

Таран Алла Николаевна
кандидат исторических наук, доцент
учитель истории, истории и культуры Санкт-Петербурга
Государственное бюджетное образовательное учреждение гимназия № 209
«Павловская гимназия»
Санкт-Петербург

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПРИЯТИЕ СОВРЕМЕННЫМИ ПОДРОСТКАМИ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОГО КОНТЕКСТА ШКОЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ

Аннотация

В статье рассмотрены некоторые способы личностной актуализации и осмысления исторической тематики, роли исторической личности, события через чувственно-образное восприятие подростком произведений искусства с целью влияния на формирование его личности.

Ключевые слова

Социально-психологическое пространство подростка, подростковая суверенность, суверенность ценностей, концепция времени как источник самоопределения, психологическое воздействие искусства, идентификация и обособление в искусстве.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL PERCEPTION OF THE HISTORICAL AND CULTURAL CONTEXT OF THE SCHOOL PROGRAM BY MODERN TEENAGERS

Abstract

This paper deals with some of the methods of personal actualization and comprehension of the historical theme, the role of the historical figure and event through the teenager's sensory-figurative perception of pieces of art with the purpose of influencing their personality formation.

Key words

Socio-psychological space of a teenager, teenage sovereignty, sovereignty of values, concept of time as a self-determination source, psychological impact of art, identification and separation in art

Для раскрытия данной темы необходимо обратиться к ряду научных вопросов, таких как: социально-психологическое пространство подростка в условиях образовательной среды; подростковая суверенность социального взаимодействия и суверенность ценностей; концепция времени как источника самоопределения; идентификация и обособление личности в искусстве и др.

На основании обращения к этим вопросам, а также привлечения собственного педагогического опыта, мы стремимся показать некоторые способы личностной актуализации и осмысления исторической тематики, роли исторической личности, события с целью влияния на формирование личности подростка.

В научных работах есть разные определения социально-психологического пространства. Нам наиболее близко следующее. Когда мы говорим о социально-психологическом пространстве, мы «имеем в виду то, что происходит между человеком и средой, пространство, в котором снимаются как объективная логика среды, так и

субъективная логика человека, подчиняясь одной логике – самоорганизации человека как открытой системы». ¹

В рамках школьной и образовательной среды мы взаимодействуем с ребенком-подростком, который находится в процессе самоопределения и самоорганизации. Эта среда составляет большую часть его детской жизни, и призвана формировать и развивать его как личность. В ней ребенок-подросток ищет себя, воспринимает базовые отношения к миру, другим людям, вырабатывает систему смыслов, ценностных ориентиров, принципов.

При этом во время социального взаимодействия ребенок – не только объект влияния, он – избирательная личность. Его личный выбор зависит от многих факторов, в том числе чувств, эмоций, об обращении к которым на уроках истории пойдет речь в данном сообщении.

Подростковый возраст – сложен и фундаментален. В этот период идет становление психологической суверенности подростка – способности контролировать, защищать и развивать свое психологическое пространство. Наряду с суверенностью социальных связей, наиболее актуальной становится суверенность ценностей, развитие которых невозможно без обращения к истории, к культурной и духовной жизни общества в прошлом и настоящем. Это основа ценностных ориентиров личности.

Подростковый возраст – важный этап становления временных связей. Как отмечают психологи, временная перспектива, будучи изначально неосознаваемой человеком, оказывает влияние на его поведение и жизнь в целом, определяет его мироощущение, понимание настоящего, планов на будущее. Разрыв событий прошлого и настоящего дезориентирует человека, приводит к поверхностному представлению о себе и своем жизненном пути. И наоборот, конструктивное отношение к прошлому приводит к высокой осмысленности жизни, оптимизму, гибкости и т.д.

Ты ценность, потому что за тобой стоит такое прошлое. Но изучение прошлого может остаться для ребенка пустым набором фактов, заучиванием дат и событий, если она не затронет его «за живое». Есть образовательное пространство, в котором происходит взаимодействие учитель – ученик, и в рамках школьного урока их связывает определенная историческая тематика. Перед учителем встает задача, как сделать так, чтобы в сознании и памяти ребенка появились значимые люди из прошлого, которые могли бы стать для него ориентиром в настоящем, или события, которые могли бы сподвигнуть его к важным выводам.

Как это сделать? Здесь можно вспомнить учение Яна Коменского: «Овладение знанием есть путь от чувственно воспринимаемого к умственно воспринимаемому» и, в результате к откровению. Или: «Разум, чем ближе к чувственному восприятию, тем он надежнее».

При этом мы ни в коем случае не умаляем значение разума и логического мышления в процессе познания. Но в процессе познания участвует не только мысль, но и чувственные, внелогические механизмы сознания – эмоции, образы и др. Часто именно то, что связано с чувственной сферой, сферой эмоционального переживания, остается с человеком навсегда. Чувственное восприятие на уроках истории особенно важно, потому что мы говорим с людьми о людях.

Программа по курсу истории структурирована следующим образом. Есть темы, посвященные экономическому, политическому, социальному развитию общества, внешней политике, но в конце каждого раздела есть историко-культурная тематика, погружающая ребенка в духовную сферу жизни общества, в том числе в сферу искусства. И вот здесь мы,

¹ Клочко В.Е. Ментальное пространство личности как предмет профессионально-психологического осмысления // Личность в парадигмах и метафорах: ментальность – коммуникация-толерантность / Под ред. В.И. Кабрина. – Томск, Томский гос. ун-т, 2002. – С. 30-44.

знакомя ребенка с произведениями искусства, можем использовать чувственное, образное восприятие, чтобы актуализировать исторические знания.

Как писал когда-то Лев Семенович Выготский, один из первооткрывателей в области психологии искусства: «...суть искусства – в преобразовании, в том, чтобы, «преломив» в душе чувство, знание, впечатление, привести человека к некоей жизненной правде, возвысить его, приподнять над самим собою. А для этого нужна не только титаническая работа талантливого художника, но и «встречное движение» воспринимающего».²

Воспринимающими в нашем случае являются учитель и ученик. Учитель, разбираясь в истории и теории искусства, изучая основы психологии искусства, может создать для ребенка условия личного чувственно-эмоционального восприятия исторических личностей и событий.

При этом учитель должен использовать всеобъемлющий потенциал произведений искусства, как рациональный, так и иррациональный. Сегодня на уроках истории мы, к сожалению, сталкиваемся с тем, что произведения искусства в большей степени выступают иллюстративным материалом к изученному ранее, набором неких фактов, соотносимых с тем или иным историческим периодом. Но это неверно. Необходимо использовать всю совокупность функций, которые выполняет искусство – эстетическую, интеллектуальную, познавательную, коммуникативную, компенсаторную, адаптивную и др. С целью – вызвать эмоционально-чувственную реакцию ребенка, через которую мы получаем возможность просвещать его не только фактологически, но и воспитывать духовно-нравственно.

Как утверждают теоретики психологии, общий взгляд на произведение искусства состоит в том, что оно представляет собой совокупность эстетических знаков, направленных к тому, чтобы возбудить в людях эмоции. Эмоции, возникающие при восприятии художественных произведений, называют эстетическими реакциями, они могут быть сиюминутными, но могут переходить в переживания. Последние способны оказывать сильное влияние на всю личностно-смысловую сферу человека, на его сознание, мировоззрение, мироощущение. И, несмотря на то, что мы не знаем механизма превращения, претворения этих эмоций и переживаний, мы, тем не менее, можем говорить прямо о перерождении человека под воздействием искусства.

У Валерии Сергеевны Мухиной в труде «Личность: мифы и реальность» есть главы, посвященные идентификации и обособлению в искусстве.³ Человек как личность развивается двуедино. С одной стороны, он неосознанно идентифицирует себя со значимым другим как образцом, на основании эмоциональной связи с ним. И в тоже самое время человек обособляется, формирует и сохраняет свою индивидуальность.

Способность к идентификации определяет формирование социально значимых свойств личности, например, способности к сопереживанию – активному нравственному отношению к людям. В исследовании В.С. Мухиной есть такие строки о процессе идентификации: идентификация часто связана с приставкой СО, которая обозначает взаимную связь между людьми. Например, «соболезнование», «сочувствие», «сострадание», «собрат», «соотечественник», а также старинное – «согоре» и «сорадость».⁴ Это слова, которые отражают эмоциональную идентификацию одного человека с другим. Есть слово – есть явление.

И важно заметить, что в области искусства также присутствует эмоциональная идентификация человека с человеком. Знаменитая фраза: «Встреча с произведением

² Выготский Л.С. Психология искусства // Лев Выготский. – Москва: Эксмо, 2019. – С. 9.

³ Мухина В.С. Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты) / В.С. Мухина. – 4-е издание, исправленное и дополненное. – М.: Национальный книжный центр, 2014. – С. 449 – 485.

⁴ Там же. С. 455.

искусства – это всегда встреча с его творцом». Или: «Главное, увидеть через искусство человека».

Благодаря воздействию произведения искусства выстраивается взаимная связь между людьми как специфический чувственный диалог личности с личностью, поколения с поколением, с теми же эмоциями сострадания, сочувствия и понимания.

Если учитывать все это, можно достигнуть серьезной цели. Изучая произведения искусства, ребенок получает возможность идентифицировать себя с людьми, которые жили когда-то. Он может глубже и серьезнее прочувствовать то или иное историческое событие и соотнести его с самим собой.

Когда ребенок впервые знакомится с произведением искусства, считаем необходимым вначале отступить, потому что образ – это понятие чувственно-субъективное, и ребенку необходимо время, чтобы его почувствовать. Как говорил Дмитрий Сергеевич Лихачев: «С произведением искусства необходимо оставаться один на один».⁵

При этом воздействие произведения на ребенка может быть самым разным. На одного из них оно может произвести сразу большое эмоционально-эстетическое впечатление и вызвать переживание, на другого постепенно после долгих размышлений. А третий ребенок может остаться, на первый взгляд, равнодушным. К этому надо относиться спокойно, с пониманием того, что личный жизненный, художественный опыт ребенка пока невелик и расширяется постепенно. С возрастом он становится содержательно более глубоким человеком, его знания и умения активизируются. И в этом мы можем ему помочь.

При этом интересно заметить, что переживания, которые испытывает ребенок при знакомстве с произведениями могут быть как положительными, так и отрицательными. Это может быть обусловлено сюжетом, в котором присутствует отрицательный герой, тяжелое событие; использованием композиционно-экспрессионистских методов для усиления отрицательного эффекта воздействия. Но в данном случае неприятие негативного на эмоционально-чувственном уровне имеет положительный эффект, потому что идет процесс становления личности в соответствующем нравственном ключе.

Дети способны самостоятельно почувствовать художественный образ, оценить внутреннюю гармонию произведения, его эмоциональную сторону. По всей видимости, в человеке, в ребенке это заложено на подсознательном уровне. Отражая свои чувства, ребенок начинает делиться уникальными, часто неожиданными впечатлениями, переживаниями, делает очень интересные выводы.

На этом этапе хотелось бы сказать о так называемом «экологическом подходе» со стороны учителя к детскому восприятию. Иногда во время экскурсий с детьми мы можем услышать со стороны экскурсоводов следующие слова: «В своем произведении художник хотел показать...». С полной уверенностью сказать, что хотел донести до нас автор мы никогда не сможем. Потому что помимо основной линии, которая пронизывает смысл произведения, в нем есть скрытые, потаенные сигналы, о которых мы можем только догадываться. Более того, сам автор, действуя на уровне бессознательного, может не догадываться обо всем, что хранит в себе его произведение.

Психолог Александр Александрович Мелик-Пашаев пишет о восприятии искусства: «Диалог – это звучание двух голосов. Он возникает тогда, когда человек воспринимает произведение одновременно с двух точек зрения: с авторской, которую он постигает, вживаясь в произведение, и со своей собственной, всегда индивидуальной и неповторимой... Образ по природе многозначен...».⁶

⁵ Лихачев Д.С. Письма о добром. – СПб.: Издательство «Logos», 2007. – С. 131.

⁶ Мелик-Пашаев А.А. Художник, зритель, мир художника, грани общения [Электронный ресурс]. URL: <https://art-inschool.ru/article/hudozhnik-zritel-mir-hudozhnika-grani-obshcheniya/> (дата обращения 13.10.2024)

Сегодня такое явление в психологии называют механизмом «пустых пятен». Учитель в работе с детьми может использовать этот механизм, давая ребенку возможность самостоятельно экспериментировать с прочтением произведения. Мы призываем организовывать процесс знакомства детей с миром искусства вдумчиво, не разрушая в ребенке его природную непосредственность, его открытость, стремление поделиться своим впечатлением, наблюдением, не волнуясь о том, как оно будет воспринято.

Первое чувственное переживание сменяется размышлением, а затем диалогом. Эмоции искусства – это умные, интеллектуальные эмоции, они активизируют мысль. И начальное непреднамеренное восприятие постепенно сменяется преднамеренным. Это связано с задачами, которые ставит учитель, и которые необходимо решить на уроке. На этом этапе ребенок начинает не просто всматриваться в детали, изучать композицию, считывать сюжет, он думает и делает выводы.

Приведем пример. Когда мы говорим с детьми о личности Петра I, мы показываем знаменитую скульптуру Михаила Михайловича Шемякина в Петропавловской крепости. И просим внимательно посмотреть на изображение, а затем подумать и ответить на вопрос, что есть необычного в этом образе, что удивляет, что кажется непонятным. Ребенка в первую очередь удивляют пропорции тела, их несоразмерность, удлинённость и пр. Памятник кажется необычным и странным.

Во время диалога мы задаем вопрос – что главное в искусстве – сделать так, чтобы было похоже или передать внутренний образ человека через века. Через скульптурное изображение Петра мы показываем внутренний мир императора, сложность его личности, неоднозначность – пропорции тела как в иконописи, но паукообразные пальцы, например, и др. Это неисчерпаемая тема, в этом гений М.М. Шемякина. И она всегда производит на детей очень большое впечатление.

Их удивляет, например, то, что император сидит, что у памятника нет привычного для них пьедестала. Потому что они видели монументальное изображение Петра «Медный всадник». И им кажется, что монументальность БОЛЕЕ соответствует масштабам личности императора. Но мы просим подумать – почему такое положение тела было выбрано скульптором. И разграничиваем тем самым для детей понятия «монументальная» и «станковая скульптура», в задачи которой не входит увековечивание памяти. Ее задачи – вызвать интерес к внутреннему миру человека. Станковая скульптура психологична и повествовательна.

Изучая личность Петра, мы обращаемся с детьми к субъективным историческим источникам того времени – мемуарам, воспоминаниям, дневникам и живописным портретам. И обращаем внимание на впечатление, которое Петр производил на своих современников. И дети замечают, что Петр и в жизни казался необычным – его рост, диспропорциональность, нервическая мимика, импульсивные и в тоже время часто гениальные поступки и решения. Оказывается, что впечатление от скульптуры и впечатление людей, знавших когда-то Петра, совпадают. То есть художественный иносказательный образ позволил нам глубже понять личность великого человека.

Мы привели пример с творением неординарного автора – Михаила Михайловича Шемякина. Он подарил Петербургу интереснейшие памятники с глубоким историческим смыслом. Его произведения полны знаков, символов, при прочтении которых и дети, и взрослые делают для себя удивительные открытия. И нам хотелось бы сказать, что надо предлагать детям для изучения разно стилистические произведения, не обеднять их восприятие односторонностью художественных явлений.

В любом педагогическом процессе необходимы соразмерность и целесообразность, учет возрастной психологии и морально-нравственного аспекта. Всегда существует опасность

не только созидательной, светлой стороны процессов общения, связанных с художественным творчеством – существуют разрушающие квази- и анти-искусства.

И тем не менее, не должно быть искусственного упрощения. Возможности детей оказываются шире, чем мы предполагаем. Иногда нам кажется, что ребенок не поймет и запутается. А для него оказывается в равной степени понятны и интересны реалистичные и экспрессионистские полотна, классическая архитектура и архитектура модерна или конструктивизма. В области изучения произведений искусства государственная программа дает нам определенную вариативность, и мы должны ею пользоваться, чтобы интерес детей не угасал.

Каждый вид искусства, с которым мы знакомим ребенка, выполняет на уроке свою задачу, знакомит с разными сторонами исторического бытия. Например, архитектура. Знаменитая цитата: «Архитектура – летопись мира». Изучая архитектуру, мы изучаем человеческое мировоззрение. Обращаясь к истории и особенностям того или иного архитектурного стиля или конкретного архитектурного сооружения, мы создаем возможность ребенку получить картину мира человека того времени.

Например, при изучении средневековой европейской истории, мы впервые показываем ребенку готический собор. И предлагаем ему подумать над тем, что мы можем сказать о людях, которые его построили. К каким выводам приходит ребенок? Он видит легкость и высоту собора, обращенного к небу, вертикаль всех элементов, преломленный через витраж свет, сюжеты витража и декора, многоступенчатый портал и т.д. Через чувство образа средневекового храма ребенку с помощью учителя становится понятна его смысловая нагрузка, и он начинает, даже не понимать, а чувствовать роль христианства в жизни человека того времени.

Образ храма – это особая тема для чувств и размышлений на уроках истории, потому что храм – это не «твердь неговорящая», а глубокий духовный опыт поколений.

И когда мы проходим русскую средневековую историю, мы даем ребенку возможность сравнить образы византийского, готического, русского православного храмов. Шпиль готического собора устремляется ввысь, к Богу. Византийский округлый купол несет в себе идею божественного покрова, защищающего людей и объединяющего их. Русская главка с широким основанием и высоким продолжением объединяет обе идеи, а также символизирует собой свечу, пламя божественного огня в душах людей.

Над этими сложными мировоззренческими вопросами думали известные философы, ученые и представители искусства. А ребенок способен дать на них свой самый непосредственный ответ. Когда однажды детям на уроке был задан вопрос – готический храм тянет человека ввысь, почему же православный храм иной, ребенок ответил – потому что Господь ближе.

С более старшими детьми мы можем уже проследить, как и по каким причинам происходит смена стилей в архитектуре, и искусстве в целом. Например, как человек в связи с развитием гелиоцентрической системы условно говоря теряет себя, и это транслируется в искусство броскими красками, резким контрастом, напряжением, натурализмом, желанием произвести впечатление. Так рождается барокко. Мы можем посмотреть, как происходит развитие классического стиля, когда главенство рационалистического начала приходит в сознание людей и т.д.

То есть мы фактически выстраиваем через искусство мировоззренческий диалог поколений, через символы и изображения и др. Но мы можем выстроить еще более глубокий, личностный диалог ребенка с человеком из прошлого. Например, это происходит, когда мы говорим с детьми об эволюции живописного портрета в XVIII – XIX вв. В рамках этих тем мы беседуем о том, как меняется отношение к человеку – от барочного «парадного человека» к

«человеку камерному», когда художника начинает интересовать в большей степени не государственный статус и заслуги, а внутренний мир человека.

Когда мы беседуем с детьми об особенностях камерного портрета, мы делаем акценты на том, что сюжет портрета – человеческая индивидуальность, внутренний мир, главный акцент в изображении – лицо и глаза. Что в камерном портрете нет подобию, и что портрет – всегда автопортрет и т.д. Затем мы даем ему возможность самому прочувствовать и проанализировать незнакомый исторический портрет какого-либо важного для нас на данном этапе изучения истории деятеля.

Например, знаменитый портрет великого князя Константина Константиновича Романова кисти Ильи Ефимовича Репина. Вначале ребенок внимательно изучает портрет. Считывает портретное сходство с династией Романовых, видит царскую осанку и, в целом, образ элитарного человека своего времени, эпохи модерна. Дальше загадка. Перед ним военный человек в мундире, с орденами, и в то же самое время чувствуется, что это образ романтического, одухотворенного человека, в руках у которого томик стихов. Особый акцент художника на руке – утрированно длинные, утонченные пальцы того, кто явно связан с искусством.

Вначале чувство образа, потом размышление над ним, а потом рассказ учителя о личности и его исторической судьбе. Когда личные ощущения и переживания ребенка совпадают с теми историческими фактами, с которыми затем знакомит его учитель, это удивляет и запоминается надолго.

С детьми мы говорим об исторической живописи, о том, как художник вживается в эпоху, в личность, о том, какие бывают на этом пути удивительные совпадения, о которых впоследствии говорят историки. Мы беседуем о том, должна ли быть историческая живопись достоверна, или приоритет отдается образу.

Несколько штрихов. Картина В.И. Сурикова «Меншиков в Березове» к теме «Птенцы гнезда Петрова». Дети всматриваются в картину и чувствуют серьезную композиционную ошибку, будто бы допущенную художником. Изба, в которой находится Меншиков, несоразмерна фигуре главного героя. Она будто бы взяла его в тиски. Но мы объясняем, что Суриков был великолепным «композитором» в живописи, его композиция всегда тщательно продумана. Чем тогда обусловлена данная несоразмерность? Догадку оставляем детям. Несоразмерность сознательна, она призвана показать масштаб его личности, запертой в ссылке в конце жизни.

Или картина Николая Николаевича Ге «Петр I допрашивает царевича Алексея». Она всегда воспринимается детьми очень лично. Герои в типичном интерьере эпохи барокко, но как будто на шахматной доске. Отстраненная поза отца, и поза Алексея, которого художник изображает провинившимся сыном, ищущем снисхождения. Перед детьми мы ставим вопрос, на чьей стороне находится художник, и почему? Эта картина помогает нам объяснить необходимость быть аккуратным в суждениях, в оценках живших когда-то людей, возможность разных точек зрения и др.

Самая главная проблема, с которой сталкивается учитель на уроках истории при подобном подходе – это невозможность видеть настоящее произведение искусства. Никакая иллюстрация и качественно выполненная фотография не позволяют раскрыться всем чувствам и эмоциям, которые возникают при живом общении с искусством. Но у учителя есть все возможности заинтересовать ребенка, зародить в нем первоначальный импульс, а дальше он, уже имея положительный опыт, продолжит свой путь самостоятельно.

Очень продуктивны в этом плане учебные прогулки и образовательные путешествия, которые организуются петербургскими учителями истории. Участвуя в них, ребенок активно исследует объекты культурного наследия, осваивает их смыслы, чувствует себя первооткрывателем. В активном самостоятельном исследовании развиваются его визуальные

и коммуникативные умения. Традиционные экскурсии также важны, но, к сожалению, роль ребенка в них часто пассивна.

Можно привести пример учебной прогулки по Троицкой площади Санкт-Петербурга из нашей непосредственной практики. Архитектурные памятники и другие объекты культурного наследия площади отражают важные исторические этапы в развитии города и страны. Площадь имеет небольшой размер территории, благоустроена, дети находятся в поле зрения учителя и имеют возможность взаимодействовать с ним.

Во время прогулки они могут актуализировать свои знания по самым разным вопросам истории и культуры, таким как архитектурный стиль «северный модерн»; развитие балетного искусства в России; многоконфессиональный Петербург; советские стили «конструктивизм» и «сталинский ампир».

В ходе учебной прогулки дети находятся в постоянном визуальном контакте с памятниками искусства, воспринимают художественный образ, «считывают» информацию. Они узнают здания по деталям, по описаниям в источниках, соотносят архитектуру со старинными изображениями. Высказывают предположения, ищут доказательства, делятся своими впечатлениями. А затем, как результат проделанной работы, рождаются их самостоятельные яркие, наполненные личным содержанием экскурсии.

Например, в рамках темы «Архитектура северного модерна», изучая окружающую природную обстановку – просторы Невы, северное небо и т.д., ребята высказывают предположения, почему образ, рожденный в скандинавских странах оказался близок нашему городу.

Воспринимая окружающую обстановку как архитектурный ансамбль, они находят признаки северного модерна в других зданиях, в том числе в архитектуре Соборной мечети, располагающейся на площади.

В ходе прогулки не упускается мировоззренческий аспект. Один из самых уникальных особняков модерна в Петербурге, принадлежавший знаменитой балерине Матильде Феликсовне Кшесинской, – это яркое доказательство стремления человека того времени к сохранению в условиях капиталистического общества своей индивидуальности, естественности, гармонии с миром.

С какой целью мы развиваем данный подход к историческому материалу. Не только ради интеллектуального багажа и эстетического воспитания. Мы учим детей чувствовать глубже, уметь созерцать и самостоятельно размышлять.

Мы актуализируем историческое знание через личное и наделяем исторические сюжеты смыслом. Знаменитая фраза О. Шпенглера: «Культура умирает не тогда, когда ее физически уничтожают, а когда люди перестают понимать ее смысл».⁷ А смысл – это соотносимость с самим собой. Вот именно к этому мы стремимся.

Психолог Александр Александрович Мелик-Пашаев пишет: «Расширяясь, этот процесс вовлекает человека в общение с создателями искусства других времен, народов, культур, отличных от его собственной, но тоже воплощавших в художественных произведениях те или иные грани общечеловеческих ценностей. Все это пробуждает в каждом из нас чувство причастности к культурно-историческому измерению бытия, «культурный инстинкт»; в конечном счете – потенциальную универсальность собственной человеческой сущности».⁸

Кроме всего вышесказанного, мы считываем эмоциональное состояние ребенка, мы снимаем психологическое напряжение. Во время подобной работы уменьшается подростковый сепаратизм, максимализм, категоричность в суждениях. Ребенок

⁷ Шпенглер О. Закат Европы. Минск – М.: Хар-вест АСТ, 2000. – С. 47.

⁸ Мелик-Пашаев А.А. Художник, зритель, мир художника, грани общения [Электронный ресурс]. URL: <https://art-inschool.ru/article/hudozhnik-zritel-mir-hudozhnika-grani-obshcheniya/> (дата обращения 13.10.2024)

раскрывается, начинает больше доверять учителю, легче вступает в диалог. Растет его уверенность в себе, принятие себя через самопознание и самоактуализацию.

Подобная работа не оставляет детей равнодушными. Более того, на т.н. сложных, альтернативных подростков эта методика ложится лучше всего, потому что именно они – дети, которых мы считаем не простыми и не стандартными, – очень часто склонны к образному восприятию и обостренному чувству свободы, почувствовать которую дает им искусство.

В чем мы видим возможность продолжения данной темы исследования. В поиске других методик осмысления и актуализации для ребенка исторического знания через личное, через чувство и эмоции. Например, благодаря обращению на уроках истории к личным письменным историческим источникам, которые также вызывают глубокие личностные переживания.

Источники

1. Выготский Л.С. Психология искусства // Лев Выготский. – М.: Эксмо, 2019. – 284 с.
2. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию / Дж. Гибсон. – М.: Прогресс, 1988. – 462 с.
3. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Социально-психологическое пространство личности. – М.: ИПРАН, 2012. – 497 с.
4. Ключко В.Е. Ментальное пространство личности как предмет профессионально-психологического осмысления // Личность в парадигмах и метафорах: ментальность – коммуникация-толерантность / Под ред. В.И. Кабрина. – Томск, Томский гос. ун-т, 2002. – С. 30 – 44.
5. Лихачев Д.С. Письма о добром / Д.С. Лихачев. – СПб: Издательство «Logos», 2007. – 254 с.
6. Мелик-Пашаев А.А. Художник, зритель, мир художника, грани общения [Электронный ресурс]. URL: <https://art-inschool.ru/article/hudozhnik-zritel-mir-hudozhnika-grani-obshcheniya/> (дата обращения 13.10.2024)
7. Мухина В.С. Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты) / В.С. Мухина. – 4-е издание, исправленное и дополненное. – М.: Национальный книжный центр, 2014. – 1084 с.
8. Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии / С.К. Нартова-Бочавер. – СПб: Питер, 2008. – 400 с.
9. Шпенглер О. Закат Европы. Минск / О. Шпенглер. – М.: Хар-вест АСТ, 2000. – 1376 с.