

№ 1 2007 год

педагогика искусства

Медкова Е.С.,

искусствовед, сотрудник лаборатории музыки
Института художественного образования РАО

Принципы преподавания МХК в контексте актуальных философских идей

МХК - один из наиболее «молодых» предметов в нашей школе. Его утверждение среди традиционно «важных» дисциплин до сих пор проблематично. При всём том, что все «уважают» культуру, преподаватели основных предметов не хотят потесниться и расстаться с некоторыми стереотипами педагогической практики. К тому же наблюдается определённая экспансия традиционных предметов в сторону предметного поля МХК: оценив перспективность нового направления, они расширяют блоки, связанные с культурой (примером тому является учебник истории за 5-й класс, из которого почти исчезла история, заменённая мифологией). Родители, весьма благожелательно настроенные к «искусствам» на дошкольном уровне и в младшей школе, в средней теряют к этим предметам интерес, а в старшей школе становятся яркими противниками всего, что отвлекает их чад от подготовки в ВУЗ. Органы образования не удосуживаются озаботиться подготовкой квалифицированных кадров по МХК, обладающих определённым универсализмом знаний и способностей в области музыки, изобразительных искусств и литературы. В результате этого преподаванием МХК занимаются энтузиасты или случайные люди, преподаватели истории, литературы или музыки, которые, естественно, нарушают баланс и делают основной упор на то, что они знают сами, и в пользу методов познания, специфических для их дисциплин. Ещё хуже дело обстоит в тех случаях, когда за преподавание берутся неопытные с жаром внушающие учащимся те отрывочные знания, к которым сами только что приобщились. Место предмета строго не зафиксировано, притом, что обязательным он становится в 10-11-х классах, почти во всех программах содержатся рекомендации начинать изучение с 8-9-го, а чаще с 5-го класса. Сами по себе эти рекомендации разумны, но к ним нет соответствующих учебных пособий и учебников. Наиболее остро стоит проблема отбора учебников и учебных пособий, и нужны ли они вообще в том классическом виде, в котором они сложились на базе других дисциплин как собрание основ наук и неких незыблемых истин. Это особенно актуально в свете изменений, которые произошли за последние несколько десятилетий в нашей стране. Прежде всего, в прошлое ушло идеологическое единообразие оценок явлений культуры и искусства и в связи с этим жёсткая ориентация на классово ангажированное искусство критического и социалистического реализма, а так же на фигуративное искусство, черпающее свои образы только из реальности. В этом отношении симптоматично, что в последнем путеводителе (за 2003 г.) такого сверхконсервативного учреждения, как Третьяковская Государственная Галерея, отсутствуют такие оценочные характеристики, как «выдающийся», «великий» и т. п., и художники от А. Рублева до В. Кандинского и И. Кабакова просто предъявлены зрителю и читателю без заданного ранжирования. Огромное значение в трансляции и тиражировании искусства приобретают современные СМИ, Интернет, массовая продукция книжных издательств, которые стремясь заполнить все возможные потребительские ниши, ориентируются не столько на профессионалов и ценителей, сколько на формирование рынка и воспитание будущих

потребителей, в результате чего массово издаются книги по искусству для всё более «нежных» возрастов, в том числе книги-игрушки с детективной историей, кроссвордами, играми по культуре Древних цивилизаций, мифологии и т. д. Так называемое массовое искусство всё чаще использует в своих целях образцы высокого искусства: с историей двух влюблённых из Вероны можно познакомиться, не читая У. Шекспира, а по фильму с Л. ди Каприо «Ромео + Джульетта»; можно также пребывать в святой уверенности, что «Полковнику никто не пишет» – это хит группы «Би ? 2», а не повесть Г. Маркеса. Источником знаний могут стать даже фантики от конфет с репродукциями известных картин и реклама (газету «Известия» перечитали все персонажи ГТГ, а сбежавшие от Ильи Муромца богатыри рекламируют необходимость пользоваться дезодорантами даже в полевых условиях).

Таким образом, школьный учебник утрачивает своё значение единственного или основного источника знаний в области культуры и искусства. Задачи как школы, так и учебника значительно усложняются, они обязаны прежде всего научить выпускника ориентироваться, с целью его последующей адаптации, в поистине безбрежном океане мировой культуры, в её крайне сложной проблематике, где традиционные ценности соседствуют с мучительным рождением новых идеалов, а прошлое причудливо переплетается с настоящим. Для того чтобы ориентироваться, а тем более выработать и развить навыки индивидуальной оценки явлений и процессов современной культуры, необходимо, с одной стороны, владеть весьма обширными знаниями в области фактологии (эпохи, стили, национальные школы, персоналии и т. д.), а с другой ? иметь хотя бы элементарные теоретические знания в области закономерностей и логики развития культуры и искусства. Как в педагогической практике, так и в концепциях имеющихся на сегодняшний момент учебников упор делается на увеличение первого компонента за счёт расширения географии изучаемых культур, а также включения искусства XX века. Наиболее ярким примером такой тенденции является 4-томный учебник по МХК Т. И. Баклановой, Н. М. Сокольниковой для 5-9-го классов. Трудно что-либо сказать против изучения культур Дальнего Востока или Центральной и Северной Америки, но даже натренированному читателю очень утомительно читать весьма однообразные и не по существу многословные разделы про мало отличающиеся друг от друга, на взгляд непрофессионала, декоративно-прикладное искусство Китая и Японии или про весьма посредственную живописную школу США XIX ? начала XX столетия. Невольно становишься более восприимчивым к упрекам о перегруженности учащихся. Перегруженность может быть и при малом объёме, когда ученикам преподносятся сверхконцентрированные тексты, в которых содержится масса фамилий философов, писателей, музыкантов, художников с характеристикой в одну строчку, которая понятна человеку знающему (ему это и ни к чему), а для ученика является полной абракадаброй и требует механического запоминания (см. учебник по МХК Л. Ю. Василевской, О. В. Дивненко, Д. М. Зарецкой, В. В. Смирновой для старших классов, гимназий и лицеев). Стремление ужать текст и подогнать под привычные объёмы и стандартный формат учебника может сыграть злую шутку, а именно: с психологической точки зрения, невозможно усвоить 100 % текста и, если в тексте важна каждая фраза, то сознание всё равно скользит по поверхности на каких-то отрезках, упуская ряд важных вещей (см. учебник по МХК Г. И. Даниловой, А. А. Мелик-Пашаева, Н. Н. Фоминой, В. Г. Рожновского, О. В. Фраёновой). Так что путь бесконечного расширения объёма содержания или его концентрации можно признать малоперспективным.

Что касается введения неких теоретических основ хотя бы из области искусствознания, не говоря о философии, психологии, социологии или культурологии, то эта идея приводит в панику не только рядовых преподавателей, но и заказчиков новых образовательных стандартов, хотя, по идее, в стандартах необходимо «отразить новые понятия, которые изменили общее мировидение

человечества, но у нас, в России до сих пор не открыты массовым социальным сознанием, в том числе экзистенциализм, феноменологию...» (Э. А. Днепров, А. Г. Аркадьев, «Базовые концептуальные подходы к разработке образовательного стандарта»). Отечественная педагогическая мысль в массе своей пребывает в сладостном, но от этого не менее губительном заблуждении, что сила искусства так велика, что может породить непосредственный, спонтанный, но при этом высококвалифицированный отклик учащегося прямо на уроке без всякой подготовки, тем более, упаси боже, теоретической и это же самое важное. Начнём с того, что непосредственность тоже воспитывается. Причём, что ещё более парадоксально, воспитывается в процессе овладения ребёнком особыми средствами...«в этом заключено своеобразие культурного развития человека» (В. Т. Кудрявцев, В. И. Слободчиков, Л. В. Школяр, «Культуросообразное образование: концептуальные основания». Известия РАО. М., 2001. № 4. С. 44). «Особые средства» в данном случае ? это не только развитая речь, но и определённые знания как и о чём говорить, знание методов анализа произведения искусства, неких констант и закономерностей культурного процесса. Знание теоретических основ в области искусства (кстати, права других предметов, таких как математика, физика, биология и т. п. на это не отрицаются) тем более актуально для профильной школы, которая нацелена на некую специализацию и продолжение образования в вузе, где культурология, более высокий уровень обобщения, является обязательной дисциплиной, хотя в основной и даже младшей школе она может присутствовать в виде общей концепции подачи материала или игровых заданий.

Что же из теоретических знаний искусствознания узаконено в педагогической практике на данный момент и не вызывает возражений? Это прежде всего деление на виды, стили, жанры, национальные школы, при чём оно преподносится учащимся как некая внеисторическая данность, что существенно искажает истинную картину развития мировой культуры. В программах основной школы по ИЗО считается, что знакомство с жанрами в искусстве может предшествовать знаниям о последовательности и смене эпох и соответственно о специфике того или иного жанра в данную эпоху (см. программу Б. Неменского по ИЗО). Это делается без учёта того, что само существование того или иного жанра в разные эпохи проблематично, т.к. жанровая специализация довольно позднее явление в истории искусства и, например любое изображение животных нельзя называть анималистическим жанром, так же как и любое изображение человека нельзя назвать портретом. При таком подходе в теме «Портрет» могут с одинаковым успехом рассматриваться как верные реальной действительности и реалистический портрет И. Е. Репина, и фаямский портрет, а в теме «Пейзаж» - картины И. Левитана и китайские свитки, хотя в первом случае мы имеем дело с копией некоего реального объекта, а во втором с трансцендентным изображением идеальной посмертной сущности человека (фаямский портрет) или со священным изображением основ бытия типа иконы (китайский пейзаж). Кстати этим грешат и некоторые программы по МХК (см. программу по МХК, руководитель авторского коллектива В. Г. Маранцман). Таким образом, детям в весьма впечатлительном возрасте внушаются как бы упрощенные, а на самом деле заведомо ложные представления. В самом сравнении произведений искусства внутри одного жанра нет ничего плохого, такой анализ может быть весьма продуктивен, но не до изучения истории искусства, а после или параллельно с её изучением в качестве одного из методов познания, когда сравнение позволяет глубже ощутить специфику эпохи и самого произведения, смену эпохальной перспективы, точки зрения, с которой рассматривается один и тот же предмет, человек, природа и т. д. в разные периоды времени. Научить ребёнка видеть предмет в разных временных перспективах, а не подгонять под видение, которое сложилось в XIX в., реалии искусства разных эпох – вот, что соответствует задачам современного образования. Подобный подход к тому же почти автоматически обеспечивает

активно-познавательную позицию познающего субъекта, т.е. учащегося. При определённом уровне «насмотренности» и осведомлённости в области истории искусств (точка насыщения приходится примерно на период освоения эпохи Ренессанса) ребёнок сам может проводить сравнительный анализ, и выводы, к которым он придёт, будут его выводами, а навыки многоаспектного видения пригодятся ему не только на уроках искусства, но и для более успешной адаптации в культурном контексте реальности. То же самое можно сказать и о попытке выстроить учебник МХК для 10-11 классов сначала по видам искусства, а затем в хронологическом порядке (см. учебник по МХК для 10-го класса, Г. И. Данилова и др.). Происходит в определённой мере бессмысленное дублирование. То, что с пользой для себя могли сделать сами учащиеся, после или опять же в процессе изучения истории искусств, самостоятельно сориентироваться и выделить специфическую общность по видам искусства, делают за них взрослые дяди и тётки с тем, чтобы это было механически заучено впоследствии. Упор на сортировку по стилям сделан в серии рабочих тетрадей по МХК «Вариации прекрасного» А. М. Вахьянца. Это направление особенно популярно среди педагогов, которые видят главную цель предмета именно в том, чтобы научить детей узнавать изученные произведения и расставлять их по полочкам. Опять же, знание стилей — очень полезная вещь, но не сама по себе, и это отражается в том, что столь любимые самими учителями темы, учебные задачи не интересны детям. Их интересует искусство не само по себе, а как отражение их собственных или экзистенциальных проблем, волнующих любого человека или человечество в целом. И опять же здесь на первое место выходят вопросы научения определенным методам вычленения этих проблем и способов их решения на разных ступенях развития. Помимо того, что выше перечисленные «узаконенные» теоретические знания в области классификации произведений искусства являются плодом теоретической мысли даже не прошлого — XX, а позапрошлого — XIX века, в самом тезисе о возможной перегрузке теорией содержится доля лукавства, возможно и не осознанного. При описании или анализе любого артефакта или явления искусства искусствоведа и авторы учебников пользуются так или иначе, той или иной методикой — формальным анализом, иконографическим, культурологическим и т. д., но общая эссеистическая форма написания искусствоведческих текстов маскирует это. В результате ученик вынужден или заучивать готовый текст или совершать непосильную в его возрасте операцию по вычленению из единого, предложенного ему учебником, текста тех методов анализа и теоретических основ, которыми изначально пользовались авторы. И первый и второй пути весьма трудоёмки и неэффективны. По существу, вместо того, чтобы дать ребёнку удочку и научить его пользоваться ею, ему предлагают бесконечное множество порций разжёванной готовой рыбы, что само по себе отучает его от самостоятельности, лишает дееспособности и вкуса к самой этой деятельности. Как ни странно, вопреки призывам к разгрузке, насыщение теорией в учебниках по МХК идёт по пути приращения в области терминологии. В этом отношении особенно показателен учебник Т. И. Баклановой, Н. М. Сокольниковой, в котором пятиклассникам (!!!) предлагается запомнить «несколько жанров церковных песнопений, в том числе тропарь, кондак, канон и стихиры» (МХК. 5 класс. С. 92).

Редкой и удачной попыткой совместить изучение истории искусства с теорией и методами исследования, правда на уровне программы, а не учебника является программа И. А. Химик для 10—11-х классов. В методологических основаниях программы, говоря о современном состоянии преподавания МХК в учебных заведениях, автор обоснованно приходит к выводу, что нельзя сводить МХК к «набору художественных шедевров» или к набору и сравнению видов искусства. Нельзя также бесконечно «блуждать в круге заимствований и дублирования», «механического соединения различных дисциплин», что происходит в силу уникальности данного предмета, его «полипредметности». Бессистемности он противопоставляет интегративный, системный подход в

изучении МХК на основе предложенной им теоретической модели. Главным объектом изучения становятся «взаимосвязи между явлениями искусства, проблемами, теориями, видами искусства и шире – целыми сферами гуманитарного знания и деятельности» (С. 103), «целостный характер мира искусства, его место и роль в культуре и, наконец, сама культура, отраженная всеми способами художественного творчества» (Там же). Учебная дисциплина МХК, по мысли автора, должна выполнять роль «интегратора предметов художественного цикла и шире - предметов гуманитарного характера, ставить художественно-исторические и философско-культурологические задачи» и быть представлена как «сложная, многомерная, но целостная система, развивающаяся на протяжении всей истории человечества» (С. 99). Системный подход снимает столь сложно решаемый в других обстоятельствах вопрос о необходимости некоего вводного курса, который строится на условном и абстрактном отделении проблем «языка» искусства, в отрыве от конкретного процесса мировой художественной культуры. «Становление и развитие языка искусства исторически конкретно и общекультурно обусловлено», «тип культуры порождает и выразительные и изобразительные средства», - считает автор и на этом основании делает важный методологический вывод о том, что подготовительный этап должен быть включен в процесс изучения МХК на конкретно-исторической основе, что предполагает «одновременно и слитно прорабатывать материал отдельных видов искусства в свете системной целостности породивших их культур» (С. 105). Вводный и одновременно первый этап обозначен автором как «Основы художественной культуры». Он предполагает изучение языка и истории всех видов художественного творчества и оперирует конкретным материалом древних цивилизаций (первобытная художественная культура, Древний Египет, художественная культура кочевников-скифов, Древняя Греция, Древний Рим). Знакомство с каждой из цивилизаций идет по единой теоретической модели, которая включает в себя три уровня изучения: духовно-содержательный, морфологический (виды искусства) и институциональный (функционирование художественной жизни как подсистемы культуры). Например, при изучении первобытной культуры соответственно акцентируется её синкретическая целостность, синкретический характер деятельности первобытного человека в области искусства, синкретизм первобытного искусства. В качестве основной методологии преподавания предлагается методология системного анализа. Художественная культура рассматривается как целостная система, в которой все элементы взаимодействуют друг с другом, и, с другой стороны - как совокупность отношений (каждый уровень системы одновременно и целое и часть этой системы. Художественная культура, подобно любой другой системе, рассматривается в статике (структура системы) и в динамике (функционирование и развитие системы). Курс «Основы художественной культуры» является первой ступенью трехступенчатой модели изучения МХК. Её изучение предусмотрено в старших классах средней школы. Остальные две ступени - «История художественной культуры» и «Теория художественной культуры», предполагающие, соответственно, «историко-художественный уровень культурологического освоения предмета» и «философско-антропологический уровень» - выходят за рамки школы и рассчитаны на преподавание в вузе. Сама идея применения методологии системного анализа при изучении МХК очень интересна, плодотворна и созвучна процессам, происходящим в других гуманитарных науках.

Очень интересным и весьма удачным представляется опыт использования столь же широкого системного подхода и достижений ряда смежных дисциплин, реализованный в учебнике для 5-го класса «Древний мир. Мировая художественная культура» А. Княжицкого и С. Хурумова. В учебнике постоянно проводятся весьма широкие аналогии между разными культурами (Древний Египет - Месопотамия), культурами, связанными лингвистическим единством (Индийская культура и европейская), культурами, влиявшими друг на друга (Иран – скифы — славяне), между

древностью и современностью (зиккурат - мавзолей Ленина; первобытное искусство – детское творчество; римская вилла - загородные резиденции XVIII века в России), причём порой это делается самым лаконичным и доходчивым образом: через сравнительный видеоряд. Типологические межэпохальные сравнения вводятся весьма уверенно. Менее уверенно сделана заявка на «устойчивые понятия, устойчивые представления», такие как поклонение женщине, образ умирающего и воскресающего бога. Столь же робко вводятся подобные понятия (Мировое Древо) в учебнике по МХК Г. И. Даниловой для 5—8 классов, хотя с куда большим энтузиазмом используются такие довольно сомнительные понятия, как «художественные символы народов мира», например Эйфелева башня для Франции и т. д.

На этом новации по приобщению учащихся к современным теоретическим знаниям в области искусствознания в отечественной педагогике исчерпываются. А именно это направление, по нашему мнению, является наиболее перспективным. Тем более, что подобный подход заложен в самом названии изучаемого предмета - мировая художественная культура. Если оставить в стороне множественность расшифровок слова культура и сосредоточится только на понятии художественная культура, то мы обнаружим, что и это понятие выводит нас за рамки непосредственных артефактов искусства в область социальных отношений по поводу искусства. По определению, данному в философском энциклопедическом словаре, «художественная культура общества <...> объединяет в одно системное и исторически изменяющееся целое художественное производство, художественное потребление, художественную критику, научное изучение искусства и сами художественные ценности, носителями которых являются произведения всех видов искусства» (Философский энциклопедический словарь. М., 1983. С. 223). Из этого следует, что искусствоведение, с его теорией и методами исследования, входит в понятие «художественной культуры». Помимо этого, ориентация на знакомство с методами искусствоведческого анализа согласуется с возрастной спецификой старшей школы, когда происходит переориентация интересов учащихся с конкретного результата деятельности, что было актуально для средней школы, на сам процесс учебно-познавательной, когнитивной деятельности, целью которой является выработка способности к самообразованию и самосовершенствованию. В связи с этим возникает необходимость уже на уровне учебника создавать условия для возникновения проблемных ситуаций, которые учащиеся должны решать на базе определённых теоретических знаний, с привлечением своего социокультурного опыта, при этом самостоятельно расширяя свой объём знаний и умений, выбирая пути и средства решения проблемы, контролируя и оценивая результаты своей деятельности. В свете этого наиболее подходящим для учебника становится 'задачный подход' в подборе и подаче материала. Актуализируется проблема снабжения учащихся средствами, методами, инструментальным аппаратом познавательной деятельности; теоретическое и методологическое оснащение учебной деятельности. Проблемой педагогического мастерства становится перевод опыта, накопленного искусствоведением и культурологией в серию провоцирующих заданий, создание напряженного поискового и информационного поля, программирование пространства для проявления надситуативной активности учащихся, когда становится возможен выход за рамки поставленной проблемы и возникают новые формы деятельности и смыслообразования, максимальный учёт познавательной самостоятельности учащихся, которая может проявляться в творческих работах, проектной и внеклассной деятельности. Становится очевидной необходимость перехода на иной тип формулирования учебных задач, в результате чего они станут продуктивными (в отличие от традиционных репродуктивных типа запомнил-ответил), открытыми (в отличие от закрытых, которые предполагают ограниченность исходных данных, а, следовательно, и ограниченность круга правильных ответов), дивергенционными (в отличие от

конвергенционных, подразумевающих только единственно верное решение), что даст возможность детям самостоятельно конструировать задачные формулировки, переформулировать проблемы в задачи, анализировать решение задач в практическом контексте и тем самым развивать продуктивное, критическое мышление, делать осознанный выбор.

Что же в этом отношении нам могут дать современная философия, эстетика, социология, наука о культуре и искусстве?

Одним из основных направлений в философии, социологии и социальной психологии XX века является символический интеракционизм, анализирующий преимущественно символические аспекты социальной жизни и культуры. В рамках символического интеракционизма социальные взаимодействия рассматриваются преимущественно как обмен символами. Его основоположник Дж. Г. Мид в качестве главного средства взаимодействий рассматривает вербальный жест, в конечном счёте, слово/язык как символ, понятный передающей и принимающей стороне. Социальный процесс и культурогенез рассматривается как процесс выработки и изменения социальных и культурологических значений. В качестве значений Мид рассматривал не только индивидуальные аспекты опыта, но и общие понятия - универсалии. Они возникают в результате кристаллизации частных установок в единую установку, установку «обобщённого другого». С точки зрения преподавания художественной культуры особого внимания заслуживает идея первостепенной важности универсалий и символа как для самой культуры, так и для социальной жизни и повседневности, что даёт некий базис для сближения отчуждённых в опыте поколений ценностей культуры и непосредственного опыта подростка; помимо этого система символических сущностей является неким инструментарием, с помощью которого устанавливаются и налаживаются связи между повседневностью и культурным наследием. По определению другого авторитетного представителя символического интеракционизма Г. Бламера, «человеческие существа живут в мире значимых объектов, различные группы вырабатывают различные миры, и эти миры меняются, если объекты, их составляющие, меняют свои значения для того, чтобы идентифицировать и понять жизнь группы, необходимо идентифицировать мир её объектов в терминах и значениях, которые имеют объекты в глазах членов группы. Различные социальные группы вырабатывают различные миры <...> наконец, люди вольны выработать новую линию поведения» (Л. Г. Ионина. Социологии культуры. М., 1996. С. 68). В результате исследователь имеет дело с различными «мирами», с тем, какими они видятся разным группам, при этом образ миров не статичен, а подвижен, так как он всё время заново определяется и переопределяется, меняет свои значения в связи с изменением значений объектов. В искусствоведческой и популярной литературе всё чаще встречаются названия типа «миры...»: «мир Леонардо», «миры Р. Желязны». Сам подход к изучению феноменов культуры с точки зрения многоаспектности и целостности мира весьма эффективен и интересен, тем более если попытаться представить этот мир в динамике. Американский социолог Ч. Кули в своих исследованиях показал, как культурная и социальная природа человека «вырабатывается в человеке при помощи простых форм интимного взаимодействия или первичных групп, особенно семейных и соседских, которые существуют всегда и везде» (Там же. С. 66), а И. Гофман — как объективная социальная реальность конструируется людьми постоянно и непрерывно в процессе повседневных взаимодействий. Таким образом, формируется ещё один аспект в изучении художественной культуры — культура и повседневность, который представляется нам весьма актуальным в преподавании МХК. Главным исследовательским принципом символического интеракционизма является установка изучать мир в двуедином контексте: так, как видят его сами действующие индивиды и на основе и сквозь призму научных понятий, что можно в конечном счёте квалифицировать как своеобразный культурный анализ на микроуровне. Индивидуальная оценка как объект пристального внимания и

изучения - ещё одна возможность приближения и присвоения ценностей культуры учащимися. В сжатой, афористичной форме идею первостепенной важности субъективной оценки ситуации выразил У. Томас: «Если ситуация определяется как реальная, то она реальна по своим последствиям» (Там же. С. 66). Развивая эту мысль, представитель т. н. понимающей социологии, М. Вебер блестяще проанализировал ситуацию возникновения протестантизма, как результат переопределения ситуации взаимоотношений человека с Богом, что в конечном счёте привело к возникновению новой эпохи, новой формы человеческой цивилизации и, соответственно, к новым формам в культуре. Новое переопределение ситуации происходит не произвольно, а по законам логики культуры. Ценным в данном случае для педагогики является, во-первых, возможность сосредоточиться на константах и закономерностях логики культуры и, во-вторых, акцентуация на развитии способностей учащихся «определять ситуацию», видеть возможности её переопределения как в ретроспекции, так и в перспективе.

Общим понятием понимающей социологии перекрывается ещё одно направление в философии XX века — феноменология, в котором в качестве главного предмета исследования фигурирует феномен-явление, данное нам и постигаемое непосредственно в чувственном опыте, в повседневности, то, что само себя обнаруживает, предмет, непосредственно явленный сознанию. В феноменологии акценты переносятся на конкретную жизнь, повседневность, непосредственную человеческую жизнедеятельность, «жизненный мир» (термин Э. Гуссерля), в котором необходимо искать решение философских проблем. Это положение особенно актуально для трансформации форм преподавания МХК в связи со спецификой современной культуры, в которой жизненная среда в не меньшей мере, чем художественное произведение, становится формой существования искусства (средовая архитектура, рок-концерт как массовое переживание, в котором эстетический смысл раскрывается не только через само произведение, но и через среду, поведение, общение, актуализацию в воспринимающем сознании внеположенных смыслов), а общение с искусством перемещается из специализированных учреждений (музей) в сферу повседневной жизни (TV, радио, домашняя звуко- и видеотехника, репродукции), что в свою очередь провоцирует рост массовых и непрофессиональных форм искусства. Основоположник феноменологии Э. Гуссерль в феномене выделяет несколько уровней: языковые оболочки, многообразные психические переживания, предмет, мыслимый в сознании, смысл-инвариантную структуру и содержание языковых выражений. Предметом самой феноменологии непосредственно являются последние два уровня. Исходя из того, что предметное бытие и сознание коррелируют, т. е. соотносится друг с другом, задачей феноменологии становится раскрытие смысла предмета, затемнённого разноречивыми мнениями, словами и оценками. Для феноменологии принципиальным является отказ от присущего обыденному сознанию, науке и предыдущим философским школам, противопоставления сознания и бытия, что приводило к пониманию знания как однозначного и пассивного отражения реальности. С точки зрения педагогики активизация познавательного процесса - одна из главных задач обучения, а с точки зрения преподавания МХК подобный подход позволяет значительно расширить круг изучаемых феноменов за счёт втягивания сферы быта в круг символического-эстетического-художественного переживания, что, с одной стороны, соответствует реалиям современной культуры, а с другой - делает более понятной связь культурного наследия с реальной жизнью, тем более что во второй половине XX в. повседневная жизнь и её инвентарь взяли на себя функцию, которая долгое время была монополизирована идеологией, высоким искусством, функцию эмоционального общественного самовыражения человека, его индивидуальности, его психологического состояния. Так, например, в области эстетики костюма преодолевается противоположность бытового и официального, изолированность быта (повседневности) и бытия (высокие формы человеческого

самовыражения), отпадает психологическая потребность в делении сфер жизни на открытую и закрытую. Э. Гуссерль ввёл понятие «жизненного мира» как некоего универсального поля дорефлексивных структур, царство чистых истин, априорных смыслов, как актуальных, так и возможных, как реализованных в языке, так и мыслимых» (Философский энциклопедический словарь. С. 719). Следуя этой логике, в погоне за неуловимой конкретностью жизненности, необходимо провести своеобразную редукцию научных понятий, вернуться к значениям элементов мира, проделать путь в обратном направлении к донаучным значениям мира, восстановить мир повседневной жизни. Подобный ход сам по себе интересен в качестве возможного принципа организации учебного материала или одного из методов анализа феноменов искусства. Последователи феноменологии сконцентрировались на методах познания, разработали обширный методологический инструментарий, которым можно воспользоваться, в адаптированных формах в учебном процессе. Основными принципами феноменологических методов являются: интердисциплинарный подход к историческому материалу художественной культуры, изучение культуры сквозь призму психологии участников событий художественной жизни, познание явлений культуры и искусства изнутри, через человека, через его быт, семейные отношения и нравы, обыденное сознание. Среди конкретных методов понимающей социологии, которые могут быть применены в преподавании МХК как в качестве способов подачи материала, так и в качестве постановки учебных исследовательских заданий, можно выделить методы глубинного интервью, «устной истории», биографический метод, раскрытие истории культуры через одну судьбу (возможно выдающегося деятеля культуры или наоборот, рядового члена сообщества), одно ёмкое происшествие, способное отразить суть времени.

Экзистенциализм или философия существования, делая акцент на переживании в качестве изначального и подлинного бытия, выявляет в человеческом существовании ряд априорных структур, «модусов человеческого существования - страх, заботу, решимость, совесть и др.» (по М. Хайдеггеру). Время, с точки зрения экзистенциализма, всегда качественно, конечно и неповторимо, выступает в роли судьбы и неразрывно связано с тем, что составляет существо экзистенции ? рождением, смертью, любовью, свободой, отчаянием, раскаянием. К тому же оно всегда лично - исторично и связано с деятельностью человека, его исканиями, напряжением, ожиданиями. Опираясь на эту модель понимания бытия, можно рассмотреть всю историю искусства сквозь призму основных экзистенций человеческого существования и тем самым усилить личностный компонент, субъективную значимость предметного содержания МХК. В теории экзистенциализма большая роль отводится проблемам коммуникации, и в ряде направлений преодоление разобщённости решается в виде прорыва объективированного мира на основе художественного, философского, религиозного творчества, истинно человеческого общения и любви (по Г. Марселю). Достаточно большое внимание в философии экзистенциализма уделяется искусству и художественному творчеству как главным средствам самоосуществления, поиска собственного пути и смысла жизни. Все эти идеи весьма продуктивны в отношении преподавания истории художественной культуры.

Очень интересной для преподавания художественной культуры с педагогической точки зрения является концепция А. Бергсона, одного из самых ярких представителей интуитивизма. Бергсон делает упор на то, что художественное сознание подобно мифотворческому. Оно наполняет среду человеческого бытия событиями, образами, героями, преломляющимися в искусстве, и тем самым вовлекает его в процесс соприкосновения и интуитивного переживания подлинных основ бытия. В результате снимается эффект избыточной рефлексии и порожаемый ею страх перед жизнью, создаётся иллюзия овладения жизнью, что в конечном счёте является определенной формой осознания ситуации и шагом к адаптации человека в действительном мире,

самоидентификации и упрочения самонадеянности человеческого разума. Иными словами, художественное творчество, опираясь на интуицию и бессознательное, дает простор мифотворческим возможностям интеллекта, что в свою очередь усиливает сознание, разум человека. Через нереальное (миф, художественный образ) укрепляется реальное (адаптация в мире). Само знакомство с разными мифологическими системами, особенностями и закономерностями мифологического сознания, единицами его структуры и механизмами их взаимодействия на примере художественных произведений в сочетании с творческими заданиями может быть весьма полезно для развития креативности. Механизм взаимозависимости мифа и реальности лежит в основе мифологии и фольклора, которые в древности были одной из форм социальной регуляции и социализации. Этим же механизмом весьма успешно пользуются создатели т. н. массового искусства, которое оперирует устойчивыми мифологическими структурами. При всех своих недостатках и пороках надо признать, что массовая культура выполняет весьма своеобразную и полезную с точки зрения социальной адаптации роль. По мнению О. А. Кривцуна, с психологической точки зрения «массовые жанры подкрепляют уже существующие социальные ориентиры и установки, подменяя художественными моделями нерешаемость и неоднозначность большинства реальных проблем; художественная стереотипность помогает разрядить напряженность, способствует укреплению веры в “этикетность” всего существующего хотя бы на воображаемом уровне.» (О. А. Кривцун. Эстетика. М., 1998. С. 236) Они позволяют реализовать одну из главных и весьма полезных способностей человека ? создавать воображаемые, альтернативные миры, в которых можно найти не только временное убежище, но за счёт которых можно расширить рамки и опыт своего существования. С этой точки зрения необходимо научить подростков анализировать подобные явления в художественной культуре, ориентироваться в них, более сознательно относиться к ним и к удовлетворению собственных потребностей через них. С методической точки зрения для этого весьма подходящим может оказаться знакомство с методиками, созданными представителями школы фольклористов (А. Н. Веселовский, И. Буслаев, В. Я. Пропп, К. Леви-Стросс). Каталоги сказочных сюжетов могут служить образцом в рамках проектной деятельности, при составлении каталогов сюжетов и сюжетных ходов произведений массового искусства, так как они тоже поддаются подобной каталогизации (см. Дж. Кавелти. Приключение, тайна и любовная история: формульные повествования как иск. и популярная культура. Фрагмент. Новое лит. обозрение. 1996. № 22). В сочетании с практикой социологических исследований и опросов (составление анкеты, опрос, обработка результатов), подобная учебная деятельность позволит самостоятельно получить некоторые объективированные результаты, что в глазах подростков имеет большую ценность, чем готовые истины. Той же цели может служить анализ одной и той же фабулы в произведении высокого искусства, где действуют механизмы возвышения, и в произведении массовой культуры, где действуют механизмы снижения.

Занимающий промежуточное положение между интуитивизмом и экзистенциализмом французский писатель и общественный деятель А. Мальро предложил очень интересную, с точки зрения подходов к преподаванию мировой художественной культуры, модель искусства и его функционирования. В этой модели главной целью искусства является очеловечивание человека путем создания из сырья действительности принципиально нового мира - мира искусства, единственного подлинно человеческого мира. Особенность современного этапа развития этой модели, по мнению А. Мальро, состоит в том, стимулом к творчеству в XX в. становится не реальность, а сама художественная среда, которая окружает человека с детства. Искусство, творческая реальность дает возможность человеку реализовать свою жизнь там, где возможны любые путешествия, нацеленные на поиск своей подлинной сущности, своего истинного «я». Не

только художник, но и простой зритель находит себя в искусстве, при этом не просто себя, а свои лучшие качества в концентрированном виде. Таким образом, в основе как художественного творчества, так и потребности в восприятии феноменов искусства лежит чувство приключения. Сама по себе подобная точка зрения крайне заманчива для педагога и работает на повышение интереса учащихся к предмету, на личностное прочтение истории мировой художественной культуры. Разработка самого механизма подачи материала сквозь призму подобной концепции? задача весьма трудная. И на первом этапе требуется, по крайней мере, осознание и признание существования подобной точки зрения на проблему преподавания МХК в школе.

Вышеупомянутые направления в философии и эстетике рассматривают искусство, природу художественного творчества и восприятия сквозь призму человеческого сознания, что отражает общую антропологическую ориентацию общественной мысли XX века. В рамках той же ориентации развивалось и на первый взгляд прямо противоположное научное направление, объединяющее множество специальных школ и течений - структурализм.

Возникновение структурализма с одной стороны обусловлено тем, что в современном мире жизненная среда в не меньшей мере, чем художественное произведение становится формой существования искусства. В конкретной повседневности обнаруживаются огромные резервы самовыражения каждого на простом языке простых вещей. Закономерно возникает вопрос о специфике языка, знаковой выразительности бытовых вещей и самой среды. С другой стороны, принципиально новая ситуация сложившаяся в области самого искусства XX века, для которого характерно разомкнутое, открытое, неклассическое восприятие мира, поиск новых путей развития, перенасыщенность разнообразием художественных форм (множественность направлений), обращение не только к опыту, но и к самому языку предыдущих эпох, введение прямых цитат, их вариаций и интерпретаций, сложных культурно-исторических ассоциаций (постмодерн в архитектуре, ретро-стиль), обострила проблему знания закономерностей и специфики самого языка искусства. Язык современной цивилизации, являясь своеобразной амальгамой новых форм и символов, а также символов культуры и истории предыдущих эпох, знаков и языка высокой, нормативной культуры, культуры с большой буквы и языка культуры повседневности, массовой культуры, нуждается в специфических знаниях, которые обеспечили бы его адекватное прочтение. Научные направления, связанные со структурализмом, объектом своего исследования считают художественный текст и сосредотачиваются именно на чтении «текстов» культуры, на языке этих текстов, на элементах и структуре этого языка, правилах по которым из одного объекта можно получить другой, путём перестановки и преобразований исходных элементов. Возникнув в 20-е годы XX века на базе лингвистики (Бодуен де Куртене, Р. Якобсон, Я. Мукаржовский), искусствознания (А. Ригль) и исторической антропологии (К. Леви-Стросс), структурализм получил философское обоснование и наибольшее распространение в 60-е годы во Франции (М. П. Фуко, Ж. Дерида, Р. Барт) и Италии (У. Эко). Представители структурализма, осознав ограниченность описательно-эмпирических методов, свойственных гуманитарному знанию, сделали ставку на абстрактно-теоретический уровень исследования, используя помимо структурного метода, элементы моделирования, формализации и математизации. Культура, в том числе и художественная, предстаёт в виде ряда упорядоченных структур, между которыми и внутри которых существуют отношения зависимости на основе единого абстрактного инварианта. Сама идея необходимости структурирования разросшейся до необозримости фактографии мировой художественной культуры, очень актуальна для современной педагогики. Наиболее эффективным ходом в этом отношении представляется совмещение традиционного подхода к отечественной и мировой художественной культуре, для которого характерен линейно-исторический принцип с последующим культурно-историческим и

формальным анализом по эпохам, соединенный со структурным, который предполагает выделение универсальных символических моделей, архетипов, мифологем, культурных кодов и паттернов, обеспечивающих своеобразную семантическую, вертикальную «сшивку» содержания как внутри предмета, так и на межпредметном уровне.

Главным в исследовательских методах структурализма является примат отношений над элементами в структуре и, следовательно, на первый план выходят операции преобразования, что в свою очередь очень важно в плане развития мышления учащихся. Выполняя такие операции как выделение первичного множества объектов, в которых предполагается общая структура, разделение объектов на первоэлементы, своеобразные атомы, в которых осуществляются определённые повторяющиеся взаимодействия, выявление отношений преобразования между ними, и на основе этого выстраивание абстрактной структуры, учащиеся развивают свои аналитические способности, умение видеть общее в текучем многообразии художественной жизни, структурировать и систематизировать свои знания.

Структурный анализ осуществляется на основе знаковых систем и тем самым оказывается тесно связанным с семиотикой (наука о знаковых системах) и семантикой (наука о смыслах). Рассмотрение истории искусства с точки зрения закономерностей развития знаковых и символических систем, связанных с такими понятиями как культурные коды (геометрические, числовые, цветовые, растительные, животные, астральные и т. д.), архетип, мифологема позволяет, с одной стороны, усилить смысловую, содержательную составляющую изучения художественной культуры, что в первую очередь волнует подростка, а с другой ? акцентировать личностное прочтение этого содержания. На уровне старшей школы подростки обладают уже большим культурным опытом и владеют достаточным, хотя и неактуализированным, багажом архетипических образов, символических смыслов, мифологем. Механизм обнаружения в своем опыте подобных первообразов, их активизации и использования в своей деятельности может стать основой действенной модели освоения наследия мировой художественной культуры. Это, в свою очередь, позволяет снять отчуждение между личным опытом и жизненными интересами подростка и опытом человечества, представленного в образах художественной культуры. Подросток становится одновременно и субъектом и главным объектом активной познавательной деятельности, анализируя свой личный опыт под необычным углом зрения, в контексте культурных кодов и паттернов. Эта смена позиций соответствует повышенной социальной активности подросткового возраста и способствует решению таких важных проблем, как структурирование собственной личности (поиск собственного «Я»), нахождение своего места в социуме. Проблемное поле отечественной и мировой художественной культуры как носителя обобщенного опыта всего человечества предоставляет подростку «строительный материал» для самоидентификации и выстраивания собственного вектора развития. Таким образом, осваивая методы познания объективированных, превращенных форм культуры и социальности, подросток парадоксальным образом возвращается к себе самому, к своему личному опыту.

Механизмы управления знаковыми системами относятся к неосознаваемым глубинным пластам культуры, к сфере коллективного бессознательного. Не будем останавливаться на том, что всё, что связано с психологией и, особенно со сферой подсознания, крайне популярно в современной культуре и, как следствие, среди подростков. Отметим только, что связь изучаемого предмета с психологией, психологическими тестами, играми ? весьма продуктивный ход для достижения более высокой степени заинтересованности учащихся, личностного прочтения феноменов художественной культуры и развития собственного творческого потенциала. Основопологающим понятием, соединяющим сферу бессознательного и художественную культуру, является понятие

мифа и архетипа. Согласно К. Г. Юнгу бессознательное как совокупность архетипов является «не чем иным, как возможностью, той самой возможностью, которая передаётся нам по наследству с древних времён посредством определённой формы мнемических образов или, выражаясь анатомически, через структуры мозга. Нет врождённых представлений, но есть врождённая возможность представлений, которая определяет границы даже самой смелой фантазии, в известной степени идеи а priori, о существовании которых невозможно судить без наличия соответствующего опыта. Они проявляются в оформленном материале в качестве регуляторных принципов его оформления» (К. Г. Юнг. Проблемы души нашего времени. М., 1994. С. 57). Архетип, с одной стороны, содержителен и является исходным элементом, из которого формируется миф, с другой ? несёт в себе конструктивные принципы построения и задаёт мифу основу композиционной организации. Одним словом архетип можно определить как единство мысли и формы, своеобразную «мыслеформу». Механизм мифотворчества подобен механизму художественно-творческого мышления. Знание основ мифологического мышления, базирующегося на системе архетипов, помимо того, что развивает творческий потенциал учащихся, даёт возможность анализировать развитие образно-тематического строя искусства в связи со стилистическими приёмами и устойчивыми композиционными формами. Накопленный в этом отношении опыт структурно-семиотического анализа даёт возможность, взяв за основу формообразующую структуру мифа, пропустить через неё его основные символические смыслы. Постигание учащимися в процессе анализа художественного произведения единства формы и смысла - главное условие эффективности усвоения своеобразия и ценностных установок художественной культуры, а анализ механизмов этого единства на примере функционирования архетипов в культуре может стать базовой единицей обучающего процесса. С точки зрения ценностных ориентаций, понимание единства всей мировой художественной культуры, что прекрасно и очень наглядно демонстрируется на уровне мифа и архетипа, ведёт к выработке более терпимого и толерантного отношения к формам и ценностям чужих культур. Нахождение таких общих для всех культур первообразов как Мировое Древо, Дорога, Мать-Земля, Тень, Мудрый старик/старуха, Анима/Анимус (ощущение человеком на уровне бессознательного элементов противоположного пола), герой/антигерой (Прометей - Эпиметей), а также самостоятельность в процессе учебной и проектной деятельности в рамках мировой художественной культуры усиливает деятельностный компонент в обучении и опять же работает на повышение личностной заинтересованности учащихся. В этом же направлении можно использовать тот факт, что объектом изучения конкретно-научных направлений структурализма, помимо искусства, являются такие сферы человеческого бытия как язык, мифология, религия, обычаи, мода, реклама, непосредственно связанные с одной стороны с художественной культурой, а с другой ? с повседневностью и личным опытом учащегося. Оказывается, что повседневность и искусство, особенно это касается современного искусства, говорят на одном языке культурных кодов, образов и метафор, получающих расшифровку на основе семиотики, семантики знака, понятия архетипа. Наглядно обнаруживается на личном опыте учащихся, как семиотика объединяет высокую культуру, и культуру повседневности. Курс может выполнить своё назначение, если опираясь на личный опыт учащихся, сможет раскрыть культурный смысл реальной жизни, воспитать убеждение, что культура пронизывает всю окружающую действительность, составляет одну из её базовых ценностей. Научить слышать голос культуры и читать её тексты - одна из основных задач, которая также должна содержаться в основе учебника по мировой художественной культуре.

В последнее время, в работах постструктуралистов (Ж. Деррида и Йельская школа - США) наблюдается процесс сближения методов анализа искусства, используемых в структурализме,

интуитивизме и экзистенциализме. С токи зрения преподавания мировой художественной культуры очень ценными представляются идеи Ж. Деррида о невыразимых «остаточных смыслах» художественного произведения, ускользающих и от читателя, и от автора, о внутренней противоречивости художественного текста, несущего в себе логические тупики и «неразрешимости». Поиски подобных остаточных смыслов и логических тупиков в художественной культуре, даже само осознание этой проблематики очень продуктивно для умственного созревания подростка, а их анализ ведёт к вскрытию внутренних механизмов саморазвития культуры, её многозначности и нацеленности на будущее. Представители деконструктивизма из Йельской школы (США), исходя из положения о том, что художественность есть качество человеческого мышления в целом, а последнее строится по законам риторики и метафоры, предлагают весьма интересный метод и жанр исследования не только художественного произведения, но и любого феномена в сфере культуры - «метафорическое эссе». Подобный подход весьма обогащает представления о методах приобщения к произведениям мировой художественной культуры и напрямую выводит учащегося на уровень самостоятельного творчества, т. к. предполагает художественную интерпретацию произведения искусства или любого другого факта или события в области культуры. Выполнение творческого задания такого типа предполагает интеграцию знаний, полученных в результате анализа, и выход на уровень «свободной игры», основанной на интуиции, спонтанности воображения и ассоциаций. Такая планка может казаться слишком высокой для школы, но если мы оглянемся на реалии современного искусства, то поймём, что они требуют от общества и школы в том числе весьма развитого зрителя, способного на «со-игру», на полноценное сотворчество. Главной характеристикой искусства XX века является кардинальный разрыв с традициями прошлого, с их базовым положением - предметностью реального мира. Чтобы передать новые состояния, проблемы и образ человека с множественностью «я» и ролей в одном индивиде, изменившиеся представления о многомерности времени и пространстве, о жизни и тайне бытия, о соотношении сознательного и бессознательного, искусство уходит от внешнего правдоподобия, активизирует свои внутренние ресурсы. Психологизм, живописность, форма обретают своеобразную самодостаточность, смыслы возникают на основе языка самого искусства и извлекаются непосредственно из тона, интонации, тембра, света, цвета, линии, ритма, фактуры, контрастов самих по себе. Зритель вовлекается на территорию самого искусства, при этом авторская позиция максимально маскируется, а искусству предоставляется статус самой реальности, обладающей открытостью и бесконечностью смысловых перспектив (проблема незавершенности и многовариантности концовок). Режим постоянного эксперимента с чужими и собственными текстами, с понятиями и образами современного искусства и искусства прошлых эпох, игры с языком, формами; цитатность, пародийность, ирония и манипуляции смыслами - всё это свидетельствует о лабораторном, экспериментальном состоянии современной культуры, в которой идёт своеобразная переплавка смыслов и форм прошлых культур и инстинктивный поиск новых. В этих условиях актуализируются такие способности человека как умение соединять несоединимое, сопоставлять ранее несопоставимое, находить связи там, где их раньше не усматривали, в хаотичном хитросплетении всего и вся выделять повторяющиеся элементы и признаки будущего. На это необходимо ориентироваться в учебном процессе, если мы хотим получить на выходе компетентную личность, способную ориентироваться в современном культурном процессе.

Гарантом выхода из кризисного, порогового состояния современной культуры является богатство культурного наследия, которое продолжает активно функционировать. Это в свою очередь по-

новому высвечивает проблему классического наследия в преподавании мировой художественной культуры.

Подводя итоги анализа современных направлений философии, эстетики, социологии и культурологии в свете возможностей использования и адаптации некоторых методов и теоретических положений в преподавании мировой художественной культуры, можно сказать, что на первый взгляд кажется, что предлагается соединить несоединимое: методы, основанные на интуиции, используемые в интуитивизме, экзистенциализме, феноменологии с чисто рационалистическими методами структурализма. На самом деле никакого противоречия в этом нет, т. к. основное, фундаментальное понятие художественной культуры – художественный образ. Он требует целостного, всестороннего рассмотрения и постижения, для чего необходим весьма разнообразный арсенал средств анализа. Художественный образ, по определению Гегеля, являет нашему взору не абстрактную сущность, а конкретную её действительность. Максимально конкретная убедительность художественного образа, его погруженность в чувственную стихию предполагает умение выделить материально-чувственный компонент художественного образа на базе развитого ассоциативного мышления, воображения, творческого и игрового потенциала и через это понять природу его воздействия, и диктует необходимость связать преподавание МХК с творчеством через разветвленную систему творческих заданий. Следующим этапом постижения художественного образа является умение определить и выявить установочные моменты, заданные эпохой, стилем, школой, автором, которые определяют границы и направления движения воображения воспринимающей стороны, и на этой основе реконструировать авторское «послание», что в свою очередь диктует необходимость усиления теоретических аспектов преподавания МХК, знакомство с методами искусствоведческого анализа (сравнительно-историческим, иконографическим, семантическим, формальным). Неполное совпадение идеального и конкретного в художественном образе, его «полуявленность» по сравнению с реальностью фактов, служит источником его самостоятельной жизни, многозначности возможных интерпретаций, своеобразной игры и предполагает умение выявить вневременной компонент непреходящих жизненных и эстетических ценностей, идеальных возможностей человеческого бытия в художественном произведении и на основе этого осознать многозначность возможных интерпретаций, критически освоить и сформировать своё личное видение и позицию как ещё один вариант из возможных в бесконечной историко-культурной перспективе, что диктует необходимость усиления деятельностных аспектов в преподавании МХК.