

**Медкова Е.С.**, искусствовед, сотрудник лаборатории музыки Института художественного образования РАО

**Мировая художественная культура и возможности педагогической интерпретации методологии формальной школы Г. Вёльфлина**

Любой из учебных предметов, изучаемых в школе, своим фундаментом имеет определённую область знания со своим набором фундаментальных научных дисциплин. Естественный процесс связи первого со вторым предполагает постоянный и органичный процесс ретрансляции с помощью педагогических технологий принципиальных открытия фундаментальной науки, её научных методов анализа, обобщения и интерпретации на уровень школьного образования. Проблема связи фундаментальных наук и образования особенно актуализируется в связи с историческим изменением представлением о роли школы. Если ранее предметом образования становилось знание, которое «утратило объективно-историческое значение, сохранив лишь дидактическое», а само образование было сводимо к «схематическому воспроизведению («как бы в сжатом очерке») логической реконструкции пройденного исторического пути развития духовной культуры», то со времен Дж. Дьюи и В.Х. Кирплака образование стало рассматриваться как «социально-инновационная «экспериментальная площадка», где отрабатываются наиболее перспективные модели человеческой деятельности». По мнению авторов культуросообразной модели образования, В.Т. Кудрявцева, В.И. Слободчикова и Л.В. Школяр, наиболее важной культуротворческой функцией образования является то, что в нём происходит «уникальная историческая трансформация – превращение специализированных родовых человеческих способностей в универсальные». Среди родовых человеческих способностей, которые в последнее время претендуют на роль универсальных является т.н. теоретическое мышление. Вопрос о роли «теоретического сознания и мышления» (в терминах В.В. Давыдова) на разных уровнях, начиная от дошкольного образования и кончая старшей школой, поднял и разработал в своё время В.В. Давыдов в своей теории развивающего обучения. Он считал, что главной педагогической задачей является «найти такие пути обучения и воспитания, при которых рассудок (эмпирическое мышление. – *Е. М.* ) становился бы именно моментом разума (теоретического мышления. – *Е. М.* ), а не приобретал бы главенствующей и самостоятельной роли». Преимуществом теоретического знания В.В. Давыдов считал то, что теоретическое знание, в отличие от эмпирического знания, которое сосредотачивается на «сравнении предметов и представлений о них, что позволяет выделить в них одинаковые, общие свойства ... знание чего позволяет относить предметы к определённому классу, независимо от того, связаны ли эти предметы реально между собой или нет», «возникает путём анализа роли и функции некоторого особенного отношения внутри целостной системы ... открывает генетически исходные отношения целостной системы ... отражает внутренние отношения и связи, и тем самым выходит за пределы чувственных представлений ... фиксирует связь реально существующего всеобщего отношения целостной системы с её различными проявлениями, связь всеобщего с единичным» . Авторы культуросообразной модели считают, что именно в силу масштабного расширения способностей учащихся на базе овладения основами теоретического мышления «за родовой способностью к

теоретическому мышлению сохраняется историческая перспектива. Оно принадлежит к числу духовных приоритетов цивилизации ближайшего будущего, что согласуется с прогнозами теоретиков «постиндустриального общества» .

Может показаться странным, что вопрос о связи учебного предмета и его исходной фундаментальной дисциплиной и о главном положении теории развивающего обучения необходимо напоминать в связи с предметным содержанием и методами преподавания мировой художественной культуры. Однако, именно проблема разрыва естественных связей учебного предмета МХК с такими исходными для него дисциплинами как история искусства и искусствоведение является камнем преткновения на пути дальнейшего продуктивного развития методологии отбора содержания и методов преподавания этого предмета.

Причин такого положения много и на первом месте стоит вопрос, связанный с историей развития искусствоведения в нашей стране. До революции и в 20-е и 30-е гг. прошлого века развитие отечественного искусствоведения шло нормальными темпами во всех направлениях и в едином русле с европейской традицией. Достижения искусствоведческой мысли, обобщавшей практику живого художественного процесса, напрямую транслировались на педагогическую практику сначала высшей профессиональной школы, а затем и ниже, на практику массового образования. Ярким тому примером является концепция преподавания ВХУТЕМАСа в целом как организации. Теоретические положения преподавания обобщённого курса о форме В. Ф. Фаворского в рамках преподавания во ВХУТЕМАСе, демонстрируют наглядно синтез теории А. Гильдебрандта, основ теории формальной школы Г. Вёльфлина и практики преподавания авангардных и авангардных течений европейского и отечественного искусства. В отечественном искусствоведении наряду с сильной иконографической школой особенно котируется формальная школа Г. Вёльфлина. Последовавшая вслед за этим очень плодотворным этапом, «борьба с формализмом в искусстве» в конце 30-х гг. привела к тому, что в искусствоведении выжило в основном эссеистическое направление как наименее идеологически опасное. Одновременно в сфере образования был поставлен крест на многих интересных экспериментах в области преподавания искусства. Был подорван сам механизм трансляции достижений искусствоведения в сферу образования.

Повторный приход истории изобразительного искусства в школу произошёл благодаря неутомимой деятельности Л.М. Предтеченской. Однако легализация искусства произошла на базе не искусствоведения, а исторической науки, её методологии и её идеологизированной по тем временам ориентации на обслуживание нужд советского режима. Последнее явилось причиной того, что в искусстве была востребована прежде всего её «внушающая сила». Именно поэтому акцент был сделан на «непосредственное общение с искусством, когда [учащийся] читает, слушает, рассматривает, сопереживает...» . С методологической точки зрения основополагающим стало положение о движении от простого к сложному, от «наиболее понятных образов литературы к изобразительному искусству» . Таким образом, даже при упоминании «творческого метода», специфика искусства, специфика его задач и его языка, чаще всего растворялась в практике преимущественно литературного эссеистического описания. К сожалению, отрицательное отношение к искусствоведению и истории искусства продолжает иметь место. Среди педагогов и методистов бытует мнение, что «отдавая право «суждение иметь» специалисту» означает «навсегда обресть ребёнка пользоваться «полукраденным добром» – отчуждённым знанием» , а главным врагом знакомства с искусством на уровне школы, являются те, кто стремится приблизить МХК к «вузовской истории искусства», к «курсу об основах искусства», к «иллюстрации основ искусствоведческих наук» .

В свете вышеупомянутых задач современной школы на повестку дня становятся задачи преодоления столь неестественного разрыва между содержанием учебного предмета МХК и фундамирующей его областью научного знания. В связи с тем, что процесс ретрансляции теории истории искусства и методологии искусствоведческих школ требует не простого «пересаживания» структуры интеллектуальной деятельности учёного в голову .. школьника», а особого осмысления и трансформации с учётом того, что «в учебной деятельности, в отличие от научной или управленческой, доминирует направленность на изменение самого действующего субъекта». Возникает необходимость рассмотреть основы академического знания с точки зрения педагогики и её задач, образно говоря «начать ходить в школу» фундаментальной материнской науки, чтобы найти золотой ключик основ теоретического знания, методологии анализа от потайной дверки истинного искусства. А затем, следуя заветам мудрой Тортиллы, отдать этот ключик ученику, чтобы он мог самостоятельно им воспользоваться. Дать ребёнку удочку и научить его пользоваться ею, вместо того, чтобы предлагать ему бесконечное множество порций разжёванной готовой рыбы, что само по себе отучает от самостоятельности, лишает дееспособности и вкуса к самой этой деятельности. Избавить ученика от вынужденного заучивания готовых текстов или учительских сентенций, а также от совершенно непосильной в его возрасте операции по вычленению из единого, предложенного ему учебником, текста тех методов анализа и теоретических основ, которыми изначально пользовались авторы. Именно с этой точки зрения необходимо осмыслить прежде всего опыт т.н. формальной школы искусствоведения, её концептуальных основ и возможностей в области педагогики.

Прежде всего надо подчеркнуть, что когда в конце XIX – начале XX века появилась новая гуманитарная дисциплина, получившая название «искусствознание» (Kunstwissenschaft) или «история искусства» (Kunstgeschichte), искусствознание обрело свой предмет, свою научную и методологическую базу и перестало оперировать «вдохновенным прозрением» и «гениальными догадками» в безбрежном море фактов. До этого историки искусства пользовались с одной стороны понятийным аппаратом, заимствованным из эстетики и философии, в результате чего история искусств мыслилась скорее как история идей, а с другой – приёмами художественной критики, что в свою очередь, приводило к засилью эссеистики.

Первый шаг в изучении специфики искусства как такового и истории искусства как системы был сделан представителем венской школы, Г. Вёльфлиным. Г.А. Недошивин справедливо писал, что «С именем Вёльфлина надо, прежде всего, связать окончательную эмансипацию искусствознания не только от смежных наук, но и от неспецифических для него методов ... Вёльфлин считал своей главной задачей выработку строго научной методологии исследования искусства; он разработал последовательную систему подхода к изучению художественного произведения как «объективного факта», который следует понять прежде всего из него самого». Почти через столетие после выхода в 1888 г. фундаментального сочинения австрийского искусствоведа «Ренессанс и Барокко. Исследование о сущности и происхождении стиля Барокко в Италии», высоко оценивая вклад Вёльфлина в методология истории искусства, В. Н. Гращенков писал: «Среди своих коллег по профессии Вёльфлин занял совершенно особое место. С его именем справедливо связывалось воссоздание стройной, впечатляюще ясной системы закономерностей исторического развития искусства, разработка столь же стройного и ясного метода анализа языка художественных произведений. Научную систему Вёльфлина называли формальной или даже формалистической. Но она была неодолимо привлекательной как раз тем, что трактовала произведения искусства исходя из его собственной природы, помогая постигать законы построения художественной формы и законы её восприятия нашими чувствами и нашим сознанием». В. Гращенкову вторит искусствовед современной генерации А. Якимович, который

подчеркивает, что Г. Вёльфлин был тем самым учёным, который решил задачу превращения искусствоведения в «строгое здание, основывающееся на некоторых аксиомах и пользующееся эмпирически проверяемыми и теоретически основательными методами.<...> выработал учение о языке искусства <...> выработал таблицу из пяти пар понятий, которая в образовании искусствоведов XX века играла почти ту же роль, которую играет таблица умножения в развитии младшего школьника» . На почти естественно-научную объективность и точность метода Вёльфлина указывал в своё время и Г.А. Недошивин, подчеркивая, что «формальная структура ...это та сторона произведения, которая может быть описана в наиболее точных и объективно фиксируемых терминах. Далеко не случайно материалом первой книги Вёльфлина оказалась архитектура, где элементы композиции, ритма, пространственных решений и т.д. могут быть фиксированы в почти что математически точных определениях» . За основу своей концепции Г. Вёльфлин взял полемически заострённый тезис: «в изобразительном искусстве – всё форма» . Развивая это положение в своих последующих произведениях «Классическое искусство. Введение в итальянский Ренессанс» и «Основные понятия истории искусства. Проблема развития стиля в новом искусстве», «Истолкование произведения искусства» ставших классикой искусствоведения, он, в противовес искусствоведению как истории идей, создал искусствоведение как историю форм. К понятию формы и содержания Вёльфлин подходил с диалектической точки зрения в духе гегелевской философской традиции. Он исходил из положения, что «представление, будто художник может непосредственно противостоять природе и смотреть на неё непредвзятыми глазами – чисто дилетантское представление. Увоенные художником и подвергнутые дальнейшей переработке приёмы изображения гораздо важнее, чем всё то, что он заимствует из непосредственного наблюдения» , «всякое художественное созерцание связано с определёнными декоративными схемами, или видимое кристаллизуется для глаза в определённых формах. Но в каждой новой форме кристаллизации раскрывается новая сторона содержания мира». Для Вёльфлина вопросы историчности форм созерцания / восприятия и изображения были принципиально важными. Он исходил из того, что «формы восприятия и изображения» едины и мало того – это динамически развивающиеся величины. «Созерцание не есть зеркало, остающееся всегда неизменным, но живая познавательная способность, которая имеет собственную внутреннюю историю и прошла через многие ступени развития» , «всякая эпоха смотрит на вещи своими глазами» , а «история форм никогда не останавливается» . В понимании Вёльфлина сама форма произведения искусства становится носителем представлений художника о мире в целом, об его устройстве, о царящем в нём порядке, системе ценностей, месте и роли в нём человека и т.д., она на определённом этапе формирует принципы отбора изображаемой информации, а затем становится причиной смены этих принципов: ««Форма» обозначает очень разные понятия. В конце концов в изобразительном искусстве – всё форма, и полный анализ формы необходим и для освоения духовного смысла. ...Здесь не место кратко трактовать тему: «искусство как история выражения и искусство как имманентная история формы» ... Я думаю только, что обе должны быть объединены» . Разработанная Вёльфлиным система формального анализа произведений архитектуры, скульптуры и живописи, включает в себя такие параметры как материал, формат, размер, пропорции, текстура, цвет, свет, ритмическая и композиционная организация, конструкция, взаимодействие с внешней средой, соотношение внутренней и внешней структуры и пространства, временные ориентиры восприятия и проживания и т.д. Все эти понятия были для него своеобразной грамматикой и синтаксисом языка искусства. Особенно ценным в методе Г. Вёльфлина является то, что выделенные им параметры анализа искусства не являются величиной статичной и исключительно описательной. Исходя из особенности человека мыслить противоположностями, Г. Вёльфлин сформулировал пять основных оппозиционных пар понятий, которые позволили динамизировать процесс

анализа. Выделенные Г. Вёльфлином бинарные оппозиции: линейность – живописность, плоскостность – глубина, замкнутая форма – открытая форма, тектоническое начало – атектоническое начало, безусловная ясность – неполная ясность стали своеобразным методологическим костяком, на котором можно строить динамический сравнительный анализ любого произведения, стиля, эпохи. Эти категории взаимообусловлены и «могут быть названы пятью различными аспектами одной и той же вещи». Линейность с неизбежностью предполагает плоскостность трактовки пространства, а тектоническая форма всегда замкнута и состоит из совокупности относительно самостоятельных элементов, связанных на основании ясности реальных, рационально воспринимаемых отношений. Примером такого видения для Вёльфлина является классическое искусство Древней Греции, искусство Ренессанса, классицизма, ампира. Противоположные тенденции, а именно живописность, глубинность пространственных построений, открытая форма, стремящаяся к слиянию в единую массу и провоцирующая нарушение ясности тектонических отношений, характерны для эпох эллинизма, маньеризма, барокко, рококо, романтизма. Понятия классики и барокко для Г. Вёльфлина стали внестилевыми, стадийными категориями, присутствующими в любой эпохе западноевропейского искусства: «Для классического созерцания существенное заключается в устойчивом пребывающем образе, фиксируемом с величайшей определённой и полнейшей отчётливостью, для живописного созерцания привлекательность и жизненность обусловлены движением».

Г. Вёльфлин имел много как почитателей, так и критиков. Для нас большое значение имеет то, когда и как идеи венского учёного были «присвоены» отечественным искусствоведением. Важно отметить, что среди слушателей лекций Г. Вёльфлина мюнхенского периода (1912 — 1924) были русские студенты, которые позднее оказали большое влияние на сложение советского искусствоведения. Среди таковых были Б.Р. Виппер, А.А. Сидоров, Д.С. Недович. Б.Р. Виппер стал инициатором перевода и издания книги Вёльфлина «Истолкование искусства» (1922). Не будучи прямым адептом формальной школы и осознавая ограниченность этого метода, Б.Р. Виппер сделал многое в непростых условиях советской реальности для пропаганды методологии Вёльфлина. В этом отношении уникальным является его теоретический курс «Введение в историческое изучение искусства». Как верно заметила Т. Н. Ливанова «создавая в своё время этот оригинальный курс, Б. Р. Виппер стремился противопоставить «литературным» рассуждениям об искусстве, общим словам о теме, сюжете, фабуле и т.п. определение специфики каждого из родов изобразительного искусства, определение того как это делается (и как это делалось в различные эпохи), каковы преимущественные возможности графики и разных её видов, живописи и разных её техник, скульптуры и разных её материалов и т.п.» . Курс читался начиная с 20-х гг. и кончая послевоенным периодом и неизменно пользовался большим успехом. После его выхода в печать в 1970 г., он стал одним из основных методологических и методических пособий, на котором велось воспитание искусствоведов в МГУ им. М. В. Ломоносова. Особенностью «Введения в историческое изучение искусства» Виппера является его методологическая концентрированность на специфике языка отдельных областей художественного творчества – графики, живописи, скульптуры и архитектуры и уточнение специфических для каждого вида искусства параметров формального анализа. К тому же Виппер сумел представить эти формальные параметры в исторической перспективе развития (история рамы, точки зрения, перспективы в живописи, история постаментов, материалов, использования цвета в скульптуре, история смены систем опор и перекрытия, соотношения внутреннего и внешнего пространства, развития концепции фасада, дверных и оконных проёмов и т.д.).

Методология формального анализа Вёльфлина весьма актуальна как для преподавания предметов художественно-эстетического цикла, так и для преподавания МХК. Прежде всего в ней

важен, по образному выражению Г. А. Недошивина, «пафос объективной научности ... отсутствие субъективности и мистики ... «предметность» и «рациональность» подхода к художественному произведению» . Это особенно важно на фоне приверженности отечественной педагогики в художественно-эстетической области теории «вчувствования» Т. Липпса, согласно которой «мы изнутри себя вносим в произведение искусства, вчувствуем в него те или иные чувства, которые поднимаются из самой глубины нашего существа» . Несмотря на то, что в своё время эта концепция была подвергнута всесторонней критике Л. С. Выгодским, который показал, что при «переходе к сложным художественным произведениям, к роману, архитектурной постройке и т.д., мы видим, что главное воздействие основывается на иных процессах, очень сложных, на том, что мы воспринимаем связь целого, производим сложную интеллектуальную работу» , до сих пор многие методологи в области художественной педагогики полагаются только на эмоциональную субъективную реакцию зрителя, в данном случае учащегося – зрителе крайне незрелого. Так что необходимо подчеркнуть ещё раз важность для методики преподавания такой дисциплины как Мировая художественная культура призыва Г. Вёльфлина «к научной объективности, к отысканию строгих закономерностей художественной эволюции ... стремление превратить искусствознание в точную науку, где следует оперировать не вкусовыми оценками и не произвольными рассуждениями, но реально регистрируемыми фактами» . К тому надо отметить, что при всей своей формальной строгости, методологическая система Г. Вёльфлина, по верному замечанию А. Якимовича, «хорошо сопрягается с исходными постулатами нормальной логики и вербального человеческого мышления. ... Мышление нормального человека Нового и Новейшего времени пользуется оппозициями, и без этих оппозиций ничего не умеет взять в толк. ... Вёльфлин блестяще использовал эту вербальную специфику человеческого ума ... описывая историю искусства как историю смены и борьбы двух противоположных принципов» . Работа в координатах оппозиций согласуется с задачами выработки традиционных общеучебных навыков и умений. Конкретные координаты формального анализа задают чёткие ориентиры учащимся при самостоятельном анализе произведений архитектуры, скульптуры или живописи. При этом в оценке формальной системы Вёльфлина, как обучающей, мы исходим из положения Ю. М. Лотмана, о единстве культуры и выработанных ею механизмов обучения, согласно которому «Для культуры, которая представляет собой не только потенциальную информацию, заключённую в той или иной системе, но и реальную, извлечённую из неё тем или иным историческим данным коллективом, структура сознания, воспринимающая тексты, набор функциональных употреблений этих текстов не будет представлять нечто внешнее ... механизм введения системы в сознание коллектива, механизм «обучения» не будет для культуры чем-то внешним» . Так как система Г. Вёльфлина представляет опыт создания своеобразной грамматики искусства, она до сих пор, по мнению А. Якимовича, «притягивает именно систематичностью и обозримостью, а, следовательно, – заведомой усвояемостью» . К тому же сам механизм оппозиционного мышления оказывается крайне важным при формировании личностных качеств учащихся, которые активизируются при выборе стратегии личного художественного творчества. Выбор на основе оппозиционности мышления должен войти в практику каждого урока изобразительного искусства – выбор живописных, графических и иных средств изображения по принципу плоскостное или перспективное изображение, линейное или живописное и т.д. иначе ни о каком воспитании самостоятельного критического мышления не может быть и речи. Умение делать выбор в области изобразительных средств работает на формирование у учащихся «способности к созданию художественного изображения как материализованного способа *воображения и мышления формой, цветом, перспективой* и т. п. или к его *осмысленному восприятию*» в результате чего сенсорно-перцептивные представления детей включаются к контекст эстетического и начинают работать, по мысли авторов культуросообразной модели образования,

на развитие «эстетической природы человека ... как его родовой сущностной силы», что в свою очередь является неисчерпаемым «универсальным психолого-педагогическим ресурсом культуросообразного образования в целом». Более опосредованная форма деятельности, такая как теоретический анализ на базе основных положений формальной методологии позволит учащимся как уже было сказано «осмысленно воспринимать» феномены искусства, а так же преодолеть первую ступень в постижении замыслов автора и специфических задач эпохи, зашифрованных в «метафоричности» материальных носителей, воплощённой в чувственных образах идей. Сама же система метафорических смыслов формы, материала, конструкции и иных категорий формального анализа задают ту искомую в парадигме развивающего и культуросообразного образования перспективу «необыденного восприятия», которая по мысли В.В. Давыдова является альтернативой губительной социально-педагогической тактике «доступности» и равенства обыденному опыту детей. Анализ формы может послужить надёжным инструментом проверки спонтанных реакций и оценок и соответственно способствовать развитию навыков саморефлексии. Помимо всего прочего, операционная деятельность категориями формального анализа, которые являются фундаментом постижения метафорического языка искусства, развивает воображение учащихся и работает на увеличение их творческого потенциала, развитие продуктивного воображения и постигающего мышления. Таким образом, осваивая методы формального анализа учащиеся одновременно смогут осваивать как специфические методы работы с реалиями искусства, так и методы саморазвития и самоконтроля.

Положение Вёльфлина о существовании априорных для художника и обусловленных художественной традицией «декоративных форм» актуализирует вопрос о том, что и как видит художник конкретной эпохи. Вопрос «как видели?» порождает, особенно в отношении древних культур, крайне ошибочный ответ, основанный на современных представлениях об обязательности натуралистического видения и воспроизводства реалий действительности. Во вскрытии ошибочности спонтанного ответа с одной стороны, и в последовательном применении методологии формального анализа – с другой, кроются возможности проблемного подхода к решению вопросов задаваемых нам историей художественной культуры. Ошибка интерпретации и оценки возникает в связи с тем, что не учитывается историчность форм созерцания и восприятия как создателей древнего искусства, так и современных подростков. Следовательно, чтобы ответить на вопрос «что?» и «как?», а тем более «почему так?», а не иначе изображали мир древние люди, учащиеся должны проанализировать ещё один аспект в этой системе, на этот раз касающейся их лично – как, что и почему они видят в древнем искусстве. На основе методологии Вёльфлина в учебный процесс вводится ещё одна координата, придающая как объёмность и проблемность картине исследования, так и личностный оттенок.

Овладение методами формального анализа даёт учащимся своеобразный «рабочий инструмент» для ориентации в сфере искусства. Учащиеся должны проделать за время обучения хотя бы раз самостоятельно полный анализ произведений разных видов искусства, чтобы почувствовать себя увереннее в этой области. Без этого о деятельностном или практико-ориентированном образовании в области освоения ценностей мировой художественной культуры не имеет смысла говорить. Набор параметров формального анализа для каждого вида искусства слегка различается сообразно его специфике. На основе теоретического курса Б.Р. Виппера, в котором, как было показано выше, уточнены параметры формального анализа по видам искусства, можно выделить несколько опорных моментов в качестве постоянного инструментария работы для анализа соответственно архитектуры, графики, живописи и скульптуры.

В связи с абстрактным (нет аналогий в натуре) образно-символическим характером архитектуры, которая говорит на языке чисел, знаков, абстрактных отношений масс, энергии, сил тяжести и имеет своей главной задачей организовать пространство, основными пунктами её анализа должны быть: предназначение и функция сооружения, абсолютные размеры и соотношение с окружающей средой, выбранный для строительства материал и особенности его образного осмысления, план, общая организация пространства и масс (что превалирует первое или второе и почему), конструкция и заложенные в ней идеи, масштаб здания (соотнесённость с размером человека, с окружением), пропорции (соотношения частей здания между собой и их отношение к целому), ритм (пространства и массы, различных пространственных ячеек, членений конструкции, проёмов и т.д.), светотеневая организация фасадов и внутреннего пространства, роль цвета и звука, соотношение со скульптурой и монументальной живописью, временная организация восприятия сооружения и протекающей в нем жизни. Анализ архитектуры требует или личного проживания произведения или весьма большого количества наглядного материала – планы, разрезы, ландшафтные съёмки, фотографии фасадов с нескольких точек зрения, фотографии интерьеров и т.д.

При анализе живописи надо учитывать, что, с одной стороны, она оперирует не абстракциями, а узнаваемыми образами реальности, но с другой стороны живописное изображение – это иллюзорное (т.е. не менее абстрактное) изображение на двухмерной плоскости, некая интерпретация реальности, её преобразённый образ. Зачастую узнаваемость реалий, сюжетность создают ложное впечатление легкой доступности расшифровки авторского послания. Это надо обязательно учитывать при анализе. Формальный анализ в применении к живописному произведению может стать хорошим «противоядием» от примитивного пересказа сюжета, которому учат ещё в первом классе. Анализ лучше начинать определившись с видом живописного изображения – что это, настенная живопись или станковая картина. Далее следует остановиться на образительной и экспрессивно-декоративной функциях живописного изображения, которые связаны с оформлением двухмерной плоскости/поверхности картины. Размеры, формат (горизонтальный, вертикальный, круг и иные варианты) и рама (рама как объёмный) определяют пороговые параметры соотношение изображения иллюзорного и реального. С основой, на которую нанесено изображение (камень, дерево, штукатурка, стекло) и с техникой, в которой выполнено живописное произведение (фреска, темпера, мозаика, масло, пастель и т.д.) зачастую связаны важные метафорические и символические категории. Проблемы фактуры – это не только проблемы оформления поверхности, но и проблемы внутренней интерпретации образа. С пространственной организацией (плоскостное или иллюзорное пространство) связаны вопросы: интерпретации линии, силуэта, пластики объёмов, светотени; выбора точки зрения, линии горизонта; организации правой и левой стороны картины (своеобразных «входов и выходов» из живописного пространства); ритмической структуры и композиции в целом. Если вышеперечисленные параметры относились скорее к сфере логически читаемых, то колорит (холодный — тёплый) относится скорее к эмоциональной сфере. В совокупности всё работает на иллюзорное воссоздание того, что в принципе невозможно на двухмерной плоскости – на конструирование четвёртого измерения – временной модели как картины в отдельности, так и эпохальной.

Спецификой скульптуры является её предельная реальность и вещьность, трёхмерная объёмность и нацеленность на тактильное (осознательное) воздействие и переживание (моторное напряжение тела). Главной темой скульптуры является фигура человека, а её язык – это язык человеческого тела и мимики лица. Можно сказать, что это один из наиболее антропоморфных видов искусства. Но скульптор не повторяет слепо фигуру человека в её реальных формах, а творит некую



идеальную действительность, идеальную форму, в которой идеи воплощаются в виде сгустков пластической энергии. Исключительная сосредоточенность на человеке весьма ограничивают с одной стороны количество параметров анализа, а с другой требуют крайне углублённой интерпретации каждого пункта. Определившись с видом скульптуры (монументальная скульптура или мелкая пластика, свободностоящая фигура, статуарная группа или рельеф), необходимо чётко зафиксировать её размеры и соотношение с окружающим пространством, архитектурой и масштабом человека, выявить запланированные автором точки зрения. Выбор материала (камень, бронза, дерево, керамика и иные современные материалы) в скульптуре очень важен и являет нам одну из главных мировоззренческих позиций автора. От него во многом зависит выбор способов обработки (пластика или скульптура), возможности светотеневой и цветовой метафоричности, организация внутренней конструкции (каркаса), соотношение масс с конструкцией и между собой, соотношение динамики и статики, тектонических моментов и моментов моторного напряжения и расслабления. Проблема постамента (или его отсутствия) в скульптуре аналогична проблеме рамы в живописи – это связующее звено между миром искусства и миром реальности. Сюжет в скульптуре вторичен, так как над любым конкретным сюжетом стоит главный и общий для всей скульптуры сюжет – акт творения трёхмерной формы, сотворения человеческого тела. В какой-то мере любой скульптор уподобляется богу Творцу (европейская традиция) или творящей Вселенной (восточная традиция), а зритель – творимому объекту. Диапазон переживания ограничен рамками оппозиции статика – движение, но интенсивность его переживания значительно выше чем в других видах искусств и требует от зрителя значительной концентрации воли. Эту особенность надо обязательно учитывать при восприятии и анализе скульптуры.

На основе выделенных параметров по видам искусства можно выстраивать стратегию преподавания мировой художественной культуры, соответственно которой «ученик действительно стал бы субъектом деятельности», смог бы «осознанно участвовать в планировании и конструировании деятельности; располагать средствами и умениями контролировать и оценивать результаты собственной деятельности, а так же рефлексировать свою успешность как субъекта данной деятельности». Овладение учащимися «азбукой» работы в области искусства позволит перейти на задачный подход как в области проектирования содержания художественно-эстетического образования, так и в области конкретной работы по созданию системы творческих учебных заданий, соответственно продуктивных, открытых, дивергенционных.

В современных условиях дегуманизации культуры особое значение приобретает неизменная приверженность Вёльфлина ценностям классического искусства. Это положение можно использовать в работе в школе, тем более что социально-психологические исследования эстетических ориентаций учащихся свидетельствуют об устойчивости классических предпочтений в любой форме, даже в форме кича и клише массовой культуры. Это является интересной проблемой современной ситуации в художественной жизни, исследование которой может быть предложено учащимся в ходе дискуссии или в виде исследовательской и проектной деятельности. Интересными проблемами могут быть вопросы, сформулированный самим Г. Вёльфлином о причинах возврата к исходному пункту – классической форме после эпох «бури и натиска», о специфике национального характера видения – классичности юга и барочности севера, и соответственно о месте русской культуры в этой оппозиции.

**Библиография:**

1. Виппер Б.Р. Статьи об искусстве. М., 1970. 592 с.
2. Вёльфлин Г. Основные понятия истории искусства., М., 2002, 344 с.
3. Вёльфлин Г. Ренессанс и барокко. СПб., 2004. 288 с.
4. Выгодский Л.С. Психология искусства. СПб., 2000. 416 с.
5. Гращенков В.Н. История и историки искусства: Статьи разных лет. М., 2005. 656 с.
6. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996. 544 с.
7. Днепров Э.Д., Аркадьев А.Г. Базовые концептуальные подходы к разработке образовательного стандарта. Неопубликованная рукопись.
8. История европейского искусствознания. Вторая половина Х I X–начало ХХ века. Кн. I . М., 1969. 472 с.
9. Кудрявцев В.Т., Слободчиков В.И. Школяр Л.В. Культуросообразное образование: концептуальные основания. // Известия Российской Академии Образования. 2001, №4. 4-46 с.
10. Ливанова Т.Н. Борис Робертович Виппер и его научное наследие. // Виппер Б.Р. Статьи об искусстве. М., 1970. 5-58 с.
11. Лотман Ю.М. Семиосфера. СПб., 2004. 704 с.
12. Предтеченская Л.М. Мировая художественная культура. // Художественная культура Древнего мира, Средних веков и Возрождения. Мировая художественная культура. Программы для общеобразовательных учреждений. М., 1994. 175с.
13. Якимович А. Генрих Вёльфлин и другие. О классическом искусствознании неклассического века. //Вёльфлин Г. Ренессанс и барокко. СПб ., 2004. 9-47.