по своей значимости превосходит иные задачи педагогики искусства. Дидактическое значение данной сферы заключается прежде всего в ее оценочной деятельности. В работе «Философская эстетика и психология искусства» авторы Е. Я. Басин и В. П. Крутоус утверждают, что задача оценки и определения места в ценностной иерархии личности решается с участием не столько интеллекта, сколько эмоций [2, с. 20]. Эмоциями человек видит, слышит, оценивает; эмоции осуществляют отбор существенных характеристик художественного образа; эмоционально-чувственные раздражения выступают толчками к более сложной творческой деятельности [4]. Т. е. именно эмоционально-чувственная сфера управляет потребностями, знаниями, способностями человека, задавая определенное направление их

развития. Несмотря на связь с социумом, эмоции и чувства глубоко личностны. И чем глубже личностный фактор, тем полнее личность переживает состояния эмпатии, творческой интенции, катарсиса, возникающие в процессе художественного творчества и усиливающие понимание выбора своего действия, поступка. Культура чувств в итоге определяет культуру общества [6, с. 237].

Эстетическое начало. На эмоционально-чувственном выстраивается собственно эстетическая субстанция, трактуемая в научной литературе как чувственное познание (А. Г. Баумгартен), ценностное отношение к миру чувств (М. С. Каган), неутилитарное отношение к действительности (В. В. Бычков), творческо-гуманистическое отношение человека к миру и к самому себе (С. Х. Раппопорт), общечеловеческая ценность (Ю. Б. Борев). Категория эстетического плотно связана с состояниями эстетического удовольствия и наслаждения, сопровождающими процесс восприятия произведения искусства. Переживание эстетического удовольствия и наслаждения, в свою очередь, является условием получения специфического опыта освоения художественной реальности — эстетического опыта. Французский эстетик Микель Дюфрен в своем исследовании «Феноменология эстетического опыта» в структуре данного понятия выделил опыт художественного творчества и опыт восприятия. В. В. Бычков, анализируя работу Дюфрена в проекте «Триалог», в качестве основы эстетического опыта предложил рассматривать эстетический вкус: «на его основе создается подлинное произведение искусства, и с его помощью оно и воспринимается реципиентом» [7, с. 161—162].

Развитие эстетического вкуса как психолого-педагогическая проблема не случайно в истории художественного образования была выделена ранее всего. Эстетический вкус является ориентиром человека в освоении искусства, и от уровня его развития зависит целостность эстетического опыта, творческая направленность, а также степень получения удовольствия и наслаждения в общении с художественными событиями и явлениями. В настоящее время главным средством развития вкуса представители педагогики искусства считают специально организованную художественную деятельность: знакомство с искусством, получение и углубление знаний о нем,

формирование практических умений, совершенствование мастерства [8]. Высокий уровень эстетического вкуса, по мнению большинства ученых, и отражает понимание эстетического как своеобразной «второй природы», возникшей в результате соединения объективного и субъективного [9, с. 107—108].

Этическое начало. Современные ученые эстетическое часто соотносят с духовным развитием личности. Так, в работе «Размышления о душе и духовном развитии» В. П. Зинченко отметил: «Гигантским шагам души должны предшествовать малые шаги — шаги соприсутствия, содействия, сочувствия, сопереживания, сострадания, соучастия, сопричастия, вчувствования в сокровенное... Совершая такие шаги, впадая в состояние понимания мира, другого человека, произведения искусства, самой себя, душа будет расти и крепнуть» [10, с. 2—28].

Взяв за основу точку зрения М. С. Кагана о том, что искусство есть «массив способов и плодов деятельности людей, который ориентирован экзистенциально, то есть направлен на воплощение, утверждение и развитие духовности» [11, с. 100], обратим внимание на духовную составляющую как ядро эстетического опыта человека. В. В. Бычков трактует духовность личности (соотносимой с эстетической сущностью искусства) как «поле духовно-внесознательных, как правило, невербализуемых или трудно вербализуемых процессов» [7, с. 163]. Эта позиция заявлена и в трудах В. П. Зинченко, считающего, что исключение духовности из психологии значительно обедняет эту науку: духовный слой «должен играть ведущую роль, одушевлять и воодушевлять бытийный и рефлексивный слои» [12, с. 101—102]. В этом смысле духовность оперирует основными категориями этики — добра, красоты, веры, истины, связанными, в свою очередь, с внутренним миром человека, его духовной свободой, которая, аккумулируя интуицию и волю человека, выражается в его рефлексии, оценочном отношении к эстетическим явлениям и событиям, а также к явлениям и событиям внешнего мира. Постепенно в процессе постижения искусства формируется система нравственных установок личности, проявляющихся впоследствии в поведении человека в тот или иной период его жизни. В этом и состоит, собственно, воспитательный эффект искусства.

Таким образом, взаимосвязь психологии и искусства подтверждена целым рядом теоретических и экспериментальных исследований. Результаты систематической работы стали основой для разработок, связывающих фундаментальные достижения ученых с педагогической практикой. В системе художественного образования широкие масштабы приобрели прикладные исследования, в которых рассматриваются *психолого-педагогические основы художественно-творческой деятельности и художественного восприятия* обучающихся.

В рамках первого направления поднимаются вопросы о предметных результатах творческой деятельности (то есть, ориентация на непосредственный продукт), в связи с чем анализируются преимущественно организационные моменты творческого процесса. В их числе характеристика педагогических условий для развития художественных способностей, мышления; процесса формирования эстетического опыта; дидактически обусловленного выбора инструментов и материалов для решения художественных задач; алгоритмов творческой деятельности, указывающих на оптимальные способы реализации художественного замысла. В рамках второго направления обобщены материалы, посвященные изучению эмоционально-ценностных, «отношенческих» (термин Н. Е. Щурковой [13, с. 190]) результатов обучающихся в процессе восприятия художественного произведения: выстраивание эмоционального вектора и поведенческих реакций в освоении искусства; моделирование стратегий принятия и понимания художественного образа; разработка методов концентрации внимания на внутренних и внешних факторах (эстетические переживания, явления, события) и др.

Выводы. Художественно-творческая деятельность вовлекает как творца, так и реципиента в мир объективированных средствами определенного вида искусства «вторичных образов», возбуждая эмоционально-чувственную сферу, формируя эстетический опыт, развивая эстетическое сознание, корректируя духовное состояние. Художественное творчество захватывает человека целиком, пробуждая осознаваемые и неосознаваемые им пласты психики. Психическое напряжение, возникающее при встрече с художественным произведением, постепенно нарастает при погружении в

его образную систему и достигает своего апогея в момент катарсиса (высшего проявления воздействия искусства). В конечном результате субъективная художественная картина мира отдельного человека содержит в себе «остатки психического» [14], и именно это психическое является «регулятором и строительным материалом», а также центром управления образом художественной картины мира — его семантической полнотой и движениями структурных элементов в пространственно-временном континууме.

Библиографический список

1. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. М.: Изд-во МГУ, 1981, 584 с.
2. Басин Е. Я., Крутоус В. П. Философская эстетика и психология искусства: учеб. пособие. М.: Гардарики, 2007. 287 с.
3. Артамонов Д. Г. Психологические аспекты анализа произведений искусства // Северо-Кавказский психологический вестник. 2012. № 10/2. С. 38—42.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь: монография. 5-е изд., испр. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
5. Эйзенштейн С. М. Избранные произведения: в 6 т. М.: Искусство, 1964—1971. Т. 2. 593 с.
6. Панихина Е. А. Культура чувств и ее воспитание в образовательном процессе // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. 2011. № 5—6. С. 232—236.
7. Бычков В. В., Маньковская В. В. Метафизические аспекты эстетического опыта // Вестник славянских культур. 2015. № 2 (36). С. 161—176.
8. Каган М. С. Эстетика как философская наука: унив. курс лекций. СПб.: ТК Петрополис, 1997. 543 с.
9. Грузков В. Н., Субботина С. А. Искусство как фактор развития эстетического вкуса // KANT. 2012. № 1 (4). С. 107—111.
10. Зинченко В. П. Размышления о душе и ее воспитании // Вопросы философии. 2002. № 2, 3. С. 2—28.
11. Каган М. С. О понятии «гуманитарная культура» и роли гуманитарности на современном этапе истории человечества // День науки в Санкт-Петербургском гуманитарном университете профсоюзов: материалы междунауч. конф. СПб., 1996. С. 98—101.

12. Зинченко В. П. Посох Осипа Манделъштама и трубка Мамардашвили: К началам органической психологии. М.: Новая школа, 1997. 336 с.

13. Щуркова Н. Е. Прикладная педагогика воспитания: учебное пособие. СПб.: Питер, 2005. 366 с.

14. Артемьева Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики. М.: Наука; Смысл, 1999. 350 с.

References

1. Leont'ev A. N. *Problemy razvitiya psihiki* [Problems of the development of the psyche]. Moscow, Izd-vo MGU, 1981, 584 p. (In Russ.)

2. Basin E. Ya., Krutous V. P. *Filosofskaya ehstetika i psihologiya iskusstva* [Philosophical aesthetics and the psychology of art]. Moscow, Gardariki Publ., 2007, 287 p. (In Russ.)

3. Artamonov D. G. *Psihologicheskie aspekty analiza proizvedenij iskusstva* [Psychological aspects of the analysis of works of art]. *Severo-Kavkazskiy psikhologicheskii vestnik* — North-Caucasian Psychological Bulletin, 2012, no. 10/2, pp. 38—42. (In Russ.)

4. Vygotskij L. S. *Myshlenie i rech'*. Moscow, Labirint, 1999, 352 p. (In Russ.)

5. Eyzenshteyn S. M. *Izbrannye proizvedeniya* : v 6 t. [Selected Works in 6 vol.]. Moscow, Iskusstvo, 1964—1971, vol. 2, 593 p. (In Russ.)

6. Panihina E. A. *Kul'tura chuvstv i ee vospitanie v obrazovatel'nom processe* [Culture of feelings and its upbringing in the educational process]. *Vestnik KGU im. N. A. Nekrasova* — Vestnik of Kostroma State University, 2011, no 5—6, pp. 232—236. (In Russ.)

7. Bychkov V. V., Man'kovskaya N. B. *Metafizicheskie aspekty ehsteticheskogo opyta* [Metaphysical aspects of aesthetic experience]. *Vestnik slavyanskikh kul'tur* — Bulletin of Slavic Cultures, 2015, no. 2 (36), pp. 161—176. (In Russ.)

8. Kagan M. S. *Eстетика как философская наука: univ. kurs lektsiy* [Aesthetics as a philosophical science: univ. lecture course]. St. Petersburg, Petropolis, 1997, 543 p. (In Russ.)

9. Gruzkov V. N., Subbotina S. A. *Iskusstvo kak faktor razvitiya ehsteticheskogo vkusa* [Art as a factor in the development of aesthetic taste]. *KANT* — KANT, 2012, no. 1 (4), pp. 107—111. (In Russ.)

10. Zinchenko V. P. *Razmyshleniya o dushe i duhovnom razviti* [Reflections on the soul and its education]. *Voprosy filosofii* — Questions of Philosophy, 2002, pp. 2—28. (In Russ.)

11. Kagan M. S. *O ponyatii «gumanitarnaya kul'tura» i roli gumanitarnosti na sovremennom ehtape istorii chelovechestva* [On the concept of «humanitarian culture» and the role of humanity at the present stage of human history]. *Den' nauki v Sankt-Peterburgskom gumanitarnom universitete profsoyuzov: Materialy konferencii* [The Day of Science at the St. Petersburg Humanitarian University of Trade Unions: proceedings of the international scientific conference]. St. Peterburg, 1996, pp. 98—101. (In Russ.)

12. Zinchenko V. P. *Posoh Osipa Mandel'shtama i trubka Mamardashvili: K nachalam organicheskoy psihologii* [The staff of Osip Mandelstam and the Mamardashvili pipe: Towards the beginnings of organic psychology]. Moscow, Novaya shkola, 1997, 336 p. (In Russ.)

13. Shchurkova N. E. *Prikladnaya pedagogika vospitaniya* [Applied pedagogy of education]. St. Petersburg, Piter Publ., 2005, 366 p. (In Russ.)

14. Artem'eva E. Yu. *Osnovy psihologii sub'ektivnoj semantiki* [Fundamentals of the psychology of subjective semantics]. Moscow, Nauka, Smysl, 1999, 350 p. (In Russ.)