

## **ВИЗУАЛЬНЫЙ СЕМИОЗИС В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМ ТВОРЧЕСТВЕ ДЕТЕЙ**

**А. Н. Корнев**

Санкт-Петербургский государственный педиатрический  
медицинский университет, Россия  
k1949@yandex.ru

**И. Балчюниене**

Vytautas Magnus University, Каунас, Литва;  
Санкт-Петербургский государственный педиатрический  
медицинский университет, Россия  
ingrida.balciuniene@vdu.lt

Исследование выполнено при финансовой поддержке  
Российского научного фонда в рамках проекта № 18-18-00114

Среди огромного разнообразия явлений визуального семиозиса в культурном пространстве значительное место занимает изобразительная продукция: картины, иллюстрации в книгах, предметные и сюжетные изображения, используемые в дизайне и маркетинге. Есть немало оснований считать изобразительное творчество средством коммуникации в культуре, своеобразным визуальным языком. Однако в семиотическом аспекте изобразительное творчество изучено существенно меньше, чем художественное творчество в словесности. Неоднозначные ответы даются на вопрос: что именно считать знаком в изображении? Дискуссионными остаются вопросы об основных семиотических характеристиках изобразительного знака, его структуре, компонентном составе его семантики и его прагматике. В данном сообщении авторы представляют исследование, посвященное визуальному семиозису детей. Теоретической основой анализа является культурно-историческая теория Л. С. Выготского, концептуальные положения Ю. М. Лотмана о культурном пространстве как семиосфере, работы Ч. Пирса, Р. Барта и В. Нёг о концептуальных основах визуального семиозиса.

В детской субкультуре изобразительная деятельность особенно значима и широко востребована. Есть немало свидетельств коммуникативной направленности изобразительного творчества у детей, и это занимает у них значительное место в прагматике визуального семиозиса. Анализируя прагматику визуальной коммуникации у детей, авторы вслед за Ю. М. Лотманом разделяют Я-Другой-коммуникацию и Я-Я-коммуникацию. В обоих видах коммуникации визуальный семиозис представлен в широком объеме. По существу, здесь идет речь о двух ее типах: персональной коммуникации и кросс-культурной коммуникации. Под кросс-культурной коммуникацией подразумевается диалог детской субкультуры и субкультуры

взрослых. На основе богатого материала о формировании изобразительного языка детей, представленного в литературе, и собственных наблюдений авторы анализируют генезис основных составляющих изобразительного знака: его структуры, его семантики и прагматики. Обсуждая структуру изобразительного знака, авторы сравнивают кажущуюся и объективно подтверждаемую степень его холистичности в свете последних нейрокognитивных исследований зрительного восприятия. Анализируя семантику изобразительного знака как текста, авторы соотносят отдельные его компоненты с релевантными семемами и знаками как структурными элементами синтактики. Сопоставление данных, полученных российскими и зарубежными учеными, свидетельствует о сходстве многих семиотических характеристик изобразительных знаков у детей в разных культурах.

Обобщая, авторы предлагают концепцию тройственного характера семиотики изобразительной деятельности у детей: с одной стороны, это явление, производное от изобразительной культуры взрослых, с другой – элемент детской субкультуры, отражающей все особенности детского мышления и мировосприятия, с третьей – язык диалога с культурой взрослых.

**Ключевые слова:** изобразительная деятельность, дети, коммуникация, аутокоммуникация, визуальный семиозис, субкультура детства.

---

## VISUAL SEMIOSIS IN THE CHILD'S PAINTING ACTIVITY

**Aleksandr N. Kornev**

Saint Petersburg State Pediatric Medical University,  
Saint Petersburg, Russian Federation  
k1949@yandex.ru

**Ingrida Balčiūnienė**

Vytautas Magnus University, Kaunas, Lithuania  
Saint-Petersburg State Pediatric Medical University,  
Saint Petersburg, Russian Federation  
ingrida.balciuniene@vdu.lt

Among the multiple examples of visual semiosis in culture, particular attention is paid to painted (or drawn) objects such as pictures, book illustrations, separate items and some compositions in design and ads. There is a lot of evidence to recognize painting as the means of communication in the cultural space and as a visual language. Still, it should be noted that, from a semiotic perspective, painting has been discussed less than writing in literature. The question “What should be recognized as a sign in a painted object?” is still open. The issues of the main semiotic features of the visual sign, its structure and semantic components, as well as its pragmatic meaning are still debat-

able. In the current study, visual semiosis development is the main topic of discussion. The theoretical background of this study includes the culture-historical theory of Lev Vygotsky, the culture semiosphere concept of Yuri Lotman, and some conceptual arguments about the visual semiosis stated by Charles Sanders Peirce, Roland Barthes, and Winfried Nöth. In children's subculture, painting is a highly attractive and frequent activity. There is a plenty of evidence that children's painting activity is usually communicatively oriented, and this is an essential point of the pragmatics of visual semiosis. Following Lotman, the authors divide children's visual communication into the *Self-Other* and *I-I* types. Visual communication is highly represented in both of them. In fact, the given communication types are relevant to personal and cross-cultural communication. The latter one means a dialogue between the child and the adult culture. The current study is based on multiple research publications about the development of children's pictorial language and on the authors' own data. The study addresses the genesis of structural, semantic, and pragmatic features of the visual sign. From the perspective of the modern neuroscience studies, the authors discuss the extent of the imaginative and objective iconicity of visual signs. From the perspective of the semantics of visual sign analysis, the authors discuss the relation between separate elements of the visual sign and the relevant semantic features; the visual sign is recognized as a syntactic unit. The comparative analysis of the data of Russian and other cultures reveals many similar features of visual signs. To sum up, the authors suggest the concept of the triple nature of children's painting activity semiosis; on the one hand, it is a derivation of the adult culture; on the other, it is a product of children's subculture; finally, it is a language for a dialogue with the adult culture.

**Keywords:** painting activity, children, communication, self-communication, visual semiosis, children's subculture.

DOI 10.23951/2312-7899-2021-2-63-80

## **Введение**

Визуальный семиозис в культурном пространстве занимает огромное место. И среди всего его разнообразия одно из самых значимых мест занимает изобразительная деятельность и ее продукты: картины, иллюстрации в книгах, предметные и сюжетные изображения, используемые в дизайне и маркетинге. Потребность создавать изображения наряду с использованием речи радикально отличает человека от его ближайших предков – животных. Есть немало оснований считать изобразительную деятельность средством коммуникации, своеобразным визуальным языком [Мухина 1981;

Matthews 2003]. Однако в семиотическом аспекте изобразительное творчество изучено существенно меньше, чем речь. Если основателями семиотики считаются Ф. де Соссюр и Ч. Пирс, то основы визуальной семиотики как научного направления были заложены работами Ролана Барта, который первым поставил вопрос о «риторике образа» [Barth 1967; Barth 1977; Nöth 2011].

Многие исследователи определенную трудность в семиотическом анализе визуальных изображений связывают с иконичностью изображения как знака. Например, Р. Якобсон полагал, что «действие иконического знака основано на фактическом подобии означающего и означаемого, например, рисунка какого-то животного и самого животного; первое заменяет второе просто потому, что оно на него похоже» [Якобсон 1983, 104]. По утверждению Е. А. Елиной [Елина 2003], оперирование понятием «знак» в изобразительном искусстве вызывает вопрос: что именно считать знаком в изображении? «В отличие от других семиотических систем, упорядоченно комбинирующих знаки ограниченного набора, вычленение в изображенном объекте этой составляющей значимой единицы оказывается более чем проблематичным» [Елина 2003, 104]. У. Эко подчеркивал: «Тот, кто не без основания оспаривает языковой характер визуальных феноменов, обыкновенно идет еще дальше, вообще отрицая их знаковую природу, как будто знаки являются исключительным достоянием словесной коммуникации» [Эко 1998, 121]. Э. Бенвенист относительно произведений изобразительного искусства задавался вопросом: «Можно ли в каждом или хотя бы в одном из них обнаружить формальный элемент, который можно было бы назвать единицей рассматриваемой системы? Но что такое единица живописи или рисунка? Фигура, линия, цвет?» [Бенвенист 1974, 81]. По существу, это выражает сомнение в праве живописного языка считаться полноправной семиотической системой. Ч. Пирс, наоборот, считал иконические знаки знаками *par excellence*, так как, являя собой «непосредственный образ», эти знаки способны накладываться на свои объекты и даже определенной степени совпадать с ними, их замещая; это тот единственный тип знаков, который не только обозначает свой объект, но и непосредственно отражает его [Нёт 2001]. В ряде исследований рассматривается система противопоставлений визуальных знаков по дифференциальным признакам, которые авторы именовали минимальными единицами: окрашенный/неокрашенный, черный/белый, круглый/многоугольный, живое/неживое, культурное/природное [Floch 1985; Floch 1990; Thürlemann 1990; Fontanille 1995; Nöth 2011]. Очевидно, что

в приведенном перечне объединяются в так называемые минимальные единицы как элементарные графические, так и категориальные, комплексные признаки визуальных знаков.

Существует и иной взгляд на семиотику изображений, опирающийся на теорию социальной семиотики М. Халлидея, который рассматривает картину, изобразительный образ как своеобразный нарратив, в котором авторы предлагают наличие «грамматики зрительного образа» (*the grammar of visual narrative*) [Kress, van Leeuwen 2006]. По утверждению Ю. М. Лотмана, предметы изобразительно-искусства – это тексты, имеющие многослойную языковую структуру [Лотман 2010]. Близкую точку зрения высказывает Ю. В. Белоусова: «Визуальный образ является повествованием через невербальные знаки, которые читаются Другим» [Белоусова 2013, 237].

Изобразительное творчество кроме искусствоведения находится в сфере интересов нескольких дисциплин: семиотики, культурологии, лингвистики и психологии. Тем не менее эта сфера деятельности человека и соответствующее культурное пространство остаются еще недостаточно изученными. Как известно, одним из самых распространенных методологических приемов, моделей изучения какой-либо психологической функции у человека является анализ его становления в онтогенезе или распад при некоторых психических расстройствах. В случае изобразительного творчества существует прекрасная возможность проследить рождение и развитие изобразительного языка у детей благодаря богатому материалу, полученному в психологии развития. В данном сообщении будет предпринята попытка рассмотреть известные в психологии данные о формировании перцептивных и изобразительных способностей у детей в контексте семиотических теорий.

### **Визуальный семиозис в субкультуре детства**

В возрастной психологии изобразительное творчество детей обычно рассматривается как один из показателей сформированности когнитивных и творческих способностей, способности к опосредованию, как навыки-предпосылки усвоения грамоты. Значительно реже оно обсуждалось как культурный или семиотический феномен [Matthews 2003]. В настоящее время уже привычным является утверждение о существовании детской субкультуры [Кон 2003; Осорина 1990; Осорина 1999; Авраменкова 2000]. По утверждению И. С. Кона, мир детства следует рассматривать, как <...> «автономную

социокультурную реальность, своеобразную субкультуру, обладающую своим собственным языком, структурой, функциями, даже традициями» [Кон 2003, 62]. В. В. Авраменкова приводит следующее определение субкультуры детства – «смысловое пространство ценностей, установок, способов деятельности и форм общения, осуществляемых в детских сообществах в той или иной конкретно-исторической социальной ситуации развития [Авраменкова 2000, 109]. Понятие детской субкультуры возникло в последние несколько десятилетий и послужило основанием для поворота общественного сознания от понимания ребенка как существа лишь «готовящегося стать личностью» к признанию самоценности детства в развитии общечеловеческой культуры [Корнев 2005/2006; Корнев 2007]. В ходе дальнейшего изложения мы будем придерживаться именно такой позиции: изобразительное творчество детей является культурным феноменом, который следует рассматривать в контексте субкультуры детства и в состоянии постоянного диалога с субкультурой взрослых.

В соответствии с культурно-исторической теорией Л. С. Выготского, формирование высших психических функций (ВПФ) происходит сначала в интерпсихическом поле, то есть в ходе взаимодействия ребенка с культурой и ее носителем – взрослым – в ходе совместной с ним деятельности. Вслед за этим постепенно происходит интериоризация, присвоение ребенком нового опыта, знаний и навыков, определенная ВПФ переходит в интрапсихическое поле и продолжает формироваться и совершенствоваться там в соответствии с индивидуальной логикой и стратегией саморазвития [Выготский 1983]. Возрастные ограничения, связанные с психофизиологической незрелостью, вынуждают ребенка поначалу упрощать формирующиеся навыки, двигаясь от сравнительно элементарных форм ВПФ к более совершенной их реализации. Очень наглядно и убедительно это выражается в формировании детской речи, изучению которой посвящена богатая литература [Выготский 2014; Пиаже 2017 и др.]. Анализ материалов, посвященных этому вопросу, показывает, что даже на этапе элементарных речевых навыков ребенок в речи соблюдает базовые законы родного языка, хотя и в ограниченном объеме их внешней реализации. Формирование изобразительных навыков у детей неоднократно сопоставлялось учеными с усвоением речи [Селли 1909; Мухина 1981]. Действительно, внутренняя логика этих двух процессов имеет немало сходных черт: от использования отдельных слогаподобных вокализаций (лепета), которые позже становятся основными произносительными

единицами речи, ребенок переходит к голофразам, где однословные высказывания передают семантику фразы, а затем к созданию многословных высказываний и текстов [Лепская 1997; Корнев 2006; Цейтлин 2013]. Нечто подобное можно обнаружить в формировании изобразительного творчества: от каракулей к простым формообразующим графическим действиям, к предметному и сюжетному рисунку. В обоих случаях важнейшую роль играют коммуникативная направленность осваиваемых ВПФ и опора на выработанные культурой конвенции. В обоих процессах обязательным компонентом является функция опосредования, что и делает их объектом исследования семиотики.

Визуальное, видимое, образное играет важную роль в жизни человека начиная с момента рождения и до его ухода. В первые годы жизни ребенок воспринимает мир преимущественно в чувственном его аспекте: тактильно, визуально и аудиально. До 4–5 лет познание мира происходит у детей преимущественно посредством наглядно-действенного и наглядно-образного мышления. Тяготение к наглядности сохраняется у детей не только в дошкольном, но и в школьном возрасте. С одной стороны, это выражается в непреодолимом интересе к иллюстрациям в книгах, к мультипликационным и художественным фильмам, с другой – в тяготении к творческой изобразительной деятельности. Уже на 2-м – 3-м годах жизни большинство детей получают удовольствие от так называемого чирканья – создания на бумаге внешне бессмысленных случайных конфигураций. В этот период ребенок уже правильно распознает предметные и сюжетные рисунки и соотносит их со словесными обозначениями и даже текстами. По существу, ребенок в этот период своей жизни открывает знаковую функцию изображений, начинает понимать, что рисунок – это знак предмета [Кольцова 1980]. В. С. Мухина приводит наблюдение из своих дневниковых записей над ее детьми, иллюстрирующее открытие ребенком связи между предметом, его изображением и словом:

«Возраст 1; 8; 25. Раннее утро. Мальчики рассматривают букварь. Андрюша смотрит на рисунок черной лошадки на колесиках. Тычет в картинку пальцем: “Но-но!” Вдруг застыл, повернул голову в сторону игрушек. Быстро слез с дивана, подбежал к своей лошадке, тычет в нее пальцем: “Но-но!” Оставил игрушечную лошадку, бежит к книге, показывает изображение лошадки в букваре: “Но-но!” Снова поворачивается в сторону игрушек: “Но-но!” Очень возбужден. Много раз подряд показывает то на игрушку, то на рисунок» [Мухина 1981, 108].

Аналогичные примеры зафиксированы в дневниковых записях литовского ребенка, который в возрасте 1; 6; 8 показывал по очереди на изображение светильника в журнале и на люстру в комнате, называя и то, и другое «лампой» [Balčiūnienė 2004].

Этот период в жизни ребенка правомерно рассматривать как начало преимущественно импрессивного этапа визуального семиозиса. В это время ребенок уже считывает некоторые культурно-специфические значения рисунков (иногда самостоятельно, иногда с помощью взрослого), но еще не умеет самостоятельно создавать их.

### **Коммуникативная направленность ранней изобразительной активности и прагматика визуального семиозиса**

На 2-м – 3-м годах жизни дети начинают приписывать своим, как их называют, «калякам-малякам» определенные значения, еще нестойкие, которые быстро забываются. Наименования произносятся и адресуются взрослому наблюдателю с ожиданием подтверждения узнаваемости этих каракульных конфигураций. Подобное поведение подтверждает коммуникативную направленность «изобразительной» активности и свидетельствует о начале формирования предпосылок к рождению визуального семиозиса [Matthews 2003]. В настоящем смысле этого слова каракули еще не являются средством знакового опосредования. Ребенок выступает в роли и создателя, и интерпретатора этих изображений. Взрослый, понимая это, нередко имитирует узнавание тех ассоциаций, которые предлагает ребенок и тем самым создает у него иллюзию культурной адекватности этих его графических продуктов. Ребенок осваивает новый язык самовыражения, и поэтому ему нужна аудитория, социум, с которыми он начинает вести диалог. Наблюдения показывают, что чем диалог успешнее (то есть партнер поддерживает общую тему и подтверждает понимание реплик – речевых и графических), тем активнее развивается эта деятельность у ребенка. Чем больше взрослый акцентирует свое внимание на технической стороне рисунков ребенка, тем меньше в этом коммуникативного содержания и смысла для ребенка. Довольно часто прагматика изобразительной деятельности (ИД) для ребенка как творца не совпадает с прагматикой ИД для взрослого как зрителя. Нередки случаи, когда слишком настойчивое и прямолинейное навязывание технических



эталонов рисования со стороны взрослого гасит изобразительную активность ребенка. Иногда это заставляет ребенка отказываться от любых предложений порисовать. На наш взгляд, это является наиболее сильным аргументом в пользу того, что визуальный семиозис является главным ингредиентом в развитии изобразительной деятельности и последующих изобразительных практиках у взрослого. Научившись создавать предметные рисунки, ребенок не только осваивает новые технические изобразительные навыки, но и начинает приписывать изображениям уже относительно постоянные значения. Иначе говоря, у него начинает формироваться способность пользоваться рисунками как графическими знаками. То, что дети, рисуя, ожидают зрителя, было замечено довольно давно. Еще Дж. Селли [Селли 1909] писал: «Но даже в этих первых попытках рисования общественный элемент искусства проявляется в желании маленького рисовальщика, чтобы его рисунок имел какой-нибудь смысл в глазах других; так, например, он требует, чтобы мать посмотрела на «человека», на «лошадку» и т. д., которые, по его мнению, изображены на его рисунке» [Селли 1909, 372]. Нарисовав нечто, ребенок ждет от значимых взрослых отклика, подтверждающего понимание этого послания. Как правило, ребенок ожидает позитивного отклика и очень обижается, если слышит критику своего изображения. Это весьма напоминает раздражение, недовольство, которое демонстрируют дети с дефектной речью, когда родители плохо понимают их высказывания. Иначе говоря, с помощью рисунка дети пытаются установить диалог с культурой взрослых. Даже мотив самовыражения в изобразительной деятельности, по существу, тоже имеет скрытую или явную коммуникативную составляющую: всегда подразумевается воображаемый другой, способный понять язык творческого самовыражения индивида.

Приведенные наблюдения носят универсальный характер как для разных культур, так и для разных эпох. По возрасту появления и феноменологии этот этап в развитии детей совпадает в разных культурах, хотя и приобретает иногда некоторые культурно-специфические вариации [Wilson, Wilson 1984; Huntsinger et al. 2011]. Его можно считать началом экспрессивного этапа визуального семиозиса, прагматика которого имеет коммуникативную основу.

Связь прагматики визуального, изобразительного семиозиса с коммуникативной ролью наглядно проявляется в сфере психологического консультирования детей. Наши наблюдения показали, что чем лучше, эмоционально позитивнее отношения ребенка с психологом, тем богаче, содержательнее и более детализирован

будет рисунок, выполненный ребенком по его просьбе [Корнев 1983; Корнев 2005]. В ситуации формального общения дети создают предельно схематичные, бедные деталями рисунки.

Анализируя коммуникативную роль изобразительного языка, нельзя забывать, что кроме коммуникации с другим человеком существует, как известно, и аутокоммуникация [Выготский 2014; Пиаже 2017; Лотман 2010]. *Я-Другой* и *Я-Я* диалоги тесно переплетены в процессе становления Я-концепции ребенка и подростка [Кон 2003; Бернс 1986]. Л. С. Выготский и Ж. Пиаже описали феноменологию речевого аутодиалога у детей дошкольного возраста [Выготский 2014; Пиаже 2017]. Если принять во внимание доминирование образного мышления в этом возрасте, вполне убедительной представляется интерпретация спонтанного изобразительного творчества, не адресованного кому-либо, как формы аутодиалога у детей. Подобная точка зрения представлена в ряде публикаций [Wright 2010; Jackson, Hogg 2010]. Описанные выше формы эксплицитного обращения ребенка со своим творческим произведением к взрослому наиболее часто наблюдаются в дошкольном возрасте. В школьные годы у части детей этот мотив становится имплицитным, а на первый план выступает творческое рисование как своеобразный аутодиалог. У некоторых детей рисование заполняет весь досуг и доставляет ребенку удовольствие как процесс. При этом далеко не всегда это связано с высокой одаренностью таких детей в изобразительных способностях. В других случаях изобразительная спонтанная активность постепенно редуцируется под влиянием определенного диктата школы, для которой в рисовании важен не коммуникативный, творческий процесс как таковой, а результат и его соответствие техническим живописным эталонам.

Функция рисунка как самопрезентации развивается в детстве, подростковом возрасте и сохраняется у взрослых. Этот аспект изобразительного языка давно используется в психодиагностике подростков и взрослых. На анализе индивидуальных особенностей стилистики изобразительного языка и его отдельных компонентов построены графические проективные тесты: «Дом-Дерево-Человек» (ДДЧ), «Автопортрет», «Рисунок семьи», «Рисунок несуществующего животного» и др. [Суркова 2008]. Вот несколько примеров проективной интерпретации графических признаков (знаков) относительно определенных черт характера или эмоционального состояния: нечетко прорисованное лицо человека – застенчивость, робость; заштрихованное лицо – тревога; наличие атрибутов отрицательного культурного персонажа – асоциальность или антисоци-

альность; в рисунке дома отсутствие дверей – трудности в общении; в рисунке дерева изображение засохшего или сломанного дерева – сниженное настроение, депрессия. По совокупности проективной трактовки разных элементов изобразительно-графического языка специалист делает заключение о психологических особенностях человека, которые он неосознанно самопрезентирует в собственном рисунке.

### **Структура изображения как семиотического объекта**

Дискуссии вызывает вопрос о том, какова знаковая структура изображения. Трудности в однозначном ответе на этот вопрос связаны с иконичностью изображений и большим разнообразием техник, которые используются живописцами. Одни рассматривают рисунок как иконический знак (например, [Пирс 2001; Моррис 2001]), другие – как текст [Лотман 1998; Лотман 2010]. Если принять вторую точку зрения, то с семиотической точки зрения рисунок, как любой текст, должен иметь структуру.

Выделение универсальных структурных компонентов в зрелых изобразительных произведениях представляется затруднительным. Однако существующие научные исследования изобразительной деятельности детей позволяют выделить такие структурные элементы, по крайней мере, на начальном этапе становления рисунка. Ими являются круг-овал, прямоугольник, треугольник, точка, штрих (вертикальный, горизонтальный, наклонный). Использование этих элементов во многом зависит от сформированности соответствующих формообразующих движений [Сакулина, Комарова 1982; Мухина 1981]. Последовательность их усвоения ребенком во многом зависит от их графомоторной сложности: вертикальный короткий штрих, овал, горизонтальный короткий штрих, крестообразно пересекающиеся штрихи, прямоугольник, наклонные штрихи. С топологической точки зрения можно говорить об оппозиции всех замкнутых фигур незамкнутым (штрихам и линиям), а среди замкнутых форм об оппозиции овальных (округлых) форм прямо- и остроугольным формам.

Как отмечалось выше, ребенок рисует то, что знает, и то, что способен изобразить с учетом своих графомоторных возможностей [Мухина 1981; Сакулина, Комарова 1982]. Слово «знает» подразумевает правильность, детализированность и осознанность зрительных

представлений о предмете изображения (то есть денотате). Предположения некоторых исследователей о том, что ребенок в рисовании действует как наивный реалист, не подтвердились в экспериментальных исследованиях [Мухина 1981; Сакулина, Комарова 1982; Корнев 1983; Корнев 2005]. Примерно до 5 лет рисунок детей включает один объект или рядоположенный комплекс двух-трех объектов. На этом этапе развития возможности изобразить сюжет еще весьма ограничены. Мы полагаем, что вышеуказанные графические элементы правомерно рассматривать в качестве структурных компонентов рисунка как текста в понимании Ю. М. Лотмана [Лотман 2010]. Наблюдение за ходом рисования детей 4–6 лет свидетельствует, что ребенок конструирует каждое из изображений как своеобразный текст на основе знаний и представлений о том, как он устроен, и отчасти, как он выглядит [Корнев 1983; Корнев 2005]. Многие исследователи пишут о том, что в рисунках могут присутствовать детали, которые обычно невидимы. Например, ребенок рисует предмет, лежащий в кармане, или съеденный пирожок, лежащий в желудке. Эти наблюдения противоречат тезису о холистичности рисунка как знака. У ребенка это скорее графическое высказывание о предмете. Однако многие дети склонны повторно использовать одни и те же графические конструкции, что постепенно приобретает характер штампа, стереотипа, схемы. Многие исследователи отмечали схематичность детского рисунка [Селли 1909; Сакулина, Комарова 1982; Мухина 1981]. На ранних этапах освоения предметного рисунка у детей очень наглядно прослеживается динамика обогащения простых схематичных рисунков деталями. Чем старше ребенок и больше его изобразительная зрелость, тем рисунок богаче деталями и тем он вариативнее при повторном исполнении. Универсальные структурные элементы детских рисунков по существу представляют собой графический язык ребенка.

Интересно отметить, что описанные структурные элементы рисунка и наиболее распространенные схемы повторяются в разных культурах [Wilson, Wilson 1984; Huntsinger et al. 2011]. Довольно давно психологи заметили, что обогащение графической схемы деталями коррелирует с интеллектом ребенка. На этой основе был создан тест Гуденаф «Нарисуй человека», в котором каждая деталь оценивается в баллах, на основе которых выводился коэффициент интеллектуального развития [Goodenough 1926]. Нельзя не отметить, что существуют индивидуальные различия в предпочитаемой схеме рисунка, которую используют дети. Это зависит от домини-

рующего когнитивного стиля ребенка и методов обучения рисованию, которые практикуют взрослые. Существует категория детей, которые не склонны к прорисовке деталей в изображении, а используют лишь общий абрис объекта со слегка намеченными деталями. У таких детей возрастает степень иконичности изображения как знака.

В сравнительно немногочисленных семиотических исследованиях изобразительных произведений как знаков они обычно рассматриваются с позиций их иконичности [Нёт 2001; Моррис 2001]. С этой точки зрения изобразительное творчество противопоставляется речи, которая всегда дискретна и представляет временную последовательность знаков [Соссюр 1999]. Однако исследования зрительного восприятия методом регистрации движений зора (айтрекинг) свидетельствуют, что холистичность изобразительного знака обманчива. Она скорее связана с иллюзией симультанности в восприятии рисунка. Регистрация движений зора при рассмотрении картины свидетельствует, что глаз как бы ощупывает пространство изображения, сканирует его, чередуя фиксации на определенных участках изображения с саккадами (перемещениями зора из одной точки в другую) [Zangemeister et al. 1995]. Таким образом, восприятие изображения обычно акт сукцессивный, складывающийся из серии перцепций отдельных локусов картины, которые чуть позже синтезируются в нечто целое. Так же точно и процесс создания рисунка очень часто представляет собой дискретный процесс изображения отдельных линий и штрихов, которые у зрителя могут создавать впечатление целостного гештальта. Это дает основания для аналогии со звуковой речью. В ходе диалога или особенно монолога человек производит поток звукокомплексов, которые у наивного слушателя (не знакомого с данным языком) производят впечатление непрерывного комплекса неотделимых друг от друга звуков, хотя и распределенного во времени. И только знание языка позволяет представить структурную организацию речевого акта и мысленно реконструировать даже те компоненты, которые перцептивно не определяются вследствие, например, фонетической редукции, свойственной многим языкам. Графические элементы рисунка с известной долей условности могут быть соотнесены с фонемами и аллофонами речи. Каждый из элементов изобразительно-графического языка (своего рода изобразительных графем) не имеет значения и только в сочетании с другими элементами и в определенном контексте приобретает его.

## Семантика и синтактика изображения

Принимая вслед за Ю. М. Лотманом изображение как текст, то есть знаковое образование, следует определиться с его референцией в визуальном семиозисе изобразительной продукции детей. Как известно, знаку (означающему) соответствует означаемое, представленное денотатом (объектом, на который указывает знак) и сигнификатом (значением, представляющим собой концепт, понятие). С точки зрения анализа означаемого представляется релевантным вопрос: является ли рисунок ребенка скорее денотатом или сигнификатом? Наши наблюдения над изобразительной деятельностью детей позволяют предполагать, что семантический аспект рисунков в значительной степени зависит у них от замысла, коммуникативного контекста самого процесса рисования (по заказу взрослого, по собственной инициативе), степени сложности рисунка (многофигурная композиция или изображение единичного объекта), наличие или отсутствие признаков сюжетности в рисунке. Опираясь на свидетельства самих детей, можно утверждать, что некоторые их рисунки являются очевидным денотатом (например, рисунок, изображающий их родителей или любимую игрушку), другие же – сигнификатом. В количественном отношении среди рисунков дошкольников преобладают последние: изображение некоего дерева (концепт), некоего дома (концепт) и т. п. Нельзя не упомянуть характерную черту, которую мы наблюдали [Корнев 1983; Корнев 2005] и про которую пишут ученые из разных стран [Wilson, Wilson 1984; Matthews 2003]: рисуя, например, дом, дети, живущие в городе, очень часто тем не менее изображают избышку, характерную для сельской местности. Подобное изображение соответствует прототипическому образу дома, который дети могут увидеть в книжных иллюстрациях.

Семиотический компонентный анализ семантики рисунка позволяет предполагать, что каждая из сем изобразительных знаков реализуется лишь в соответствующем изобразительном контексте: конкретном сочетании определенных штрихов или цветовых пятен и в определенной предметной композиции. Горизонтальная линия может соответствовать семе протяженности объекта (например, в изображении карандаша), но в другом контексте соответствовать семе перспективы, удаленности (линия горизонта, признак переднего и заднего планов многофигурной композиции).

Познавая мир, ребенок строит его персональную модель. В силу особенностей его мышления (преобладание образности и аффек-

тивности) внутреннее выражение этой модели имеет образный характер. Поэтому, осваивая изобразительный язык самовыражения, ребенок в *Я-Они*-коммуникации и *Я-Я*-коммуникации использует графические образы-знаки (или тексты). Именно поэтому такую высокую частотность в детских рисунках имеют иконические знаки «дом», «дерево», «человек». В модели мира ребенка, безусловно, особенно большое место занимает микросоциум (семья и ближайшее окружение), что и находит свое отражение в детских рисунках.

### **Обсуждение и заключение**

Обобщая вышеприведенные аргументы и факты, можно заключить, что изобразительное творчество ребенка с точки зрения семиотики и культурологии имеет тройственную природу: с одной стороны, это явление, производное от изобразительной культуры взрослых, с другой – элемент детской субкультуры, отражающей все особенности детского мышления и мировосприятия, с третьей – язык диалога с культурой взрослых. В последней его ипостаси изобразительный язык, как правило, сплавляется с речью и паралингвистическими (иконическими) мимико-пантомимическими средствами выражения. С одной стороны, создавая рисунки и совершенствуясь в изобразительной способности, ребенок демонстрирует освоение изобразительного языка, визуальных семиотических средств, используемых в диалоге с культурой взрослых. Формирование этого языка при всей его самобытности находится под влиянием культуры в широком смысле слова. В процессе социализации ребенок строит модель мира в собственном его представлении, постепенно приближаясь к общекультурным его репрезентациям. В силу особенностей своего мышления ребенок делает это, пользуясь языком образов, что и питает его изобразительное творчество. Осваивая изобразительный язык самовыражения, ребенок в *Я-Другой*-коммуникации и *Я-Я*-коммуникации использует визуальные знаки, которые с семантической точки зрения релевантны тексту.

### **БИБЛИОГРАФИЯ**

Авраменкова 2000 – Авраменкова В. В. Социальная психология детства: развитие отношений ребёнка в детской субкультуре. М., 2000.

- Белоусова 2013 – *Белоусова Ю. В.* Образ с точки зрения семиотики // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2013. № 14 (4). С. 237–243.
- Бенвенист 1974 – *Бенвенист Э.* Общая лингвистика. М., 1974.
- Бернс 1986 – *Бернс Р.* Развитие Я. Концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986.
- Выготский 1983 – *Выготский Л. С.* Проблемы развития психики. Собрание сочинений в 6-ти т. М., 1983.
- Выготский 2014 – *Выготский Л. С.* Мышление и речь. Directmedia, 2014.
- Елина 2003 – *Елина Е. А.* Вербальные интерпретации произведений изобразительного искусства (номинативно-коммуникативный аспект) : дис. Волгоград [Изд-во Волгоградского гос. пед. ун-та], 2003.
- Кольцова 1980 – *Кольцова М. М.* Развитие сигнальных систем действительности у детей. М., 1980.
- Кон 2003 – *Кон И. С.* Ребенок и общество. М., 2003.
- Корнев 1983 – *Корнев А. Н.* Экспериментально-психологический анализ недостатков изобразительной деятельности у детей, страдающих дислексией, и детей с задержкой психического развития // Дефектология. 1983. № 4. С. 10–15.
- Корнев 2005 – *Корнев А. Н.* Изобразительные и графомоторные навыки у школьников с дислексией и у умственно отсталых детей с нарушением чтения // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. Монографический сборник. М., 2005. С. 272–277.
- Корнев 2006 – *Корнев А. Н.* Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. СПб., 2006.
- Корнев 2005/2006 – *Корнев А. Н.* Конструктивное партнерство как педагогическая технология в образовательной программе «Личность» // Альтернативное образование в поисках своего качества: материалы конференции по проблемам альтернативного образования. СПб., 2005–2006. С. 84–88.
- Корнев 2007 – *Корнев А. Н.* Педагогика понимания в детском саду // Условия понимания в личностно-ориентированном образовании: сборник материалов встреч и статей по проблемам альтернативного образования / Эпштейн М. М., Пузыревский В. Ю. СПб., 2007. С. 89–92.
- Лепская 1997 – *Лепская Н. И.* Язык ребенка (Онтогенез речевой коммуникации). М., 1997.
- Лотман 1998 – *Лотман Ю. М.* Натюрморт в перспективе семиотики // Лотман Ю. М. Об искусстве. СПб., 1998. С. 494–500.



- Лотман 2010 – Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров // Лотман Ю. М. Семиосфера. СПб., 2010.
- Моррис 2001 – Моррис Ч. У. Основания теории знаков // Чарльз Уильям Моррис / Семиотика: антология / Сост. Ю. С. Степанов. 2-е изд., испр. и доп. М., 2001. С. 45–97.
- Мухина 1981 – Мухина В. С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. М., 1981.
- Нёт 2001 – Нёт В. Чарльз Сандерс Пирс // Критика и семиотика. 2001. № 3/4. С. 5–32.
- Осорина 1990 – Осорина М. В. Значение детской фольклорной традиции в развитии коммуникативных умений ребенка // Мир детства и традиционная культура (III Виноградовские чтения). М., 1990.
- Осорина 1999 – Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб., 1999.
- Пиаже 2017 – Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М., 2017.
- Сакулина, Комарова 1982 – Сакулина Н. П., Комарова Т. С. Изобразительная деятельность в детском саду. М., 1982.
- Селли 1909 – Селли Д. Очерки по психологии детства / Пер. с англ. М., 1909.
- Соссюр 1999 – Соссюр Ф. Д. Курс общей лингвистики. Екатеринбург, 1999.
- Суркова 2008 – Суркова Е. Г. Проективные методы диагностики. Психологическое консультирование детей и подростков: учебное пособие. М., 2008.
- Цейтлин 2013 – Цейтлин С. Н. Лингвистические этюды. СПб., 2013.
- Эко 1998 – Эко У. Отсутствующая структура. Введение в семиологию. М., 1998.
- Якобсон 1983 – Якобсон Р. О. В поисках сущности языка // Семиотика. М., 1983. С. 102–118.
- Balčiūnienė 2004 – Balčiūnienė I. Lietuvio vaiko kalbos dienoraštis [Дневник речи литовского ребенка]. 2004. Рукопись.
- Barthes 1967 – Barthes R. *Système de la Mode*. Paris, 1967.
- Barthes 1977 – Barthes R. *Image – Music – Text*. New York, 1977.
- Goodenough 1926 – Goodenough F. *Measurement of Intelligence by Drawings*. NY, 1926.
- Huntsinger et al. 2011 – Huntsinger C. S., Jose P. E., Krieg D. B., Luo Z. Cultural differences in Chinese American and European American children's drawing skills over time. *Early Childhood Research Quarterly*. 2011. Vol. 26 (1). pp. 134–145.
- Kress, van Leeuwen 2006 – Kress G. R., van Leeuwen T. *Reading images: The grammar of visual design*. Psychology Press, 1996.

- Matthews 2003 – Matthews J. Drawing and Painting: Children and Visual Representation. London, 2003.
- Nöth 2011 – Nöth W. Visual semiotics: Key features and an application to picture ads. The Sage Handbook of Visual Research Methods. London, 2011. pp. 298–316.
- Jackson, Hogg 2010 – Jackson R. L. II, Hogg M. A. Children's art. *Jackson R. L. II, Hogg M. Encyclopedia of Identity (Vol. 1)*. London, 2010. pp. 194–178.
- Wilson, Wilson 1984 – Wilson B., Wilson M. Children's drawings in Egypt: Cultural style acquisition as graphic development. *Visual Arts Research*. 1984. Vol. 10 (1). pp. 13–26.
- Wright 2010 – Wright S. Understanding Creativity in Early Childhood: Meaning-making and Children' Drawing. London, 2010.
- Zangemeister et al. 1995 – Zangemeister W. H., Sherman K., Stark L. Evidence for a global scanpath strategy in viewing abstract compared with realistic images. *Neuropsychologia*. 1995. Vol. 33 (8). pp. 1009–1025.

*Ματєριαλ ποστυπιλ в редакцию 24.02.2020*

*Ματєριαλ ποστυπιλ в редакцию после рецензирования 18.11.2020*