

# **«ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ШКОЛА И ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ»**

(Размышления художника – педагога)



Константин Петросян

Москва 2006 год



## **Содержание**

I. Введение .....	4
II. Искусство .....	7
III. Личность .....	27
IV. Художественная школа .....	34
V. Общее образование или просвещение .....	52
VI. Выводы и предложения.	
Куда идём мы с Пятачком? .....	69

## I. Введение

Причиной создания этой работы является потребность зафиксировать свои размышления, возникшие в результате более чем тридцатилетнего опыта педагогической деятельности в Московской средней художественной школе, позднее переименованной в Московский академический художественный лицей Российской Академии художеств. Наблюдая и способствуя развитию личности учащихся, индивидуальных черт, интересов и пристрастий, я видел их определяющее значение в развитии будущего художника. Личность творца, эмоциональное содержание в искусстве являются определяющими, приоритетными над рациональным, логическим мышлением. Замечательно сказал Эмиль Бурдель: «Искусство – это дух, претворяющий мир в материале. Искусство – это человек, связующий материю и дух». Дух творца, вечно живущий в инертном материале художественного произведения, – наибольшая загадка и таинство искусства. И, в конечном счете, духовное содержание личности автора, а не его ремесло определяет содержание художественного произведения.

Личность формируется в процессе самопознания. Мерлин В.С. в работе «Проблемы экспериментальной психологии личности» пишет: «Самосознание – сложная психологическая структура, включающая в себя, во-первых, сознание своей тождественности (его первые зачатки появляются у младенца, когда он начинает различать ощущения, вызванные внешними предметами, и ощущения, вызванные собственным телом), во-вторых собственного «я» как активного, деятельного начала, в-третьих, осознание своих психических свойств и качеств и, в-четвертых, определенную систему социально-нравственных самооценок». Сложный индивидуальный мир личности художника живет в его произведении ровно столько, сколько живет само произведение и пока другие личности общаются с этим произведением, а, следовательно, с личностью, духом его создателя через века и тысячелетия, их разделяющие. Искусство побеждает время, продлевает духовную жизнь художника.

Разумеется, личность творца, художника тысячами нитей связана с окружающим его миром, всем предшествующим,

современным и даже будущим искусством, обществом, в котором он живет, включая общественное и государственное устройство, семью, личных друзей, религиозным самосознанием и, конечно художественной школой. Под художественной школой я подразумеваю, интенсивный период ученичества, хотя в деятельности художник учится всю жизнь.

В настоящей работе я постараюсь изложить свои размышления, отметить ключевые вопросы и проблемы, опираясь на свой многолетний педагогический опыт, воздерживаясь от готовых рецептов и попыток навязать свои убеждения. А.Ивин в своей работе «Искусство правильно мыслить» отмечал, что и А.Эйнштейн и Л. Инфельд говорили, например, о том, что сформулировать проблему важнее и труднее, чем решить ее. Иногда высказывается утверждение, что, как только проблема уяснена и сформулирована, творческая часть работы исчерпана.... Но иногда бывает так, что найти проблему действительно не только труднее, но и поучительней, чем ее решить.

В широком смысле проблемой является всякая ситуация, практическая или теоретическая, в которой нет соответствующего обстоятельствам решения и, которая заставляет поэтому остановиться и задуматься. Проблема в самом общем смысле – это некоторое затруднение, колебание, неопределенность. Требуются действия по устранению этой неопределенности, но далеко не всегда ясно, что именно следует предпринять. Само древнегреческое слово, от которого произошла наша «проблема» означала вообще «преграду», «трудность», «задачу», а не просто «вопрос».

«Личностро ориентированный подход к обучению учащихся по специальности», - так была сформулирована единая методическая тема в лицее. В чем именно состоит проблема, никто даже не пытался определить. Можно только догадываться, что речь идет не о половой или политической ориентации, а каких-то других свойствах личности, которые могут учитываться либо игнорироваться в процессе обучения. Почему именно обучение и почему только по специальности?

Представляется обучить можно отдельному приему, применению на практике того или иного правила грамматики,

но обучить быть художником невозможно. Наверное, поэтому на здании Академии художеств в Санкт-Петербурге размещено именно слово «воспитание», которое было заимствовано и размещено на фасаде лицея в Москве, наряду со словами «рисунок», «живопись», «скульптура» и «архитектура». Эмиль Бурдель употребил другой термин, сказав: «Нет, и не будет хороших художников без долгих лет посвящения». С.Ожегов в своем словаре так объясняет значение слова «воспитать»: «1. Вырастить (ребенка), воздействуя на духовное и физическое развитие, дав образование, обучив правилам поведения». А слово воспитание объясняет: «2. Навыки поведения, привитые семьей, школой, средой и проявляющиеся в собственной жизни». Очевидным представляется, что проблема разбивается на два вопроса. Первый – учет индивидуальности обучающегося с целью повышения эффективности образования, т.е. воспитания и обучения. Второй – выявление и развитие индивидуальности будущего художника. А. Грицай справедливо обращал внимание на то, что: «Педагог должен предвидеть не последнее задание, которое учащийся должен выполнить в средней школе... и даже не дипломную работу, а будущее творчество своего ученика». Далее я постараюсь найти подходы к решению этой проблемы во взаимосвязи с другими проблемами художественного образования, имеющими как долговременный, постоянный характер, так и временный.

## **II. Искусство**

Искусство, наука и изобретательство – виды человеческой деятельности, в которых в наибольшей степени проявляются творческие способности личности, индивидуальность. И мы знаем примеры, когда личность успешно действовала во всех этих областях, например Леонардо да Винчи, Михаил Ломоносов. Между искусством, по С.Ожегову «творческим отражением, воспроизведением действительности в художественных образах» и наукой, изучающей окружающий мир, многое как общего, так и существенных различий. Отмечу только существенное для нас – и ученым и художником движет неистребимая потребность или в познании или в создании художественного произведения. И в науках, и в искусствах существуют «чистые» и прикладные виды. «Как физика, – писал Валерий Брюсов в работе «Сила русского глагола», – рассматривает лишь физические свойства явления, отвлекаясь от других; химия – лишь химические; механика лишь механические и т.д., так скульптура знает лишь форму, живопись – лишь краски ...». То есть каждый вид искусства, как и науки, по-своему условен, ограничен, и в этом ограничении и состоит сила художественного выражения, глубина проникновения в тайны природы. В результате научной и художественной деятельности создаются новые ценности – эстетические и научные. На основе научных - технические, на основе эстетических - прикладные. Общее состоит и в том, что новое создается не природой, а человеком.

Научные знания объективны и всеобщи и не зависят от той или иной национальной научной школы, времени, места открытия и его климатических особенностей. Искусство же несет в себе национальные традиции, многие его виды, как и в науке, не нуждаются для понимания перевода с языка на язык, доступны для понимания независимо от национальности зрителя, времени, в котором он живет. В цивилизации наука разными темпами, но развивается всегда поступательно. Искусство также видоизменяется, возникают новые направления и школы, но крайне трудно говорить о поступательном развитии искусства. Основное отличие,

бесспорно, заключается в наличии эмоциональной, чувственной составляющей искусства, присущей всем его видам.

У науки нет зрителя, слушателя. Ей безразличны не только эмоциональность и психология восприятия, но и то, что думают люди об этой проблеме и думают ли о ней вообще, т.к. научные истины от этого не зависят. Научные истины не колеблются в зависимости от моды, хотя и существуют модные или немодные направления в науке. Искусство же создается и воспринимается чувствами, а, следовательно, индивидуально. По меткому выражению Оскара Уайльда: «В сущности, искусство зеркало, отражение того, кто в него смотрится». Влияют на восприятие искусства и общественные настроения, мода.

Существуют различные способы систематизации искусства: по органам чувств, временные – не временные, объединения искусственные и более естественные. Между видами искусств, даже весьма далекими существует много общего. Это проявляется в устоявшихся выражениях: «архитектура – это застывшая музыка», «рисунок мелодии» и другие. Высшей похвалой молодого скульптора у Михаила Бабурина было: «Архитектор!» Ритм вообще пронизывает все виды искусств. Различные виды искусств вступают между собой в синтез. О.А. Швидковский в работе «Гармония взаимодействия: (Архитектура и монументальное искусство)» пишет: «История показывает нам, что порой синтезирующее начало бывает таким сильным и самодовлеющим, что возникают произведения, в которых невозможно разделить образующие их искусства, разграничить, например, архитектуру и скульптуру. Классически цельным примером такого слияния двух искусств, в котором они объединены больше, чем музыка и поэтическое слово в песне, чем декорация и актерское мастерство в театре, может послужить знаменитый храм Саграда Фамилья в Барселоне.... И все же, несмотря на все эти явления, на отчетливую тенденцию к взаимопроникновению, на развитие и смену стилевых и композиционных черт, каждый вид искусства в целом сохранил свою отчетливо выраженную индивидуальность и неповторимость, свое собственное «поле действия». Архитектура, скульптура, живопись, музыка и иные искусства

могут сближаться, взаимодействовать, получать меньшее или большее значение в конкретных исторических условиях, приобретая особую престижность и вес в жизни общества, но им принципиально недоступна взаимозаменяемость, полная адекватность произведений». Ветрувий в «Десяти книгах об архитектуре» писал: «Что же касается музыки, то в ней архитектор должен быть абсолютно знающ». Леонид Васильевич Присяжнюк органическую музыку считал наиболее близкой к скульптуре. Матвей Манизер одновременно закончил Академию художеств и консерваторию в Санкт-Петербурге. Помогая учащимся постигнуть особенность языка скульптуры в ряду других видов изобразительного искусства, я говорю о сходстве с поэзией, о месте поэзии в ряду других жанров литературы. В вышеупомянутой работе О. Швидковский пишет: «Необходимо, чтобы архитекторы, художники, скульптуры хорошо понимали возможности и методы смежных искусств, были единомышленниками в общем замысле комплексного произведения. Наряду с архитектурой, живописью, скульптурой при формировании жизненной среды в единой общей идейной тональности действует прикладное и декоративное искусство, цветное оформление города, праздничное убранство его улиц и площадей, массовые театрализованные представления, искусство ландшафтного озеленения и многое другое».

Завершая эту тему, необходимо отметить влияние науки на искусство не только тем, что в результате технического прогресса в искусство приходят новые материалы и технологии, но и воздействие новых открытий, новых представлений о природе на общество в целом и на мировоззрение художника. Существуют также сходства и различия в научном и художественном методе.

Пытаясь систематизировать наиболее близкие виды искусства понятием «изобразительные искусства» мы явным образом оставляем в стороне архитектуру – искусство, по моему мнению, не только связующее все остальные, но и ведущее по своему значению. При попытке объединить архитектуру и изобразительные искусства понятием «пластические искусства» мы явным образом прихватываем и балет. Одним словом, я решительным образом не вижу в русском языке лучшего

определения, чем «художества», хотя словарь С. Ожегова относит это значение слова к устаревшим.

Прежде всего, выделяются области художеств, имеющие явно выраженные самостоятельные значения: архитектура, живопись, скульптура. Труднее обстоят дела с графикой. С одной стороны, графике присущи качества особого художества, по С.Ожегову: «1. Искусство изображения предметов контурными линиями и штрихами без красок (иногда с применением цветовых пятен)». С другой стороны, рисунком, наиболее технически простым видом графики, пользуются как вспомогательной работой художники всех видов художеств. Некоторые разделяют эти понятия, считая, что рисунок является самостоятельной дисциплиной и его нельзя относить к графике. Очевидна родовая связь живописи и графики, отдельные произведения очень трудно отнести со всей определенностью к одному из этих видов. Если же под графикой подразумевать технику исполнения, дающую возможность воспроизведения нескольких оттисков, то, как представляется, определение становится более ясным.

Ещё употребляются понятия «декоративное искусство» и «декоративно-прикладное искусство», что мне представляется не совсем правомерным, особенно, если к этому добавить определение «декорация», «декорировать». Декоративность, декоративный – качественная категория, которая в той или иной степени присутствует во всех художествах. Представляется более правильным разделение художеств на «чистые», т.е. не имеющие каких-либо функций, кроме эстетических, и «прикладные», имеющие помимо эстетических, ясно выраженное функциональное назначение. Скажем, выполненная в ковке решетка для камина является прикладным искусством, а выкованный цветок произведением чистого не прикладного искусства. Роспись шкатулки не имеет функционального назначения, но целиком принадлежит предмету с ясно выраженным функциональным назначением. Также некоторые художества являются чисто проектными, например, архитектура или дизайн, но обретают свою жизнь только выполненные в натуре.

Как прикладные науки по отношению к теоретическим, так и прикладные художества имеют определенную родовую связь с

тем или иным «чистым» художеством. Так со всей определенностью своей связью со скульптурой выделяются: медаль, резьба по камню и дереву, мемориальное искусство – памятные доски и надгробия, орнаменты и рельефы колоколов, решетки, керамика, ювелирное искусство. Из живописи берет начало монументальная и театральная живопись, миниатюра, ковроткачество, гобелен и т.д. В отдельных видах прикладного искусства очевидны связи, как с живописью, так и со скульптурой, например, моделирование одежды, тогда как роспись тканей связана только с живописью.

А есть еще куклы, манекены, игрушки, орнамент, диорамы, реклама и многое другое. Одновременно во всех видах прикладного искусства присутствует его величество рисунок. В последнее время вошла в моду и получила широкое распространение скульптура из снега, льда и песка. Это что-то вроде пляжного волейбола. Такая скульптура сродни имитации масляной живописи цветными бумажками, которой в свое время и в отдельных случаях весьма убедительно занимался мой коллега Владимир Завгородний. В обоих случаях это имитация материала и не свойственная виду искусства продолжительность жизни художественного произведения. Близко к художествам стоит и фотография, которая так и называется «художественная фотография». Художества можно классифицировать и по степени применения технических средств. Ясно, что с развитием науки и технологий будут меняться и художества, появляться их новые виды.

Завершая эту тему, необходимо сказать и о том, что художественные произведения создаются как одним автором, так и целыми коллективами с различными ролями участников этого коллектива. Художественные произведения создаются как самими авторами с начала и до конца, так и с помощью учеников или других мастеров, которым доверяется работа, как над отдельными второстепенными деталями, так и полное завершение работы. Существуют и технические помощники – модели, форматоры, резчики, граверы и т.д., от которых в отдельных случаях весьма существенно зависит качество художественного произведения и которых можно считать соавторами художника.

Существуют и попытки половозрастного деления искусства. Понятия детское творчество и женское искусство видимо предполагают наличие «старческого творчества» и «мужского искусства». Конечно, есть художественные произведения, в которых достаточно явно присутствует мужское или женское начало. Опытные педагоги безошибочно угадывают в определенном возрасте рисунки мальчиков и девочек. От детства до старости художник развивается и меняется. Но это все не дает оснований делить искусство на подобные категории. Или работа является художественным произведением или таковым не является, а только имитирует искусство. Во всех видах художеств с успехом работают художники вне зависимости от своей половой принадлежности. Общезначимые художественные произведения создавались как в самом юном возрасте, так и в весьма преклонном. Микеланджело создал рельеф «Битва кентавров» в 16 лет, а знаменитую «Пьета» окончил в 24 года, а в конце жизни в «Снятии с креста» пришел к совершенно другим, исключительным средствам выражения. Мы знаем скульптуры, созданные Сергеем Коненковым в возрасте 90 лет. Мы знаем художников, успешно работающих как в одном «кузком» виде художества, так в самых разнообразных областях искусства, включая прикладные. Тут есть своего рода рекордсмены. Прослеживается некая взаимосвязь между появлением большого стиля, яркой художественной школы, пика искусства и широтой художественных интересов творческой личности. Необходимо также отметить, что в искусство люди приходят в самом разнообразном возрасте и в различном возрасте завершают творческую деятельность. У одних художников ярко выражен творческий пик, а другие плодотворно и ярко, стабильно работают многие годы. Качества художественного произведения мало зависят от потраченного на его создание времени. Одни художники работают очень быстро, другие очень медленно.

Все вышеперечисленное, разумеется, никакого отношения не имеет к художественной практике, но становится весьма существенным и необходимым для уяснения и систематизации в процессе обучения и воспитания будущих художников. Воспитание мастеров художеств, если говорить о

профессионализме и глубине, а не о том, чтобы этим заниматься мимоходом, должно, как мне представляется, опираться если не на твердую науку, то хотя бы на определенным образом упорядоченные принципы. Если же речь идет об определенном педагогическом коллективе, то и на ясную терминологию, без чего просто невозможно взаимопонимание как преподавателей между собой, так взаимопонимание педагога и ученика. Очень часто приходилось видеть как спор, так и согласие между собой преподавателей, основанных на различной трактовке понятий.

Итак, о терминах. В.Фаворский писал: «Говорят, что нет законов композиции, путая их с правилами. Правил, конечно, нет и не может быть, а законы, конечно, есть. Каким образом творение, основой которого является мысль, воплощенная в материале, может не обнаружить законов, по которым она создается и живет? Раз есть цель и есть условия, то есть и законы. И открывая эти законы в классическом наследии прошлого, можно учиться, только нельзя превращать эти законы в правила. Законы живут правила неподвижны». Формулировке терминов уделяет внимание Евгений Кибрик в своей работе «О композиции». Он пишет: «Если правила и приемы композиции нельзя понимать как нечто непререкаемое, хотя они в огромном большинстве случаев имеют весьма серьезное значение, то есть такие требования или законы композиции, отсутствия которых нельзя себе представить в реалистическом произведении. Остановлюсь на трех из них: на жизненности, выразительности и цельности». Там же Евгений Кибрик отметил, что «следует различать правила и приемы, помогающие построить композицию в ее декоративном значении, от законов композиционного творчества, определяющих процесс воплощения идеи в художественную форму». В свою очередь Константин Юон выделяет контрастность, горизонталь, вертикаль, диагональ, симметрию и асимметрию, равновесие, цельность, ритм, динамику – статику, композиционный центр, точку зрения, монументальность, декоративность, стиль изображения. Н.Волков в работе «Композиция в живописи» пишет: «Естественно начать с родового признака композиции - цельности (целостности). Этот признак открыто или скрыто присутствует во всех известных

мне определениях». И там же: «...есть большая правда в утверждении, что контраст – основной закон композиции». Е.Шорохов в своей работе «Основы композиции» к законам композиции относит цельность, типизацию, контрасты, подчиненность всех средств замыслу, а к правилам – ритм, сюжетно-композиционный центр, симметрию и асимметрию, параллельность. Платон сказал по этому поводу совсем кратко: «Красота – отношение частей к друг другу и целому».

Думаю, что приведенного здесь достаточно, чтобы утверждать, что в художествах отсутствует ясная и единая терминология, единое понимание и иерархия понятий, единая теория композиции. Объективная причина этого заключается в том, что для этого нет твердого, научно обоснованного фундамента, и единое понимание терминологии может возникнуть только на основе общей договоренности.

В практической творческой работе художник не испытывает потребности в теоретическом обосновании своего творчества. Необходимость в этом возникает при педагогической деятельности художника, да и то не всегда. В системе «мастер-ученик» зачастую самодостаточным бывает принцип «делай как я». Когда же вместе собирается много учеников, когда существует целый педагогический коллектив и возникает необходимость в обмене информацией, то разнопонимание терминологии делает невозможным общение.

Во-первых, такое разнопонимание возникает в трактовке, пожалуй, самого главного термина – слова «композиция». Словарь Сергея Ожегова приводит следующие значения: «1. Строение (во втором значении), соотношение и взаимное расположение частей. К. романа, картины, симфонии, книги. 2.Произведение (скульптурное, живописное, музыкальное, литературное), сложное или неоднородное по своему составу. Скульптурная к., архитектурная к. 3. Теория сочинения музыкальных произведений. Класс композиции». Обращает на себя внимание то, что в третьем значении речь идет о теории сочинения музыкальных произведений. Во втором значении непонятна та грань, критерий, с помощью которого можно разделить «сложное или неоднородное по своему составу» произведение от простого или не очень сложного. На практике художники зачастую понимают композицию, как творческую

работу, отделяя ее от этюда с натуры, а в отдельных случаях понимают под ней многофигурную композицию. В учебном плане композиция выделилась в самостоятельный предмет, хотя в практическом творчестве зачастую невозможно отделить композицию от решения других задач. Здесь я буду понимать под словом композиция - структуру художественного произведения вне зависимости от вида и жанра, необходимое и объективно существующее качество художественного произведения, потребность художника в согласовании, упорядочении воспроизведимых форм природы, в которой композиция присутствует только в виде возможностей и мотивов. Представляется, что нужно более ясно разграничить такие понятия, как законы, средства, методы, приемы, правила и чувства. Законы, а точнее закономерности, присущие различным видам художеств, которые проявляются непреложно и без которых работу невозможно считать художественным произведением. Представляется, что едиными для всех художеств таких законов только два – цельность и художественность. При этом каждый из них требует своего отдельного раскрытия. Средства у каждого вида художества свои. К ним нужно отнести как материальные средства – инструменты и материалы, так и средства выражения. Например, в рисунке – линию, штрих, светотень, тон, пятно. Под приемами я понимаю те или иные способы применения средства. Здесь можно говорить о средствах композиции в определенном виде художества и приемах их применения. Метод – это последовательность действий, их цепочка, направленная на достижение конечной цели, осознанная и неосознанная, поставленная перед собой автором. Разумеется, надо ясно различать методику создания художественного произведения от методов педагогического воздействия. Как представляется, правила в художествах устанавливаются либо самим художником для себя, либо являются предметом договоренности художников между собой и определяют тот или иной художественный стиль, художественную школу. В последнем случае не имеется в виду школа, как образовательное учреждение. Правило, в отличие от правил грамматики, может быть отменено, изменено, установлено новое, можно работать совсем без правил или их не формулировать. Художник

устанавливает правила в каждом конкретном случае и, наконец, из каждого правила могут быть исключения. И чувства, многие из которых являются родовыми для каждого вида искусств. Так для скульптуры чувство пластики, пространственной глубины формы. Для живописи – чувство цветовых отношений.

Некоторые закономерности, средства, методы, приемы, правила чувства могут быть общими для всех видов художеств, некоторые присущи только определенному виду, а иногда и жанру, а некоторые могут объединять даже разные виды искусства, перекликаться с, казалось бы, ничего не имеющими общего искусствами и даже наукой.

И, наконец, о скульптуре, которая в первую очередь подразделяется на круглую скульптуру и рельеф (латин. )Существуют и промежуточные ситуации – круглая скульптура, тесно связанная с плоскостью стены, которая является для нее фоном, скульптура в нише, либо обзор которой ограничен другим образом. Б. Виттер пишет о рельефе: «Рельеф представляет собой совершенно самостоятельное искусство со своими принципами и своей, в высокой степени своеобразной концепцией пространства... перевоплощенный, деформированный, сплющенный объем, одновременно, и реальность, и мнимость, некая воображаемая арена действия, зажатая между двумя плоскостями. Именно отношением к этим двум основным плоскостям и отличаются главные виды, типы и стили рельефа». И далее он пишет: «Для классического рельефа характерно, что он изображает обыкновенно только человека (изредка немногие предметы, активно участвующие в действии) и стремится соблюдать чистоту и неприкосновенность передней и задней плоскостей. Задняя плоскость является в таком рельефе абстрактным фоном, который так сказать, не участвует в изображении и представляет собой гладкую свободную плоскость. Передняя же, мнимая плоскость рельефа подчеркнута, во-первых, тем, что фигуры изображены в одном плане, двигаются мимо зрителя и, во-вторых, что все выпуклые части фигур сосредоточены на передней плоскости рельефа». Единственное, с чем здесь невозможно согласиться, так это с утверждением о совершенно самостоятельном искусстве. Несомненно, что рельеф – это отдельный вид скульптуры. В свою очередь рельеф может быть высоким- горельеф, средним -

мезерельеф, низким- барельеф и врезным- египетский рельеф. В египетском рельефе роль передней воображаемой плоскости выполняет реальная плоскость камня, а глубина определяется глубиной врезки, которая является очень низкой. Как уже говорилось выше, горельеф, барельеф и мезерельеф может быть классическим, что, в частности, определяется еще и тем, что фигуры поставлены на плинт, а не воображаемую предметную плоскость, и перспективным. В связи с переносом перспективы в рельеф он еще называется живописным рельефом. В таком рельефе плоскость стены превращается в воображаемое пространство, а плинт в предметную плоскость с перспективой. Скульптура тесно связана с архитектурой, с конкретным местом. Еще в большей степени такая взаимосвязь существует с рельефом, где возрастает значение точек его обозрения. Рельеф может быть накладным, т.е. выполненным из другого материала, чем стена, на которой он расположен, а иногда, как решетка, двухсторонним. Принадлежность рельефа скульптуре доказывается и применением его принципов в круглой скульптуре и тогда реальное пространство как бы существует с иллюзорным. Этот прием возникает в большей степени тогда, когда необходимо подчинить объемную деталь большому объему.

В скульптуре также существуют жанры. Изображают в скульптуре, в принципе, все объекты окружающего мира, имеющие объем и трехмерное измерение, но ведущими является человек и животные (аниалистическая скульптура). Из жанров можно отметить натюрморт, встречаются даже фрагменты пейзажа и архитектуры. Одним из устойчивых жанров является портрет. Круглая скульптура (фигурная) достаточно явно подразделяется на одно, двух и многофигурную скульптуру. Однако в силу тяготения скульптуры к лаконичности наиболее часто используется однофигурное изображение. Композиция рельефа в большей мере зависит от его общей формы – фриз, фронтоны, метопа, колонна, круг, квадрат и т.д. Совершенно определенно классифицировать скульптуру можно и по назначению – от памятника до скульптуры, помещенной в ладони. Такая классификация связана и с размером, который в скульптуре имеет большое значение не только в плане трактовки формы, но и характера звучания образа и многого

другого. Жанр портрета некоторые относят только к изображению головы человека, другие к любому изображению конкретного лица. Между тем существенное отличие наблюдается между задачами портретной скульптуры и созданием собирательного, обобщенного образа. Исключение, подтверждающее правило - памятник А.В.Суворову М.Козловского в Санкт-Петербурге. Зачастую особенности дарования скульптора проявляются в тяготении или к портретной скульптуре, или к собирательному образу. Представляется, что изображение человека более верно подразделять на портретную скульптуру с основной задачей выявления конкретного характера и образа, и собирательный образ, тяготеющий к идеалу. Помимо изображения целой фигуры человека устойчивым жанром является изображение фрагмента – голова, голова с шеей, голова с частью плечевого пояса, с плечевым поясом, бюст, полуфигура, торс и даже кисть с головой или отдельно. При этом голова может быть не портретная, а задачи портретной скульптуры решаться в многофигурной скульптуре. Во многих скульптурах участвуют и разнообразные аксессуары, из которых выделяются складки, зачастую играющие решающую роль в передаче эмоционального настроения. Иногда складки становятся главным действующим объектом скульптуры (Александр Бурганов).

Б. Виттер в работе «Введение в историю изучения искусства» пишет: «...архитектура есть, с одной стороны, самое материальное, самое вещественное и, с другой – самое абстрактное искусство». Если говорить о предметных художествах, то вслед за архитектурой наиболее абстрактным художеством является скульптура. Ближе всего к картине, воспринимаемой человеческим глазом, находится живопись. В той же работе Б. Виттер пишет: «Архитектура родственна скульптуре – оба искусства оперируют массами и объемами. Но в то же время как скульптура оформляет массу только снаружи, архитектура способна придавать массе форму и снаружи и внутри». Родственная близость этих художеств представляется очевидной. Б. Виттер также пишет: «Именно это созидание трехмерной формы, этот гипнотический ритм выпукостей и углублений мы, прежде всего и переживаем в статуе, и только

потом перед нами возникает образ определенного человека в момент определенного движения. Зритель не просто «видит» произведение скульптуры, но повторяет, переживает в себе всю сложную работу моторной энергии, уже раз пережитую творцом статуи». Во всем художественном наследии скульптура Древней Греции занимает какое-то особое место. Эмиль Бурдель писал: «Несмотря на все попытки преодолеть воздействие мысли греков, она по-прежнему является мерилом и руководством. Все, кто желал победы над нею, признавали, в конечном счете, ее власть порядка...»

Теперь я постараюсь наполнить содержанием предложенную систему координат. Понятие художественности, во-первых, предполагает наличие художественного образа. В различных искусствах – музыке, поэзии, живописи и т.д. художественный образ имеет различную природу. В скульптуре правомерно говорить о пластическом художественном образе, в основе которого – пластический мотив произведения. Особенность образа человека в скульптуре состоит в том, что он может быть только со знаком «плюс». Так попытка морального отрицания пороков в скульптуре В.Шемякина, установленной в Москве, противоречащая природе скульптуры, приводит к прямо противоположному результату в восприятии – их воспеванию. Недаром памятник в фашистской Германии и в коммунистическом Союзе воспринимался идеологами как средство идеологического воздействия. В скульптуре невозможна карикатура, а дружеский шарж, даже в убедительном исполнении Федора Решетникова, воспринимается как карикатура на саму скульптуру. Во-вторых, термин художественности предполагает наличие выразительности и естественности, искренности в передаче духа и эмоций автора. Евгений Кибrik отмечал: «Выразительность, то есть воздействующая сила композиции, зависит главным образом от умения пользоваться контрастами, значение которых в зрительном восприятии станет особенно понятным, если обратить внимание на то, что только благодаря ним мы воспринимаем предметы». В свою очередь, невыразительность, неестественность, фальшь и отсутствие души и эмоциональности в скульптуре выводят ее за рамки художественности категории искусства вообще. В-третьих,

художественное произведение должно быть самостоятельным, оригинальным, нести в себе новизну. В свою очередь, подражательство, плаgiat, компиляция являются признаками работы, которая не может считаться художественным произведением. В-четвертых, художественность означает произведение красивое, гармоничное, обладающее хорошим художественным вкусом. Словарь С.Ожегова приводит такие определения слова «художественный»: «3. Изображающий действительность в образах. 4. Отвечающий требованиям искусства, эстетического вкуса; эстетический, красивый». Гармония: «1. Выразительные средства музыки, связанные с объединением тонов в созвучия с композицией созвучий, а также соответствующий раздел в теории музыки. 2.Согласованность, стройность в сочетании чего-нибудь. Г. звуков. Г. красок». Красота: «Все красивое, прекрасное, все то, что доставляет эстетическое и нравственное наслаждение». В свою очередь скульптура негармоничная, некрасивая, отличающаяся безвкусицей, не может считаться художественным произведением. В.Казаринова в работе «Красота, вкус, экономика» пишет о том, что «Леонардо был убежден, что абсолютная красота совпадает только с абсолютной истиной». И, в-пятых, скульптура должна говорить на своем языке, языке скульптуры, т.е. на языке того вида искусства, к которому причисляет себя художественное произведение, без перевода, разъяснений и объяснений, ясно и внятно. Владеть языком – это значит мыслить на этом языке, а не переводить с одного языка на другой. Попытки проиллюстрировать литературную мысль, сформулировать литературную идею, а потом найти её пластическое выражение, бесперспективны точно так же, как и работа в обратном направлении.

Если закон художественности относится, в основном, к содержанию, то закон или закономерность целостности – к форме художественного произведения. В первую очередь, целостность, единство, цельность художественного произведения зависит от единства пластического мотива. Матвей Манизер писал: «Возникает ли пластический мотив в результате работы творческого воображения или он бывает подсмотрен в действительности, его выразительность – основа

успеха, его новизна вызывает интерес, привлекает к себе внимание». Пластический мотив, пластическая идея будущей скульптуры, являясь основой структурного построения, теснейшим образом связана с внешним и внутренним движением и определением композиционного центра и закладывает основу целостности художественного произведения. Во-вторых, целостность зависит от законченности, завершенности произведения. Н. Волков в работе «Композиция в живописи» отмечает: «В самом общем смысле композицией можно было бы назвать состав и расположение частей целого, удовлетворяющее следующим условиям: 1) ни одна часть целого не может быть изъята или заменена без ущерба для целого; 2) части не могут меняться местами без ущерба для целого; 3) ни один новый элемент не может быть присоединен к целому без ущерба для целого». Евгений Кибрик писал, что «...проблема цельности в большой степени связана с проблемой законченности». В силу лаконичности языка скульптуры существует простой принцип: если какая-либо деталь может быть удалена без ущерба для содержания и формы, то она должна быть удалена. То есть если ружье не выстрелит в конце спектакля, то зачем оно висит на стене в первом акте?! В-третьих, целостность означает наличие единой структуры, тектоники, единство формы и общей устойчивости скульптуры. В. Казаринова в ранее упомянутой работе пишет: «Эстетически осмысленная взаимосвязь объемного предмета с его внутренним и внешним пространством является высшей категорией композиции и называется объемно-пространственной структурой», - и далее: «Художественно осмысленное выражение степени напряженного состояния материальной формы представляет собой закономерность, называемую тектоникой». В-четвертых, это требование единства скульптурного материала и трактовки формы, единство стилевого решения, участие материала в художественном содержании. Б. Виттер отмечал, что «верное чутье материала, умение найти соответствующую материалу идею и тему, или, наоборот, воплотить идею в подходящем материале – важный элемент дарования скульптора». Таким образом, предложенные закономерности и их содержание формулируют общие требования, выполнение которых

обязательно для создания художественного произведения скульптуры. Они независимы от вида, жанра и назначения скульптуры, индивидуальности автора, стилевых особенностей и других факторов. Закономерности проявляются и вне зависимости от того предметная это или беспредметная (абстрактная) скульптура. Представляется, что, несмотря на все существующие «измы», водораздел происходит там, где предмет видоизменяется до такой степени, когда уже не прочитывается определенным предметом. Любопытно, что такими абстрактными формами, по существу, являются простые геометрические тела, некие идеалы формы.

Средства создания художественного произведения можно разделить на материальные и изобразительные. К материальным средствам относятся, прежде всего, материалы, из которых созданы художественные произведения. Традиционными для скульптуры являются различные породы камня и дерева, сплавы металлов, глина. В скульптуре еще существуют так называемые «промежуточные» материалы: мягкие (глина, пластилин, воск) и твердые (гипс). Материальными средствами являются также различные инструменты, включая самый главный – руку скульптора. Изобразительные средства многообразны, их выбор и полнота использования, приемы применения зависят от художественной задачи и индивидуальности самого художника, опыта и многих других факторов. Перечислю лишь некоторые: линейные и весовые пропорции, пространство, форма, силуэт, движение, пластические взаимосвязи и ходы, ритм и метр, контраст, направления, мазок, симметрия - асимметрия, композиционный центр и многое, многое другое. Остановлюсь лишь на некоторых вопросах. О применении цвета в скульптуре Б. Виттер писал: «Есть эпохи, когда скульпторы охотно применяют раскраску и есть другие, когда мастера ваяния настроены решительно против раскраски. Раскраска и цветные материалы в скульптуре должны быть использованы, прежде всего, для достижения чисто пластических эффектов, например, для подчеркивания пластического ритма, тектонических членений, выделения статуи на определенном фоне и т.п. Но как только краска из аккомпанемента обращается в мелодию, начинает изображать, то неизбежно наступает разложение пластической формы». О форме пишет В.Казаринова: «Форма

любого материального предмета обладает рядом специфических свойств: Объемностью, пространственностью, характером расположения и движения в пространстве, геометрическим строением, весомостью, прочностью, массивностью, плотностью. Эти объективные свойства формы вещей при определенных условиях становятся носителями их композиционных закономерностей». Она же о ритме: «Строение формы, явившееся результатом равномерного движения, чередования одинаковых элементов, называется метрическим. Строение формы, являющееся следствием равномерного ускоренного или замедленного движения, чередования элементов, называют ритмическим». Евгений Кибrik писал: «Ритм – это не только организующее начало в композиции, но и эстетическое. Именно через него сообщаются произведению поэтические, музыкальные свойства, неотделимые от художественности». Интересно написал Н.Волков: «Возник ли ритм в трудовой деятельности человека или представление о нем обобщает закономерные чередования природных явлений, таких, как дыхание, равномерность и акценты морского прибоя, и в том и в другом толковании мы не найдем опоры для решения загадки ритма в изображении». И об аналогии: «Аналогия и контраст поддерживают друг друга. Развитие аналогии усиливают контрасты. А в развитой системе контрастов мощным контрастом выступает аналогия».

Использование различных средств – изобразительных, в том числе композиционных, материальных осуществляется разнообразными приемами. В качестве примера остановлюсь на некоторых. Значение приема заслонения отмечает Е.Шорохов: «...глубина пространства воспринимается острее при частичном перекрытии». Прием одновременной работы по глине двумя руками при моделировке парных форм. Различные приемы использования изобразительных средств в рисунке, например, линии и штриха и т.д. Многообразие приемов передается, что называется, из рук в руки (от мастера к ученику), усваивается при копировании, изобретается самим художником, зачастую их набор и применение основывались на чувственном, эмоциональном восприятии изображаемого, на художественной, творческой задаче. Зачастую определенный набор приемов характеризует творческую индивидуальность художника.

В отличие от приема методы характеризуются развитием во времени. Например, метод работы над этюдом, набросками, метод работы по памяти или представлению, методы работы над эскизами, методы работы в материале. Например, метод свободного высекания без модели по эскизу или представлению, метод работы с помощью пунктир - машинки, метод работы, теоретически обоснованный Гильдебрантом.

И, в заключение, о так называемом скульптурном рисунке и его отличии от живописного или графического рисунка. Вопрос этот действительно не выдуманный, а реально существующий, но не составляющий особой проблемы. Во-первых, мало кто может оспорить необходимость владения рисунком живописцем, скульптором, архитектором, мастером прикладного искусства. Микеланджело считал, что «рисунок, который иначе называют искусством наброска, есть высшая точка и живописи, и скульптуры, и архитектуры; рисунок является источником и душой всех видов живописи и корнем всякой науки». Эмиль Бурдель об этом же: «Рисунок основа всего, в нем истина, а первое требование от произведения искусства – истина». В творческой работе различных художников рисунок может занимать различный удельный вес, но не рисующего художника представить себе трудно. В работе «Из опыта преподавания рисунка на факультете скульптуры института им. И.Е.Репина»

И. Потешин пишет: «Рисунки скульптора и живописца имеют какие-то специфические различия и особенности, но эти различия не касаются основ рисунка. Условность тональных отношений, тональная облегченность, экономное использование тона, стремление к линейности рисунка являются оправданными в рисунке скульпторов, его естественной потребностью... Трудность преодоления скульптором плоскости заключается еще и в том, что живописец всегда работает в основном пространстве, а скульптор в реальном, трехмерном. Живописец всегда имеет дело с перспективными сокращениями, скульптор же с перспективой в работе в реальном пространстве не сталкивается. Но эти два обстоятельства только говорят о трудностях при переходе от скульптуры к рисунку, которые должны быть преодолены. Живописца, например, в пейзаже интересует растянутое пространство, тогда как у скульптора

вызывает интерес обострение пространства в реально меньших расстояниях. Живописец работает и чувствует богатство и красоту тональных отношений, несмотря на то, что сама окраска в рисунке исключена, цвет отсутствует. Для скульптора окраска предмета, объема, тональные звучания не представляют интереса по причине полного отсутствия в скульптуре, также как и их материальность, выразительная разность фактур. В выборе объектов скульптор к пластически выразительным формам, чувствует весь объем целиком, а не поверхность объема, обращенную к нему». Д.Соколов в статье «Уроки Кардовского» привел следующие его слова: «Тоном называются отношения степени освещенности различных поверхностей предмета. Так как рисунок головы ведется с живой модели, то в понятие тона должны входить и свет и цвет одновременно». Таким образом, исключение из рисунка скульпторов цвета, а, следовательно, и фона, при котором тональные отношения зависят исключительно от освещения планов объема, т.е. от светотени, представляется естественным. Но при этом совершенно нет необходимости в уменьшении тональной растяжки рисунка. Настаивать на том, чтобы скульптор передавал цвет в рисунке все равно, как если бы заставлять физика одновременно исследовать и химические свойства вещества. Означает ли это, что скульптор не может создать живописного рисунка, а живописец скульптурного? Разумеется, нет, так как художник, преимущественно работающий в скульптуре, может создать живописное произведение, а живописец скульптуру. Но это должно быть потребностью художника, а не обязанностью. Живописец рисует и цветом в живописной работе и даже лепит форму кистью. Скульптор также мысленно рисует в работе над скульптурой, но в основном контуры объемов, выстраивает силуэты своей скульптуры. В рисунках скульпторов часто встречаются зарисовки с разных сторон, зарисовки отдельных фрагментов, которые используются в дальнейшей работе над скульптурой. Б. Виттер пишет: «Скульптор всегда стремиться схватить форму и движение фигур с разных сторон, как бы одновременно с нескольких точек зрения. Так, например, Микеланджело рисует обнаженную фигуру спереди или со спины и тут же, на том же месте, хочет представить ее себе в профиль или в одежде». Что

же касается освещения, то, очевидно, что в темной комнате ничего нарисовать невозможно. Искусственное и естественное освещение, проблема освещения, в наилучшей степени выявляющего форму, это тема отдельного разговора.

### **III. Личность**

В. Пекелис в своей работе «Твои возможности человек!» пишет: «...генетики утверждают: «Человечество в своем развитии пока лимитируется вовсе не нехваткой талантов, а невозможностью создать для них достаточно рано условия, оптимальные не только для развития и проявления таланта, но и для того, чтобы привить любовь именно к тому делу, к которому обладатель данного таланта наиболее пригоден». Но давайте сначала снова разберемся с терминологией. Словарь С. Ожегова дает следующие определения слову талант: «1. Выдающиеся врожденные качества, особые природные способности. 2. Человек, обладающий такими качествами, способностями». В одних случаях мы говорим о наличии способностей, в других случаях – талант. В чем же разница, зависит ли наша оценка от объективных особенностей личности или это только наше субъективное мнение? Словарь С. Ожегова приводит такие определения слова способности: «1. Природная одаренность, талантливость. 2. Умение, а также возможность производить какие-нибудь действия». И определения слова способный: «1. Обладающий способностями к чему-нибудь, одаренный. С. ученик. Способен к математике». Получается, что во всех случаях мы говорим о врожденных, природных качествах. Одаренный, то есть получивший этот дар от природы, а не приобретший его в результате работы. Талант, у которого этот дар является выдающимся. Значит, с момента появления на белый свет младенец обладает одаренностью, либо выдающейся одаренностью? Где граница между определениями талант и гений? В том же словаре С. Ожегова приводятся определения слова гений: «1. Высшая творческая способность 2. Человек, обладающий такой способностью». Получается, что все определения – способный, одаренный, талант, гений основываются на степени врожденных качеств личности. В Пекелис пишет: «Создатель ещё одной теории гениальности французский философ XVIII века Гельвецкий в своем знаменитом трактате «Об уме» утверждал, что талант и его высшая форма – гениальность – никоим образом не зависит от наследственности; все, чем становится, определяется воспитанием и обучением, которые он получает в процессе

жизни в обществе». В. Пекелис отмечает: «Многие поддерживают теорию наследования таланта. Её сторонники утверждают, что гениальность передаётся по наследству, накапливаясь, словно некая таинственная энергия, из поколения в поколение». Интересными представляются и следующие мысли: «...талантом называют такую совокупность способностей, которая позволяет получать продукт деятельности, отличающийся оригинальностью и новизной, высоким совершенством и общественной значимостью. Гениальность – высшая ступень развития таланта, позволяющая осуществлять принципиальные сдвиги в той или иной сфере творчества, создавать эпоху».

Применительно к нашей проблеме я сформулировал бы следующим образом. Одаренность – это врожденное качество, которое в данное время проявляется одному или нескольким видам художеств, в чем то конкретно и независимо от обучения и предшествующего опыта. Например - одаренность колориту, тону, линии, пластике, психологии портретируемого и т.д.. Способность – это временная характеристика, подтвержденная развитием каких-то качеств, характеристика предполагающая возможность развития качества во времени. Мы же не говорим, одарен обучению, а говорим, способен к обучению. Талант – это совокупность развитых природных одаренностей, нашедших свое выражение в создании высокохудожественного произведения. Этот термин скорее хочется употреблять в качестве прилагательного – талантливая скульптура. Гений – это талант, достигший высочайших и общепризнанных результатов, совершенство которых не поддаётся рациональному, логическому объяснению, создавший эпоху и целую школу, оказывающий сильное влияние на других художников, и не только своих современников. Гениальность проверяется временем, устойчивым долговременным влиянием на умы людей. Здесь я далёк от использования этих терминов в качестве какого-то ранжирования художников, существовавшие в советское время - просто выдающийся, особо выдающийся, выдающийся художник нашей эпохи и т.д. Ничем кроме нелепости не могу объяснить оставшиеся в наследство почетные звания. «Заслуженный», как бы подразумевает наличие

незаслуженных художников, а «народный» подразумевает наличие антинародных художников?

Несмотря на то, что наиболее творческими можно считать деятельность в науке, изобретательстве и искусствах, творчество, творческий подход проявляются и в других областях человеческой деятельности. Поэтому оправданно говорить – талантливый педагог, талантливый спортсмен, кузнец и т.д. С другой стороны и в науке и в искусствах существует разделение труда на творческий и ремесленный, на творцов и исполнительный. Г. Воробьев пишет, что «Дж. Вильямс ставит целью развить восемь интеллектуальных способностей, имеющих прямое отношение к творческой продуктивности: раскованность, гибкость, оригинальность, скрупулёзность, любознательность, интеллектуальную смелость, чувство комфорта среди сложного и неопределённого». Г. Воробьев отмечал: «Творить – значит мыслить нетривиально, увлекаться и приступать к работе только тогда, когда чешутся руки». В. Пекелис пишет: «Ученые утверждают: между степенью талантливости и объемом памяти всегда существует соответствие». Мне знакомы 5 свойств творческого мышления, которые выделяют психологи:

1. Чувствительность к новому (способность самостоятельно ставить новые цели, задачи, проблемы). Интеллектуальная инициатива (выход за рамки поставленных задач).
2. Широта категоризации (склонность к широким обобщениям таких явлений, которые не связаны между собой наглядной связью, ситуацией). Отдаленность ассоциации, неожиданность использования предмета (что можно сделать из кирпича?).
3. Беглость мышления. Способность к богатству и разнообразию идей ассоциаций, которые возникают по поводу самого незначительного стимула.
4. Гибкость мышления – способность быстро переходить из одной категории в другую, от одного способа к другому, абстрагирование от ситуации.
5. Оригинальность, самостоятельность, необычность, остроумность решения, редкость ответа.

В свою очередь существуют и барьеры, препятствующие творческому мышлению. В. Пекелис приводит следующее высказывание: «Мы все, - говорит Чуковский, - к двадцатилетнему возрасту были бы великими химиками, математиками, ботаниками, зоологами, если бы детское жгучее любопытство ко всему окружающему не ослабевало бы в нас по мере накопления первоначальных, необходимейших для нашего существования знаний». Истоки творческого мышления необходимо искать в начале жизни человека. В. Пекелис обращает внимание на то, что «Психологи обнаружили у подростков и юношей некую «одержимость», которая позволяет им достичь весьма высокого уровня творческой активности. Эта одержимость выражается в чрезвычайно интенсивных занятиях одними предметами при «прохладном» отношении к «неинтересным». И. С. Кон в работе «Социология личности» пишет: «Юношеская мечта – важнейший механизм формирования ценностных ориентаций личности. Она создаёт многочисленные «прожективные ситуации», в которых человек вырабатывает свое отношение к самым различным жизненным фактам и явлениям. Лишь на этой основе происходит дифференциация внешних объектов, то есть возникает призвание к определённому виду труда, любовь к конкретной девушке (а не образу женственности вообще), складывается определённый стиль жизни и «поведения». Но мы знаем немало примеров, когда вопреки желанию родителей, воспитанию и образованию, традициям и окружению, человека неодолимо притягивает, казалось бы, совершенно чуждая сфера деятельности. Если это врожденное, то процесс образования напоминает огранку алмаза, который возможен лишь при наличии самого алмаза. Если талант только продукт образования, то достаточно создать высокотехнологичную, совершенную машину и, запустив её с момента рождения, выпускать с конвейера таланты на любой вкус. Что-то подсказывает, что истина, как всегда, где-то посередине. Неоспоримо только то, что независимо от того, является ли одаренность и способности игрой генов, или они возникли в результате предрасположенности и жизненных обстоятельств, одаренность и способности могут развиваться. При этом развитие не может являться результатом только внешнего

воздействия, но обязательно результатом саморазвития личности. А. Мудрик в работе «О воспитании старшеклассников» пишет: «Познание себя в ранней юности – важнейший момент становления личности.... От того, насколько глубоко познает себя старшеклассник, во многом зависит правильность выбора им жизненного пути. Неверное представление о себе, возникающее в ранней юности, может стать основой для неправильного отношения и к окружающим и к себе в дальнейшей жизни. Это связано с явлением импринтинга – запечатления, которое проявляется в раннем детстве, а потом вновь даёт о себе знать в ранней юности. Вследствие импринтинга многие явления и свойства психики, будучи воспринятыми или возникнув в юности, могут утвердиться на всю жизнь (как пример можно привести идеальный образ любимой или любимого, запечатлевшегося в юности)». Там же он пишет: «Есть основания предполагать, что если в юности человек не приобрел навыков самоанализа, то потом это становится малореальным». По сути, о том же пишет Эмиль Бурдель: «Знание – плод неустанной внутренней работы. Знать – это плакать и удобрять самого себя как плодоносную почву. Глубоко взрыхлять её. Плакать и смеяться, подобно дождю и солнечным лучам. Работать много, упорно, серьезно. Заглядывать в недра своей души, познавая её мыслью и чувством. И тогда каждое зернышко таланта, гения созреет. Страдания и страсти вспашут точно плугом сокровенные недра нашей души. Радость и веселье вызовут на поверхность то, что глухо бродит в ней, стараясь вырваться жизни. Художник должен сам вспахивать до основания свою душу, поднимая из скрытых глубин все то – ценнейшее, чем одарила его природа». В конце опять природа, дар, одаренность... Практическая сторона дела требует определить, систематизировать качества, как развивающиеся внешним педагогическим воздействием, так и самостоятельно. Не претендуя и здесь на истину в последней инстанции, могу предложить следующее.

1. Общие свойства личности, черты характера:

- одержимость, жажда творчества, увлеченность;
- любознательность, неистребимое любопытство, впечатлительность, чувствительность к новому, стремление к истине, правде;

- трудолюбие, воля, упорство, скрупулёзность, въедливость, целеустремленность в достижении цели;
- самостоятельность в постановке новых задач, целей, проблем, широта кругозора.

2. Мышление:

- раскованность, интеллектуальная смелость и инициатива, беглость и гибкость, комфортность среди сложного и неопределенного;
- оригинальность, нетривиальность, нестандартность, нетрафаретность, отдаленность ассоциаций, неожиданность, широта категоризации – обобщение явлений с неочевидной связью;
- поэтичность, одухотворенность, образность;
- наблюдательность, зоркость и зрительная память;
- сочетание наглядно – образного, конкретно-действенного и абстрактного мышления, иррационально – чувственного и логического, способность к анализу и синтезу.

3. Чувства:

- непосредственность, непредвзятость, восторг и удивление, волнение и свежесть восприятия;
- эмоциональность, искренность, честность и правдивость;
- красоты, гармонии, художественный вкус;
- цельности, конструкции, структуры и тектоники;
- характера, души, эмоционального состояния человека или животного;
- творческая интуиция, чутьё воображение и фантазия;
- детали, пропорций, цветовых отношений, тона, характера и пластики форм, пространственности и глубины, плотности формы, материала и т.д.

Общие свойства личности в предложенной классификации относятся к творческой деятельности в различных сферах, включая искусства. Что же касается мышления и чувств, то часть их тоже относится ко многим сферам творчества, а часть специализирована. Разумеется, такие понятия как честность и правдивость в данном случае, я отношу не к чертам характера.

Поясню это словами Эмиля Бурделя: «Творение художника должно быть честным, точно исповедь; оно должно трепетать всей сокровенной жизнью художника, лишь тогда оно станет истиной». И тут же он пишет о главном, о соотношении одарённости и труда: «Для художника необходимы два качества: талант и упорство. Без таланта нельзя добиться никакого результата, как редкое растение, его надо обогащать, развивать и укреплять путем постоянного наблюдения жизни. Упорной работой и напряжением воли можно стать хорошим мастером; в этом все». Два первых качества мышления хотя и относятся ко многим видам творческой деятельности, но применительно художествам во многом определяют содержание главного столпа – художественного воображения. В. Пекелис пишет: «Воображение – это способность вызывать в сознании из богатства воспоминаний определённые составные части и создавать из них новые психологические образования». Эмиль Бурдэль утверждал: «Художник познаётся в зависимости от того, обладает ли он свойствами присущими его искусству. Для художника пластических искусств – память на формы и цвета, для музыканта – память на звуки, для романиста - память на факты, жесты и интонации». Подобно физику, исследующему природу физических свойств материи, и отвлекающемуся от иных её свойств, художник эстетически осваивает окружающий мир в рамках своего художества, так же отвлекаясь от эстетических свойств, не присущих своему художеству. Ученик, пытающийся создать скульптуру на основе словесного выражения, подобен человеку, пытающемуся словами описать услышанную музыку. Первое качество художника – неразрывность чувства и мышления на языке своего художества. Мощь творческого воображения и зрительной памяти, взаимопитающие друг друга, являются основой художественного образа, который имеет в различных искусствах и художествах и различную природу. Константин Юон писал: «Наблюдая и изображая предметы и явления действительности, художник постоянно насыщает свое мышление наглядными образами, которые постепенно преобразуются в художественные (отсюда термин «образное мышление»). Вне образного мышления невозможно истинно художественное творчество».

#### **IV. Художественная школа**

Под художественной школой здесь я понимаю образовательные учреждение или учреждения, включая начальные, средние, и высшие, занимающиеся специальным художественным образованием, то есть обучением и воспитанием специалистам различных художеств. Термин «Художественная школа» иногда употребляется для обозначения, направления в искусстве, часто связанного с местом. У нас, например, говорят Московская или Санкт-Петербургская школа живописи, имея в виду определённые различия. В таком понимании школа часто связана с учебной художественной школой, которая является как носителем определенных традиций, так и испытывает влияние художественного стиля, как мы говорим «связана с жизнью». Российская Академия Художеств возникла как образовательное учреждение, в котором были слиты все ступени образования. В дальнейшем произошло разделение на собственно академию и воспитательное училище, да и то, в дальнейшем они - то сливались, то разделялись. Представляется, что уровень преподавания художеств и в обычных российских гимназиях был достаточно высоким, в них нередко вели рисунок выпускники академии. Весьма любопытно привести следующие выдержки из «Основных принципов единой трудовой школы» Государственной комиссии по просвещению от 16 октября 1918года: «Чрезвычайно важным принципам обновленной школы явится, возможно, более полная индивидуализация обучения. Под индивидуализацией надо разуметь анализ... склонностей характера каждого ученика и возможно более полное приспособление к его личным потребностям того, что даёт ему и что спрашивает от него школа». И далее: «Целью здесь является – избежать задержки в развитии особо даровитых натур». О художествах: «Особенно рисование и лепка... должны занять выдающееся место. Ученик постепенно должен приобрести в своем карандаше новый орган особо точной и образной речи. Рисование должно служить вместе с тем основой преподавания всех предметов, как в руках учителя, так и ученика. Эскиз, проект, иллюстрация должны сопровождать каждый урок. Завершая это отступление, мне представляется

очень естественным существовавшее разделение школ на техническо-научные и гуманитарные гимназии. В обычной технической школе физику, биологию и т.д. преподавали специалисты, сочетающие научную и педагогическую деятельность. В дальнейшем специалисты были вытеснены профессиональными учителями, то есть предметы стали преподавать люди, для которых эта отрасль, наука являлась не сферой собственных научных исследований, а предметом обучения, исключительно передачи знаний учащимся.

Существующие в Москве процессы по созданию разнообразных школ с одной стороны имеют, несомненно, положительные значения. У детей и их родителей появились возможности выбора направленности школы, классов обучения, находящихся в шаговой доступности от дома. С другой стороны это являются ударом по специализированным учебным заведениям. Появилась иллюзия, что точно такое образование можно получить рядом с домом, не тратя время на поездки по городу. В чем же здесь принципиальная разница? Ответ даёт пример пушкинского лицея. Собирание вместе одарённых детей, их совместное общение, даёт эффект многократного увеличения уровня их обучения и развития. Именно в этом смысле, в своё время употреблял слово «лицей» Николай Иванович Андрияка. Создаётся некая критическая масса одарённости, общая увлеченность большинства любимым делом, соревновательность на высоком уровне, приводят к достижению наивысших результатов. И наоборот, обучение особо одарённого ребёнка в другой среде, положение «первого парня на деревне», приводит к не реализации заложенных природных данных.

Создание средней художественной школы в Ленинграде, а потом Постановлением СНК СССР в 1939 и Московской средней художественной школы было, по существу, восстановлением воспитательного училища при Российской академии художеств, восстановлением начала специализированного образования в художествах с раннего возраста. Весь предшествующий опыт демонстрирует необходимость обучения музыки, балету, художеству одарённых детей с раннего возраста. Исключение из ФЗ об образовании П.13 ст.50, предусматривающего нетиповые

образовательные учреждения для детей и подростков, проявивших выдающиеся способности, поставила в тяжёлое положение эти школы. Совершенно очевидно, что в статусе общеобразовательного учреждения с дополнительным образованием они существовать не могут. С другой стороны они выполняли своё предназначение и в условиях отсутствия законодательной базы. Главное их назначение найти и воспитать таланты. Это неразрывная двуединая задача.

Не ставя в данной работе своей целью изучение истории художественного образования, я считаю необходимо выделить два способа обучения. Первый – это обучение у одного мастера одного или даже многих учеников. Второй – обучение в специализированном, тем или иным способом устроенным образовательном учреждении, где преподают уже многие, объединённые в коллектив. Очевидным достоинством первого способа можно отнести:

1. Единство принципов и требований одного мастера на протяжении всего периода ученичества.
2. Обучение в процессе практической художественной деятельности мастера. От растирания красок до выполнения отдельных деталей в законченном художественном произведении.

Преимуществом второго способа относится:

1. Нахождение в коллективе таких же одарённых сверстников, способствующее достижению максимально высокого уровня для данной личности.
2. Возможность получения разнообразного опыта в различных областях, выбора педагога, более подходящего к данной индивидуальности ученика.

Не буду перечислять и соответствующие минусы обоих способов. Отмечу только необходимость погашения этих минусов и объединения плюсов.

Необходимо выделить существующие, хотя бы самые важные проблемы художественной школы. Скульптор-педагог Эдуард Лантери писал: «...начальное обучение является самым трудным и самым тонким делом, именно тем делом, которое требует максимальной опытности; ибо, обучая молодёжь,

приходится внушать ей самую сущность тех принципов, которые будут развиты позднее. Что случиться, если эти принципы ложные? Учащийся растеряется, когда попадёт к компетентному преподавателю и ему придётся начинать заново». С этим трудно спорить, но весь мой опыт говорит о том, что наиболее ответственным периодом воспитания художника является период становления личности. Дмитрий Домогацкий в работе «С чего начинается живопись?» пишет: «Основа индивидуального художественного видения складывается в детские и юношеские годы. Первоначина его – влюбленность в окружающую действительность, способность к «натискам восторга», по выражению Врубеля. Не погасить этот восторг – главная задача наставника. Ибо равнодушие есть смерть художественного видения». Здесь мы подошли ко второй проблеме, на которую обращал внимание Евгений Кибrik: «Бросается в глаза противоречие между целью обучения – формирование художника, подготовленного к творческой деятельности, и методом обучения – этюдом с натуры». Собственный опыт и многолетние наблюдения говорят о том, что первые детские работы – это выражение сложившегося в голове ребёнка образа. В отдельных случаях можно говорить, что это действительно художественный образ. Этот художественный образ, конечно, опирается на определённый объем бессознательных наблюдений и с реальной действительностью часто имеет мало общего. Это определённый этап самовыражения. Те, кто пробовал, знает, как трудно в этот период помочь ребёнку, так как он самодостаточен. Его потребность в самовыражении полностью удовлетворяется и он не испытывает потребности в чьих либо советах. Только со временем ребёнок начинает видеть недостатки своих работ и вследствие этого испытывать потребность в ответах на вопрос: «как это сделать?». С этого момента возникает и потребность в образовании. Его сажают за натуру и говорят, что сначала надо овладеть ремеслом, а творчество потом. Часто это «потом» никогда не приходит. Замечательно об этом написал С. Чуйков в статье «Заросшая тропинка»: «Впечатления детства и юности не только самые яркие и долговечные, но и самые поэтичные и неповторимо индивидуальные, а переживания самые непосредственные и

искренние. Вот они - то больше всего и помогают молодому художнику найти самого себя. К этому своему личному, непосредственному восприятию мира рано или поздно художник начинает стремиться, начинает, по счастливому выражению Врубеля, «искать заросшую тропинку» к самому себе.... И вот когда он попадает в художественную школу, он подвергается той самой опасности нивелировки и утери непосредственности, о которой говорилось выше. И ему предстоит одно из двух: или понять эту штуку и вспомнить вовремя то, что было забыто в годы учебы, и постараться вернуться к нему («по заросшей тропинке к самому себе»), или же стать ремесленником». Собственно о том же пишет Юрий Чернов в статье «Скульптура должна жить!»: «Учеба – это тоже творчество, и нужно сразу думать не только о грамотной лепке, но и о том, что именно хочешь выразить в той или иной форме». То есть проблема заключается, по словам Евгения Кибрика в том, что: «В идеале художественная школа должна гармонически сочетать развитие профессионального мастерства и творческой личности молодого художника». И ещё раз повторюсь – и для того и для другого, наиболее ответственным является период становления личности, детский и юношеский возраст. О творчестве и художественной школе так писал Алексей Грицай: «Относя же творческий акт за пределы школы, мы тем самым как бы утверждаем, что школа и творчество не совместимы, что в корне не верно». Здесь бы мне хотелось развеять устойчивый миф о якобы богатом воображении детей, проявляющимся в их художественных работах. По этому поводу приведу следующие слова В. Пекелиса из вышеупомянутой его работы: «Воображение основано на использовании имеющегося у человека чувственного опыта. Материалом воображения служат образы памяти и наличных восприятий. Источник воображения – всегда объективная действительность, которая выступает в результате деятельности человеческой фантазии в преобразованном виде, приобретает в сознании человека новые формы». В представлении о богатстве детского воображения присутствует путаница между детскими фантазиями и творческим воображением. Объем наблюдений выступает в качестве дров для огня творческого воображения, которое в свою очередь активно стимулирует интерес изучению форм

природы и наблюдению. Соотношение воображения и натуры у разных художников тоже индивидуально. О. Авсиян пишет в своей работе «Натура рисования по представлению»: «...художественные дарования имеют свои индивидуальные особенности. Есть немало крупных мастеров, творчество которых целиком строится на работе с натуры. Много примеров, когда художники свободно и легко работают по воображению, опираясь на свою зрительную память. Но тот или иной метод работы является одновременно и особенностью художественного воспитания».

Таким образом, мы подошли к проблеме учета индивидуальных особенностей. Эта проблема в ряду других не главнейшая, но является действительной проблемой. Пожалуй, первый, лежащий на поверхности вопрос – вопрос специализации. Скажите где, на каком факультете, сегодня мог бы учиться Микеланджело? Это вопрос к высшей школе. Где и по какой специальности мог бы он учиться в средней школе? Сегодняшняя школа не удовлетворяет различные запросы в специализации, причем как в их расширении, так и в сужении. Где бы учился Айвазовский и Ватагин? Применительно к бывшей МСХШ, нынешнему МАХЛ, то мне не совсем ясно, каким образом мы пришли к такой узкой специализации. Самая широкая специализация – это одновременно обучение и живописи, и скульптуре, и архитектуре. Уже – уже многочисленные варианты – скульптура и архитектура, скульптура и живопись, скульптура и графика, живопись и архитектура. Самые узкие специализации – это по существу жанры. Анималист, портретист, маринист, пейзажист, натюрморт и т.д. Здесь есть одно ограничение – привязка к существующему делению института на факультеты. Второе, лежащее на поверхности содержание проблемы, - возраст начала обучения. В воспитательном училище при академии художеств начинали обучение и с 7-8 лет, но при других социальных условиях. Как пишет А. Жукова в статье «Сверкающая кисть» Карл Брюлов: «...в 9 лет был принят в академию, в 13 лет он штудировал обнаженные фигуры, твёрдо и точно вырисовывая кисти рук, стопы ног, мускулы спины». Опыт говорит о том, что в большинстве случаев у одарённых детей потребность в обучении художествам возникает в 10 лет,

иногда позже, а иногда на много позже. Редко, но я сталкивался с возникновением такой потребности в более раннем возрасте. На практике заинтересованность родителей приводит к более раннему началу обучения, а жизненные обстоятельства, случайности, колебания иногда к значительному запаздыванию. Иными словами, на вопрос с каких лет надо начинать интенсивное воспитание будущего художника, я бы ответил – индивидуально. И к этому индивидуальному началу должна быть приспособлена школа, а не наоборот, то есть одаренная личность должна быть приспособлена к сложившейся системе. С этим вопросом тесным образом связан вопрос скорости освоения программ. Существующие программы конечно проверенные временем, но они напоминают среднюю температуру по больнице. Кто-то попадает в эту, среднюю температуру, кто-то отстает, кто-то искусственно сдерживается в своем развитии. Зачастую эта способность к обучению принимается за одаренность к творчеству, хотя это разные способности. Способность воспроизводить, быстрее воспринимать и способность к созданию оригинального художественного произведения. Легкость и затруднения в освоении программ имеют тоже немало общего с творческими возможностями. Михаил Аллатов в статье «О юношеских годах Александра Иванова» пишет: «Характера он был вялого, отличался неповоротливостью и медлительностью, которые и позднее раздражали тех, кто имел с ним дело. В классах бросалось в глаза его неспособность быстро соображать, плохая память при заучивании наизусть, явная малоодаренность к словесным наукам. Если Александр и достигал некоторых успехов, то добивался их ценой напряженных усилий, с «бою», как выражались позднее люди, знавшие его в ранней молодости».

Существует также проблема, почему-то не подвергающаяся сомнению, тесной привязки развития по специальности к общеобразовательной подготовке. Однако никакой прямой связи здесь не существует, и опыт Российской академии художеств говорит о возможности разноскоростного продвижения в общеобразовательных науках и художествах. Переход из класса в класс по специальности осуществлялся не по достижению возраста, класса по общему образованию или

отсидки определённого количества часов, а по достижении результатов. На моей памяти в школе Алексей Благовестнов в 21 год закончил в школу и поступил в институт, а Таня Титова – в 16 лет. Важно лишь продвигаться последовательно. Алексей Грицай писал: «Во всех учебных заведениях сложилась порочная практика допуска учащихся к последующим, более сложным заданиям, в то время, когда ими не удовлетворительно решено предшествующее задание. Это не допустимо».

Пожалуй, наибольшая проблема заключается в первой части, упоминавшейся двуединой задачи художественной школы – найти талант. Остановлюсь здесь только на последнем этапе выполнения этой задачи – отборе наиболее одарённых на конкурсных вступительных экзаменах, на её содержательной части. Если согласиться с тем, что право на обучение в первую очередь имеют наиболее одарённые, то бросается в глаза несоответствие задачи сложившаяся практика экзаменов, которая даёт преимущество в зависимости от степени подготовки. Вне поля зрения оказываются упоминавшиеся выше свойства личности, мышление, развитость чувств. Предлагаемые постановки на экзаменах не сколько направлены на выявления особенностей дарования, сколько на соответствие некоторому, устоявшемуся шаблону. Этот шаблон зачастую используется и при выставлении оценок. Алексей Грицай считал: «Естественно в зависимости от способностей (один лучше чувствует тон, другой – конструкцию; один больше склонен к логическому мышлению, другой одарён острым и верным глазом) могут встретиться самые разные дарования, постижение программы может пойти у различных студентов по-разному. Это совершенно естественно и не нужно делать уравниловки и всех ребят подгонять под шаблон. Важно лишь, чтобы в развитии студента его сильные стороны получили полное развитие». Г. Воробьев считает, что «Способности можно открывать и развивать, но создать их нельзя». Таким образом, проблема экзаменов состоит в том, чтобы создать условия для выявления природной одарённости поступающего, которую можно развивать; а совсем не в том, чтобы сравнивая их работы определять более умелого на сегодняшний день. Это означает, что программа экзаменов должна предусматривать разнообразие постановок, тестов и т.д., направленных на

выявление индивидуальной одарённости, творческих свойств личности, степени этой одарённости. Мой опыт говорит о том, что немаловажным фактором является и педагогическая интуиция художника. Э. Лантери указывает также на важное обстоятельство: «Скромность, склонность к «наивным» изысканиям являются, напротив, самыми драгоценными достоинствами начинающего».

Следующей проблемой, которую хотелось бы хотя бы обозначить, является соотношение чувства и знаний, эмоций и мышления, мыслей и руки, их развитие. Эдуард Лантери писал: «Настоящая индивидуальность развивается и проявляется лишь в результате искренности перед лицом природы и перед самим собой; только тогда мы вкладываем в нашу работу наши чувства и переживания и, так сказать, творим по своему образу и подобию. Тогда наше произведение становится отражением нашей души, наших чувств, и только при условии искренности и знания наши произведения приобретут индивидуальность». Примерно о том же пишет Алексей Грицай: «Нами всеми в творчестве художника ценится непосредственность и свежесть в восприятии и передачи этого мира, и педагог должен понимать всю ответственность, которую он несёт за сохранение этих замечательных свойств. Вернуть назад утраченную свежесть и непосредственность взгляда на мир невозможно – мы должны твёрдо это знать». Иными словами, проблема заключается в том, чтобы с расширением представлений, знаний, приобретением умений и навыков не утратить непосредственность и свежесть, искренность. Художником становится тот, кто сумеет сохранить в себе детскую впечатлительность. Сарьян добавляет новые оттенки: «По-моему, в каждом произведении должно быть сочетание восторга и удивления художника перед жизнью, природой». Удивление и восторг – именно такова реакция ребёнка на окружающий мир при невозможности ещё выразить эти чувства в материале. Помню, проблему образно выразил в своё время Налбандян – чем выше поднимаешься по школьной лестнице, тем скучнее становится. Е. Шорохов возложил эту проблему на природу: «...проблему взаимоотношений рационального фактора и чувственного момента в художественном творчестве помогает успешно решить знаменитое чувство меры, дарованное талантливому художнику

самой природой». Интересно о соотношении рационального и чувственного пишет Огюст Роден: «Искусство не что иное, как чувство. Но без знания объемов, пропорций, цвета и без искусной кисти всякое живое чувство будет парализовано...». Точно об этих же трёх составляющих пишет и А. Королёв: «...знание художника – это сумма трёх слагаемых: представление, чувство, рука». Педагоги – практики могут оценить практическую важность следующих мыслей Эмиля Бурделя: «Когда у ученика есть талант, необходимо его сдерживать. Если научить его чрезмерно мыслить, он рискует потерять восприимчивость, а восприимчивость – первое достоинство истинного художника. Он должен чувствовать красоту, она должна поражать его, бросаться ему в глаза, как живой цвет, как луч солнца... Художник должен одновременно обладать ясностью духа и испытывать волнение. Если же он не чувствует волнение, он ничего не создаст. Если же он будет слишком взволнован, ему не хватит ясности и точности». И. Ростовцев в работе «Как важно рисовать с натуры» пишет: «Историк Плиний указывает, что на дверях Симонской школы рисунка (Греция VI – II века до н.э.) было написано: «Сюда не допускаются люди, не знающие геометрии». В этой же работе И. Ростовцев далее пишет: «Так на основе образной памяти, ясных представлений о предметах развивается воображение, логическое мышление. Невозможно дать конструктивный анализ формы, не прибегая к абстрактному мышлению, а в рисунке с этим постоянно приходится иметь дело». Художники, занимающиеся педагогической практикой, хорошо знают не только о бесполезности, но и о вредности сообщений знаний и сведений излишних и прямо не связанных с решением конкретных задач учеником. Рационален только баланс чувств, знаний и руки, то есть умений и навыков, баланс наглядно – образного, абстрактно – аналитического и конкретно-действенного мышления, но в их соотношении проявляется индивидуальность будущего художника.

Ещё одна важная проблема – это соотношение в воспитании художника природы и искусства. О. Ренуар считал: «Лишь в музее научаешься живописи. По этому поводу у меня были частые споры с друзьями, которые, в противовес, указывали на абсолютное изучение природы». В. Басманов в

работе «Школа Венецианова» пишет: «В автобиографических записках художник говорит, что «... Начал брать себе на своё содержание бедных мальчиков и обучать их живописи по принятой ... методе, которая состояла в том, чтобы не давать копировать ни с чего, а прямо начинать рассматривать натуру...». Это соотношение природы и музея очень по-разному решалось в различных художественных школах. Виттер пишет: «В эпоху Возрождения впервые начинают делать гипсовые отливы со статуй (главным образом античных) предназначенные, с одной стороны, для обучения молодых художников, а с другой – для собраний коллекционеров. Начиная с XVII века, рисование с гипсовых отливов приобретает прочное место в системе академического обучения художника. Михаил Девятов пишет: «Мастерство и ремесло искусства живописи ученик осваивал на копиях с произведений великих мастеров. При этом преподаватель раскрывал перед учениками не только художественные особенности оригинала – законы стиля, колорита, но и его технику.... Таким образом, изучение техники или ремесла живописи в академиях строилось на подражании специальным оригиналам или образцам». Здесь затронута, помимо изучения и копирования возможность подражания с учебной целью. Представляется, что подражание вполне возможно в ученические годы, и я знаю некоторых, которые в своё время активно и не без пользы для развития им занимались. Что же касается копирования, то тут проблема не только в его соотношении с натурной работы, но и в последовательности. Так Д. Соколов считал: «Но копирование их может принести пользу только в том случае, когда, приобретя навыки рисования и живописи с натуры, изучают эти необыкновенные образцы творчества, постигают его суть. Такое изучение развивает вкус и художественное чутьё и может рекомендоваться учащимся лишь в конце школьного пути». Есть художники и целые художественные школы, считающие всякое копирование недопустимым. О значении природы так высказываются бывшие выпускники школы. Гелий Коржев пишет: «Жизнь – единственный источник искусства! – Вот главный завет школы». Также считает и Борис Тальберг: «Главная задача школы – однажды и навсегда заронить в юную душу восторг перед красотой и многообразием мира, научить

видеть эту красоту глазами художника, вызвать жажду творчества». Такой же точки зрения придерживался и Огюст Роден: «Настоящий мастер тот, кто своими глазами смотрит на окружающее,... и кто умеет находить красоту даже в обычных, не останавливающих внимание явлениях». Не в мастерской, а на улице видит жизнь Эмиль Бурдель: «Красота – она доступна всем, она повсюду. Вот почему я говорю вам: школа – это улица – улица изобилует шедеврами». Об этом же пишет Константин Юон: «Неповторимость и уникальность произведения живописи обязаны непосредственному соприкосновению художника с жизнью». Другой аспект в этом вопросе затрагивает Эдуард Лантери: «Вот трудный вопрос, который каждый должен когда-нибудь задать себе: Что я больше всего люблю в природе? Какие характеры привлекают меня больше всего? Что волнует и возбуждает меня особенно сильно?». Вероятно в этом споре, во всяком случае, для меня, ближе всего к золотой середине Евгений Кибрик, когда он пишет: «Рисовать так не научишься, ибо рисовать надо сознательно, а копирование – главным образом процесс механический. Но, вероятно, талантливый человек незаметно для себя что-то усваивает. Думаю, это индивидуально – кому полезно, кому бесполезно». Добавлю от себя – и даже вредно. Во всяком случае, думаю, что независимо от того, предлагается ли ученику копирование, подражание или работа с натурой, в любом случае формальные задачи должны сочетаться с творческими, вытекать из художественной сверхзадачи.

Следующая проблема, не по значению, а по тексту, соотношение наблюдательности и зрительной памяти с творческим воображением. Свои принципы педагогики так сформулировал К. Юон: «Этюды хорошо помогают изучению общих законов, знание которых для художника является совершенно обязательным.... Кроме того, я всегда стремился привить своим ученикам умение работать по памяти.... Два момента – изучение природы в её деталях, с одной стороны, и, с другой стороны, синтетическая, суммарное изучение – делают Вас хозяином положения и дают Вам возможность, в конце концов, овладеть живописью.... Так я учу молодых художников усваивать природные закономерности, идя через анализ и синтез». Далее он пишет: «Кто не способен уловить, выделить

характерное в модели, тот, по существу, ничего о ней не знает. Рисование по представлению – антипод механического, пассивного срисовывания. Развитие памяти и воображения – это возможность свободно и сознательно оперировать формой. Рисование по памяти и воображению в процессе обучения целесообразно и с точки зрения контроля знаний. Основательное запоминание достигается тогда, когда мы применяем усвоенное. Это один из основных принципов развития памяти». Он же приводит слова Мурашко: «Мурашко пишет: «Нарисовать предмет, и потом в виде наброска по памяти повторить его, не глядя на предмет, с которого рисовали, ни на свой сделанный рисунок. Таким образом расшевелить свою память, насколько в ней остаётся из того, что человек делал, и насколько нужны повторения и дополнения своих знаний, ну хотя бы анатомии... Приёмы развития памяти должны быть достаточно гибкими, пластичными и учитывать индивидуальные склонности учащихся». Татьяна Яблонская вспоминает: «Много внимания уделялось работе по памяти и представлению. Возвращаясь из школы, мы должны были запомнить какого-нибудь характерного человека и дома изобразить его. Для развития фантазии придумали себе увлекательное занятие – игру. В небольшой ящик с тремя отделениями клади бумажки. На одних были написаны названия профессий, на других – действия, на третьих – место. Из каждого отделения вытаскивали по одной бумажке. Получались совершенно неожиданные, а иногда даже нелепые комбинации...». Дмитрий Шмаринов в воспоминаниях о Кордовском пишет: «Дмитрий Николаевич считал особенно важным развитие воображения, способности рисовать от себя, по памяти, по впечатлению. И старался развивать у нас эти способности». О. Авсеян в работе «Натура и рисование по представлению» пишет: «Рисование по представлению, включающему в себя представления памяти и представления воображения, усиливает понятие о трехмерности формы, открывает возможность для работы с подвижной непозирующей моделью, обостряет чувство характера, способствует развитию образного восприятия мира и умению рисовать «от себя». Рисунок по представлению – это также вывод из изученного и надежный способ закрепления знаний. Он дополняет и

активизирует работу с натуры. Наконец он высвобождает резервы для непосредственно творческих задач». Эдуард Лантери считает, что: «Нет ничего полезнее для развития композиционных способностей, чем работа по памяти». Он же предостерегает от часто встречающейся путаницы между зрительной памятью и воображением: «В отношении открытый мне хочется сделать предостережение: каждый художник должен понять, что часто то, что он считает выдумкой, - не более как дело памяти, воспоминание». И завершая тему, хочется снова вернуться к мыслям Константина Юона: «... метод преподавания рисунка и живописи должен быть направлен на развитие у студента способности изображать предмет в любом положении или повороте, и в случае необходимости переменить его положение в композиции. С этой целью в программу обучения вводится рисование по памяти и представлению». И он же замечательно подводит итог этой темы: «Использовать комплекс средств, стимулирующих работу зрительной памяти, образного мышления и творческого воображения». Представляется, что эта проблема является слабым местом Московской школы. Трудно представить себе индивидуальность, у которой наблюдательность и зрительная память, а также творческое воображение были слишком развиты, а, следовательно, их целенаправленное развитие необходимо для любого ученика. Включение этой работы в программы и создание методических разработок по этой проблеме представляются весьма актуальными и не только в специальности. Большой резерв и возможности содержатся и в преподавании предметов общего образования. Не тут ли ключ к подлинному единству всех предметов в художественной школе? Евгений Кибrik считал, что: «Основное внимание должно быть направлено на то, чтобы творческие способности – воображение, наблюдательность не угасли в процессе обучения, а развивались».

Проблема максимального учета индивидуальности в художественном образовании выливается в проблему индивидуальность учащегося – индивидуальность педагога. Сначала о хорошем. Эдуард Лантери ещё 100 лет тому назад писал: «Люди редко учитывают все те качества, которые должен соединять в себе настоящий учитель. А между тем их много и

часто высокого разряда; однако почёт и преимущество, предоставленные человеку, который обучает молодое поколение, редко бывает пропорциональным его заслугам и достоинствам. Люди иногда удивляются тому, как мало хороших преподавателей, особенно в области искусства. Между тем следовало бы удивляться тому, что достойные люди позволили своим педагогическим способностям увлечь их на такую неблагодарную и плохо компенсируемую работу. Если преподаватель отдаёт себя исключительно педагогической работе, жертвуя даже своими творческими склонностями, на него почти всегда смотрят, как на неудачливого художника. Уважение, оказываемое преподавателю, измеряется его успехом вне преподавательской работы». Да, это скорее о приятном, но и плохом. А теперь о ещё более плохом. Далее Лантери пишет: «Обычно в школах самые различные натуры подчинены одинаковым законам обучения; всякое личное чувство отмечается в сторону непреклонной универсальностью задач преподавания. Студентов приучают усваивать все и делать все, и из этого следует, что по большей части они приобретают очень мало знаний». Продолжая эту тему, Лантери пишет: «Счастлив тот, кто открыл самого себя, то есть свою склонность, рано; у него есть шанс стать великим художником, если он достаточно силён, чтобы сопротивляться указаниям и советам других, тех, кто не способен почувствовать его своеобразие и кто хотел бы мерить его на свой аршин». И тут же: «...мы должны расширить горизонт учащегося так, чтобы он понял, что «искусство бесконечно», что оно не знает границ и что опыт преподавателя ведет к развитию его собственных стремлений, а не внушает ему идеи преподавателя». Весьма категоричен Эдуард Лантери в следующем вопросе: «Нет большего несчастья для учащегося, чем преподаватель – гений. Ученик, поглощённый обожанием этого гения, не смотрит более своими глазами и не принадлежит себе; он имитирует учителя.... Есть коренное различие между тем, кто творит в области искусства, и тем, кто преподаёт искусство. Первый может быть нетерпимым, несправедливым в своих мнениях, он может, - нет, он должен быть уверен, что он один знает подлинное искусство. Эта страстная уверенность часто является его силой. Но вообразите себе преподавателя, напитанного этой

силой и страстью, и вы сразу поймете, как юный ученик, покорённый и побежденный, потеряет все своеобразие характера и всю деликатность своей натуры; он, может быть, приобретёт мастерство, но это будет копия с мастерства учителя». С ним солидарен и гений, который в лице Микеланджело пишет: «Тот, кто изучает самостоятельно природу, тот сын природы, а тот, кто изучает её через другого художника, тот внук природы». С этим солидарен и Константин Бараски: «Навязывать манеру, заставляя ученика усваивать оптику учителя, принуждая его видеть природу сквозь призму последнего, означает подавлять его личность». Также считает и А. Бичуков: «Но во время учебы ни в коем случае нельзя подавлять индивидуальность, заставлять ученика быть похожим на учителя». И далее он пишет: «...Всегда, во все времена у художника была легкоранимая душа, обостренное зрение и отличающееся от других людей видение мира». В. Орешников говорил о том же: «Самое большое посягательство на индивидуальность учащегося заключается в навязывании ему манеры руководителя». Казалось бы, все ясно, никто не утверждает обратного. Однако это все точки зрения с одной стороны. Есть характеры, которые стремятся следовать во всем примеру, а есть, наоборот, характеры противоречия. Есть примеры долгого подражания и самостоятельного выступления, так сказать из-за спины учителя, например тот же Эмиль Бурдель. В бытность моей учебы эта разность характеров проявлялась на практике в том, что более самостоятельные студенты шли в мастерскую Н. В. Томского, а менее, или студенты, желающие овладеть ремеслом и не боящиеся попасть целиком под влияние – в мастерскую М. Г. Манизера. Леонид Васильевич Присяжнюк тонко и деликатно относился к индивидуальным проявлениям студентов, а кого я считаю своим вторым учителем, Михаил Федорович Бабурин благосклонно воспринимал студентов – подражателей, но и с уважением относился к самостоятельным характерам. Более всего, разумеется, разница проявлялась в композиционных работах. Эдуард Лантери пишет, что: «Из всех областей искусства самой трудной и требующей наибольшей осторожности является композиция, ибо ей, говоря начистоту, нельзя научить. Прежде чем высказать ученику своё мнение относительно его

композиции, преподаватель должен попытаться сродниться с теми идеями, которые ученик хочет выразить. Он должен поставить себя на место ученика, перевоплотиться в него, а затем с помощью своего более зрелого опыта продолжать работу, развивая и усиливая её, по сколько возможно сохраняя первоначальную концепцию. Если преподаватель внушает ученику свою концепцию сюжета, то он поступает против всех правил художественной педагогики; в этом случае рука учащегося становится инструментом мозга педагога, и он никогда не овладеет той силой убедительности, которая нужна для создания произведения, «отмеченного печатью индивидуальности». В целом, соглашаясь со сказанным надо признать это правилом, из которого бывают исключения. Иногда необходимо столкнуть ученика с выбранной им узкой тропинки, показать другие возможности мышления и пластики. Другое дело, что такое руководство не должно стать правилом, а поиск индивидуальных композиционных проявлений ученика находится постоянно в поле зрения педагога. И последнее, что касается проблемы коллектива педагогов. Необходимо согласится с Э. Лантери в следующем утверждении: «вместо того чтобы проводить один метод – даже если бы он был самым хорошим, лучше широко очертить главные, основные принципы обучения и предоставить преподавателю определённую свободу. Важно чтобы каждый преподаватель вносил в принятый им метод такие изменения, которые бы позволили ему считать этот метод своим. Только это даст ему импульсы в работе и настойчивость, необходимые для выполнения его трудной задачи». При всем притом, нельзя не согласиться с утверждением Д. Домогацкого о том, что «Единственным настоящим доказательством ценности той или иной педагогической системы являются практические результаты преподавания».

В силу недостатка времени я вынужден прервать рассмотрение других проблем художественной школы. Следующим этапом работы мне представляется приведение этих проблем в систему, нахождение между ними связей, и на этой основе представление предложений. В заключение этой главы хотелось бы сказать следующее.

Художественная школа, как мне представляется, должна быть достаточно прочным фундаментом, оттолкнувшись от которого талант мог бы взмыть как можно выше в своём творчестве, но, в то же время, не настолько тяжёлым и громоздким, чтобы своим притяжением постоянно удерживать его вблизи. Речь идет о разумно-достаточном сроке обучения. И, конечно, хотелось бы, чтобы вслед за В. Дмитриевским каждый ученик мог потом сказать: «Каждое утро, помню, просыпался, лякуя, - опять в школу!»

## **V. Общее образование или просвещение**

Художественная школа, в то же время является частью общей системы образования или, как раньше говорили, просвещения. Замечательно раскрыл в своё время В.Стоюнин содержание второго понятия. «Многое принимали мы за просвещение, исключая то, что должно в нём заключаться. Мы не можем определить, когда у нас впервые явились это слово, но нельзя не признаться, что оно составилось очень удачно для названия самого понятия. В нём, хотя и метафорически, резко выразился признак того, что мы должны разуметь под истинным просвещением. Этот признак сближен со светом, всё кругом освещющим, согревающим, оживляющим. Это тот свет, который вспыхивает в нашем духе, освещая наш умственный и нравственный мир, вознося нашу мысль на ту высоту, с которой всё видится яснее и определяются лучшие отношения человека ко всему окружающему. Предлог «про» выражает, что этот свет стремиться как бы насквозь в существо, следственно, в самую глубину его, всё осветить и не оставить ни одного тёмного уголка. Вот такое понятие заключается в слове «просвещение», судя по его названию. Оно противополагается слову «невежество» в смысле неведения, в котором человек пребывает от малого знакомства с законами жизни и которое держит собственную его жизнь в бедности среди постоянных непредвиденных случайностей. Это противоположение выясняет нам, что просвещение составляет мир высших идей, которые приобретаются через изучение всего, что существует и действует как в нас, так и вне нас. Отсюда просвещение тесно связывается с учением, дающим свет разуму и указывающим тот прямой путь, по которому следует идти человеку.... Итак, просвещение не может быть без развития высших понятий, в которых связывается, но не смешивается всё существующее по известным определённым законам и в известных между собой отношениях. Следственно просвещенный человек не тот, у кого много несвязанных познаний или таких, которые составляют одну какую-нибудь специальность, а тот, кто через научные познания развил в себе высшие понятия, которые определяют человеческую жизнь в её отношениях ко всему окружающему, т.е. к природе и обществу. Просвещение вызывает присущее

человеку стремление к истине, правде, добру и изящному и сами им поддерживаются. Следственно, с просвещением соединяются все сферы деятельности – и учёного, и администратора, и судьи, и медика, и артиста, и филантропа, независимо от тех специальных познаний, которые им нужны для деятельности. Можно быть очень учёным специалистом и в то же время человеком мало просвещённым, т.е. без тех высших понятий, которые возвышают человеческую жизнь, расширяя и освещая умственный и нравственный горизонт. С другой стороны, можно быть очень просвещённым человеком без всякого права называться специалистом по какой бы то ни было отрасли науки». Блистательное раскрытие понятие слова! Однако представляется, что приведенный антоним «невежество» не совсем точный. По внутреннему содержанию слова, точнее – «темнота», т.е. человек, пребывающий в темноте, а, следовательно, не видящий мир в истинном свете, а уже отсюда - пребывающий в невежестве. Интересно, что строго говоря, противоположностью слова «невежественный» является слово «всезнающий», которое затруднительно определить является ли оно со знаком плюс или минус.

По сути дела определение слова «просвещение», данное В.Стоюниным, тождественно понятию общего образования в существующем у нас делении всего образования на общее и специальное. По поводу так называемого общего образования писал и Д. Писарев: «...мы сваливаем в одну кучу воспитание, образование и изучение ремесла...Воспитанием мы очень дорожим, потому что нашему сердцу бесконечно отрадно видеть в детях и юношах благонравие и кротость. Изучением ремесла мы тоже дорожим по-своему, потому что жалование и казённая квартира отыскивают себе чувствительное место в самом сточеском сердце. А что такое образование – этого мы не знаем. Там, на границе между воспитанием и изучением ремесла, есть какая-то неопределенная амальгама, какая-то переходная тень, которую мы и называем образованием и к которой мы, по правде сказать, чувствуем глубочайшее равнодушие. Но так как нам совестно питать такие неевропейские чувства к такому великому делу, как образование, то мы ради приличного замаскирования и придумали назвать образование всю кучу наших педагогических

отправлений, т.е. и воспитание, и изучение ремесла, и узенькую полоску неинтересной для нас амальгамы». Итак, всё разнообразие педагогического процесса можно условно разделить на просвещение, т.е. общее образование, которое почему-то считается завершённым на средней ступени, когда так и говорят – общее среднее образование, хотя фактически просвещение продолжается и на высшей ступени образования и в дальнейшей жизни. Итак, обучение, учение – это просвещение плюс ремесло, плюс воспитание и как следствие этого – развитие. Как это не кажется парадоксальным, но из всего этого наиболее туманным, неясным является содержание просвещения. Причём не только в сегодняшнее время, о чём говорил и В.Стоюнин: «...между программами не было никакой внутренней связи; учебные предметы делились на главные и второстепенные; один назначался для развития мыслительной способности, другие – для памяти, третьи – для воображения, а иные – просто для того, что не нами они заведены в школе. Не было связи даже между программами и количеством времени, назначенным для выполнения той или другой программы. Отсюда понятно, что когда заходила речь об улучшении школьного образования, то при неясности общей цели ничего другого не могли делать, как переносить учебные предметы из класса в класс, прибавляя или уменьшая число уроков по каждому предмету. Некоторые педагоги чистосердечно заявляют – что школьное учение даст значительно лучшие результаты, если прибавить только по одному уроку на закон божий, или на русский язык, или на математику. На вопрос же, где для этого взять время, они, не задумавшись, отвечают: отнимите часок от географии, да часок от естественных наук; образование от того существенно не пострадает. Не служит ли это доказательством, что в сознании большей части наших педагогов нет общего определённого плана? У всех стремление только расширять программы, но где же предел этому расширению? И где та разумно сдерживающая сила, которая бы соединила в один план все программы и её части?» Совершенно категорично об этом предмете мнение Льва Толстого: «...мы не только не знаем, но и не можем знать того, в чём должно состоять образование народа, что не только не существует никакой науки образования и воспитания – педагогики, но что

первое основание её ещё не положено, что определение педагогики и её цели в философском смысле невозможно, бесполезно и вредно». Действительно, в известном смысле круг изучаемого обусловлен потребностями конкретной личности и любая попытка определить предметы и глубину проникновения в них одинаковые, единые для всех принципиально бессмысленна. Д.Писарев писал: «Так как образование наше нисколько не обуславливается собственными потребностями ребёнка, то чем же определяется круг предметов, входящих в его состав? Перечислить отдельные предметы, входящие в гимназическую программу очень легко, но определить, хоть в общих чертах, план и характер нашего гимназического образования совершенно невозможно по той простой причине, что плана и характера в нём положительно нет». Далее Д.Писарев пытается определить общее направление предполагаемых изменений: «...собрания слов и фраз называются науками, рассказы и гипотезы вытесняют собой серьёзные знания, память учеников работает постоянно, а мыслительные способности их находятся в бездействии. Кончено, всё это должно быть переделано. В программу должно быть внесено строгое единство общего плана; фразы, называющиеся в своей совокупности историей, политической географией, теорией словесности и т.д. должны быть оставлены за штатом; рассказы и гипотезы должны уступить место научным аксиомам и теоремам; мыслительные способности учеников должны вступить в отправление своих естественных обязанностей.... До сих пор в наших школах изучали преимущественно человека и его духовные произведения, а теперь надобно изучать природу. Это единственное средство выйти из области догадок и предположений, фраз и возгласов, красивых теорий и бессмысленного зубрения. Это единственное средство ввести учеников в область точного знания, добросовестного исследования и живого мышления...» Здесь Д.Писарев прав, расчленяя подлинную науку о природе с описательной деятельностью человека и развития общества, которые, строго говоря, науками никогда стать не могут, но трудно согласиться с тем, что только научное познание должно быть единственным предметом школьной программы, игнорируя эстетическое освоение мира. А вот эти слова

Д.Писарева кажется, не утратили своей актуальности: «...крепка наша рутина, велико наше невежество, безгранично наше равнодушие умственным интересом подрастающих поколений». Далее Д.Писарев разъясняет свою позицию: «Всякая школьная мудрость забывается за порогом школы, потому что само существование этой мудрости поддерживается и обуславливается только затхлой атмосферой школы; но природа окружает человека везде; стало быть, человек, однажды заинтересовавшийся изучением её сил и законов, уже никогда не забудет того, что он о ней знает, и всегда будет стремиться к расширению своих сведений. Только одни естественные науки глубоко коренятся в живой действительности, только они совершенно независимы от теорий и фикций, только в их области не проникает никакая реакция; только они образуют сферу чистого знания, чуждого всяких тенденций; следовательно, только естественные науки ставят человека лицом к лицу с действительной жизнью, не подкрашенной нравоучениями, не обрезанной системами, не сочинённой досужим мышлением философов.

Наконец, сам закон умов сделается твёрже, когда естественные науки будут положены в основу общего образования. Естественные науки важны и замечательны не только по предмету своего изучения, но и по своему методу. Это – науки, основанные исключительно на наблюдении и опыте. Собственно говоря, только математические и естественные науки имеют право называться науками. Только в них гипотезы не остаются гипотезами; только они показывают нам истину и дают нам возможность убедиться в том, что это действительностина. Эти науки сообщают человеку, посвятившему себя их изучению, такую трезвость и неподкупность мышления, такую требовательность в отношении к своим и чужим идеям, такую силу критики, которая сопровождает этого человека за пределы выбранных им наук, которая не оставляет его в действительной жизни и кладёт свою печать на все его рассуждения и поступки».

Исключительный интерес представляют размышления на эту же тему П.Каптерова: «...при таких значительных качественных и количественных различиях в умственных процессах воспитывать всех людей по одной системе, по одному шаблону,

очевидно неудобно, не логично. Одна система не может удовлетворить их, для этого нужны различные образовательные системы, скомбинированные применительно к различному складу умов.

Современная культура владеет многими и различными средствами для образования, способными удовлетворить умы самого различного склада. Именно она представляет для этой цели четыре категории средств: науки, языки, искусства и ремёсла». Далее он пишет: «Всё говорит о множестве и разнообразии, всё взвыает и побуждает к нему: умы людей качественно и количественно различны; культурные средства образования многочисленны и многообразны; жизненные призвания и деятельности многообразны. Всё разнообразно: и люди, и жизнь, и культура, одно образование единообразно, единственная система на всех. Очевидно, имеется дисгармония между принятой системой и строем человеческого ума, человеческой культуры, человеческой жизни. Что чему должно подчиняться: люди ли, культура и жизнь в школе, или наоборот, школа должна уступить, покинуть своё единообразие и сделаться разнообразнее?

...Нужно поставить принцип: единство образования в разнообразии». Далее П.Каптеров: «Строго говоря, обучение, вполне применённое к свойствам личности, может быть построено только для данной личности, поэтому справедливо, что, сколько обучающихся личностей, столько должно быть и образовательных курсов. Другими словами, правильное образование может быть получено только в семье, когда к одному учащемуся приходят многие учителя, а не в школе, где многие учатся у одного учителя». П.Каптеров обращает внимание на аспект, который нельзя не иметь в виду, раздумывая о смысле и границах общего образования или просвещения, а также образования вообще. «Громадное большинство людей суть люди самообразовавшиеся, саморазвившиеся, а не образованные и развитые кем-либо другим, воспринявшим от других культуру прежних поколений. Известны многочисленные факты значительной малоуспешности в школах выдающихся позднее деятелей в науке, искусстве и практической деятельности, которым школа дала очень мало, а иногда противодействовала развитию их

выдающихся способностей. ...школа своим учением окажет наиболее глубокое влияние в том случае, когда она будет следовать природным расположениям учащихся, их вкусам, склонностям и способностям и будет предоставлять им возможно широкую свободу в занятиях любимыми предметами, т.е., другими словами, когда она образование поставит на почву самообразования и саморазвития и лишь будет по мере средств и возможности помогать этому процессу. Если же школа будет держаться противоположного образа действий и не принимать в соображение господствующие вкусы и способности своих учеников, требовать от них равного расположения и равных успехов по всем учебным предметам, то толку будет мало; тогда первые в школе окажутся последними в жизни и наоборот, что обыкновенно и бывает с нашими школами при их однообразных учебных курсах и свойственной им принудительности занятий. Таким образом, не школа и не образование суть основа и источник самовоспитания и самообразования, как принято думать, а наоборот, саморазвитие есть та необходимая почва, на которой школа только и может существовать...»

И в развитии этой очень правильной мысли П.Коптеров пишет: «Душа – такой же самобытный орган, как и тело; в душе нет окон, в которые могло бы войти в неё что-либо извне, стороннее ей. Основное душевное явление есть ощущение; но ощущение, как известно, представляет собой совершенно оригинальное явление, непохожее на вызвавшее его внешнее впечатление. Ощущения – совершенно особенный, своеобразный мир явлений, а из них развивается вся душевная деятельность.

Если душевые процессы развиваются, то развиваются и душевые способности; развитие же душевых процессов, несомненно. Было бы очень неправильно думать, что всё развитие душевых процессов заключается в увеличении количества знаний. Тогда это было бы не развитие собственно, а простой рост, удлинение и расширение того, что есть, и в тех направлениях, которые уже даны. Это было бы механическое увеличение, а не органическое развитие и укрепление». Тут мы несколько отвлеклись от главной темы – содержание общего образования, вторгнувшись в проблему развития. Но в связи с этим хочется привести слова Г.Малахова о том, что: «Китайская народная медицина утверждает, что каждый человек от природы

обладает тремя Сокровищами. Эти три Сокровища не что иное, как основополагающие энергии в организме: энергия семени – сущности (цзин), жизненная энергия (ци), духовная энергия (шень). Эти энергии считаются началом и «корнями жизни» любого человека». Иначе говоря, общее образование или, как мы договорились, просвещение – есть по существу процесс учения и самообучения, воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития тела, ума и души. И ещё одно важное обстоятельство, которое приводит П.Каптеров: «Каждая наука, каждое искусство, каждый язык представляет собой сочетание двух элементов; известного материала и известной логики. Наука, искусство и языки не суть груды материала, набросанного в хаотическом беспорядке, как пришлось; это есть знание и деятельности организованные, систематические, воздействующие на каждый ум непременно и своей логикой... есть предметы, значительно действующие на чувства, и есть предметы, мало действующие на чувства; есть предметы, требующие преимущественно отвлечённого мышления, и есть предметы, требующие наглядного мышления; есть предметы с весьма сходным материалом и логикой, и есть предметы с весьма различным материалом и логикой. «Это, казалось бы лежащее на поверхности соображение, для нашего предмета весьма важно. По этой логике содержание общего образования можно выстроить не по отдельным предметам, а по блокам, если конечно подразумевать, что общее образование общее не потому, что оно является обязательным, всеобщим для всех, а охватывающим вообще все современное представление о мире, человеке, как его части, и его деятельности. То есть по П.Каптерову: «...педагогический процесс с внешней стороны может быть понят как передатчик культуры от старшего поколения к младшему, от прежде жившего человечества к ныне живущему.

Нужно сделать поколения настоящими наследниками их предшественников, т.е. подготовить молодёжь к самому широкому пользованию благами культуры. Такой цели и служат образование, учение, воспитание, - словом, педагогический процесс». Представляется необходимым добавить – и к активному действию в будущем.

О развитии тела, как необходимейшей части общего образования, воспитания писал П.Лесгафт: «Целостной школы, соответствующей степени научного развития и условиям жизни своего времени, была только классическая, греческая школа, в которой умственному и физическому развитию придавали одинаково важное значение. До сих пор педагоги не усвоили следующих простых и верных мыслей, высказанных Ж.-Ж.Руссо: величайшая тайна воспитания заключается в том, чтобы телесные и умственные упражнения служили друг другу отдыхом.

...для успешного преподавания в школе необходимо уравновешивать умственные и физические занятия, распределяя их таким образом, чтобы они действительно служили отдыхом друг другу, поддерживали бодрость и восприимчивость ребёнка. Мышечные ощущения и ощущения органов чувств могут быть признаны за первичные, или основные чувствования (БЭН), а эмоции или душевные волнения, - за вторичные, производные или сложные чувствования; согласно с этим и внешние выражения последних всегда должны соответствовать реальным проявлениям первых (элементов)... Тесная связь, существующая между непосредственными физическими и душевными проявлениями, с одной стороны, и внешним их выражением, - с другой, ясно показывает необходимость гармоничного физического и умственного развития в школе».

В.Синовский также считал, что: «Вопрос о том, что преподавать в том или ином возрасте, как известно, принадлежит к числу таких спорных вопросов, над которыми ломали голову многие теоретики-мудрецы, и за исключением двух-трех учебных предметов, относительно которых не представляется сомнений, остальные принадлежат к колеблющимся, находящимся под некоторым сомнением.

Дальнейшее движение в деле воспитания и обучения, несомненно, выразиться в том, что будет обращено должное внимание на требования и права натуры учащихся в разных возрастах...»

В.П.Острогорский писал об эстетическом, духовном воспитании: «Эстетическое воспитание есть воспитание человека в чувстве красоты, изящества, в любви к прекрасному, высокому, и не только любви, но и в постоянном, деятельном

стремлении к нему, иначе – в стремлении к нравственному идеалу, чем и способствует такое воспитание улучшению нравов.

Но кроме этой, так сказать, внешней, непосредственной красоты, действующей на внешние чувства зрения и слуха, мало давая сознательных ощущений уму и сердцу, есть ещё в жизни и в искусстве красота высшая, духовная. Она доставляет человеку не только удовольствие от созерцания форм или восприятия ласкающих уха звуков, но и высокое духовное, также бескорыстное наслаждение, при котором приятно возбуждаются все наши душевные способности: и ум, проникающий в смысл жизни, и чувства любви к человеку, и воображение, и фантазия, и самая воля, в смысле желаний, порывов, стремлений, – так что духовное существо наше посредством такого наслаждения становится как бы просветлённее (вспомним о раскрытии понятия «просвещение»), выше, лучше. Такая красота, высшая, называется уже прекрасным, высоким».

Н.Кириев считал, что: «Мечтать о том, чтобы ученики оканчивали курс с одинаковыми и ровными во всех предметах знаниями, значит больше думать о выполнении программы, чем о самом образовании молодёжи. ...общее обязательный минимум не должен являться в тоже время и нормальным количеством знаний, приобретённым учеником в его учебные годы. ...постоянно наблюдать такое явление: прекрасный ученик гимназии, клавший все свои силы на выполнение школьной программы и ради этого не успевавший полюбить один какой-нибудь предмет или вообще развить и обогатить свой ум чтением, в университете оказывается весьма не редко плохим студентом, и, наоборот, из заурядного гимназиста – если только школа не вытравила в нем индивидуального умственного интереса – иногда выходит студент весьма дальний и серьёзный».

Д.Менделеев уверен был в том, что: «Если мы хотим успехов жизни России, надо начинать высшую специализацию, требуемую жизнью, как можно раньше».

К.Яновский считал, что: «Ввиду различия способностей у разных питомцев к восприятию разнообразных впечатлений, как жизненных, так и духовных, нельзя не признать крайне

неблагоразумными требования школы от разных учеников одинакового объёма научных знаний и умений...»

А.А.Мусин-Пушкин писал о том, что: «Излишняя же обширность курса отдельных предметов также влечёт за собой для ученика нежелательные последствия, так как загромождает его память совершенно не нужными подробностями, нисколько не влияющими на развитие его ума и способностей, а только излишне обременяющими его память».

По этой же проблеме В.П.Вахтеров писал: «Новая педагогика не станет требовать одного шаблона и одной программы для всех детей. Она будет исходить из того положения, что способности детей различны и что стремления их к развитию также нетождественны».

И далее: «Новая педагогика сбросит с плеч ученика весь ненужный багаж устарелых требований, весь багаж знаний, потерявших в наш век всякий педагогический интерес и всякое значение; она пойдёт за современной жизнью и естественными, здоровыми стремлениями самого ученика, будет развивать в нём жажду всё новых и новых знаний, соответствующих потребностям и идеалам века. Она не даст ему полных, исчерпывающих современной наукой знаний, но она приоткроет завесу, скрывающую знания, укажет путь, а главное – возбудит умственный голод в ребёнке. Её лозунгом будет: все для гармонического развития нормальных задатков ребёнка, соответственно со стремлениями ребёнка к прогрессивному развитию, всё – добровольными усилиями самого ребёнка, и ничего насилием».

Далее В.П.Вахтеров пишет: «Из программ должно быть беспощадно изгнано всё, что не соответствует силам детей и принципу развития. Учителя, исходящие только из анализа изучаемого предмета, натаскивая детей к экзамену, заставляют их заучивать на словах как можно больше фактов, имен, названий, дат, цифр, формул и пр. и на заучивание всего этого тратят все силы и время ученика. Но ученикам надо готовиться не к школьному, а к тому экзамену, который поставит им сама жизнь. И вот оказывается, что через год, а иногда даже ранее по выходе из школы вся эта школьная премудрость забывается.

Теперь в жизни имеет успех не тот, чья память переполнена мелкими фактами, а тот, кто обладает наблюдательностью,

смысленостью, умением разобраться в вопросах, какие ставит ему жизнь, быстро найти необходимые точные справки, отличить существенное от маловажного, достоверное от маловероятного, предвидеть последствия того или иного поступка, и придя к определённому решению, энергично действовать. Но все эти качества приобретаются не заучиванием фактов, а путём упражнений над ними, путём наблюдений, опытов, анализа явлений, вывода из данных фактов, комбинирования их, размышления над ними».

И далее И.П.Вахтеров отмечает: «Такими могущественными орудиями воспитания, как пение, музыка и графические искусства, пользовались в русской средней школе до настоящего времени в столь ограниченных размерах, что у значительного большинства учащихся при выходе из школы отсутствовала даже элементарная музыкальная и графическая грамотность. А между тем основное правило науки о воспитании требует гармонического развития всех способностей человека, как душевных, так и телесных. Ввиду этого вполне логично, чтобы к религиозно-нравственному, умственному и физическому воспитанию и образованию в средней школе было приобщено в достаточной мере и эстетическое...»

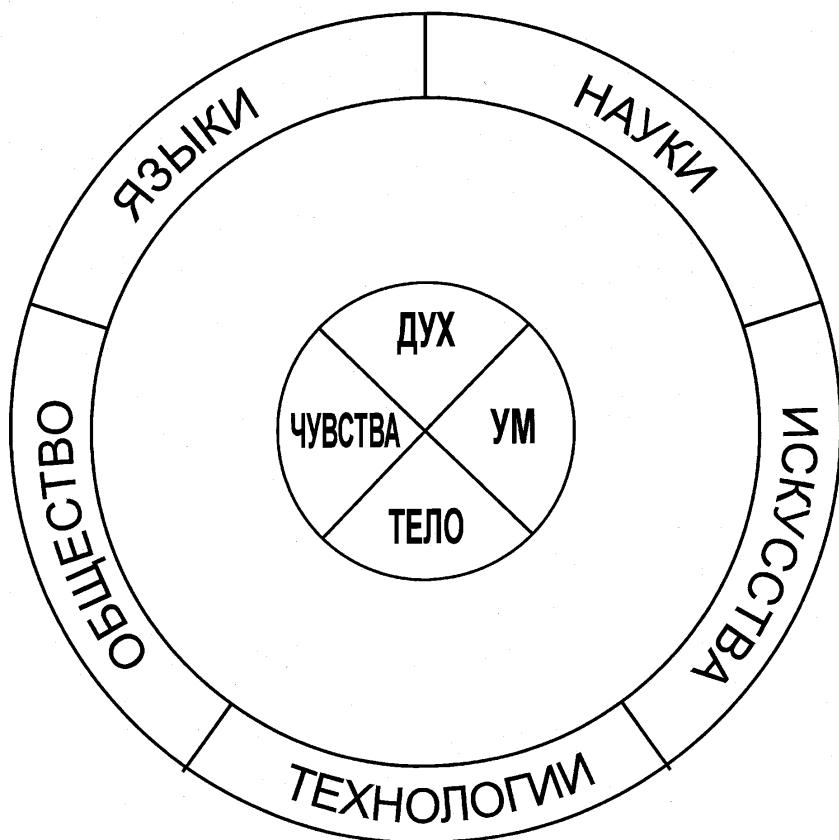
И в заключение этой темы необходимо привести следующие мысли В.П.Кашенко. «Одним из видных свойств даровитых является оригинальность мышления, которая не мириться ни с какими притязаниями школы подчинить её правилам и требованиям, выработанным по иному масштабу. Зачастую мышление это выражено с определённо направленным интересом. В то время как школа требует от него одинакового участия во всех её занятиях, начиная от латинской грамматики и кончая естественной истории, его мысли витают в какой-нибудь определённой области, и школа только мешает этой работе мысли: только подавляет её. ...И вот такой недовольный школьным преподаванием ученик начинает самостоятельно заниматься, так как школа ему только мешает. Предоставленный самому себе, он далеко не всегда получит необходимую общую подготовку, не выработает в себе работоспособность, но, увлёкшись какой-нибудь отраслью знания или искусства, сделается дилетантом, недоучкой. Общее образование необходимо, и только на фоне этого общего

образования могут получать дальнейшее полное развитие дарования в тех или иных областях. Мы только настаиваем на необходимости привести в гармонию эти дарования с общим развитием. На этом основании школа должна приноровиться к своим одарённым воспитанникам, иными словами, для них должны быть создана специальная школа, которая принимала бы во внимание своеобразие их индивидуальной организации. Такая школа должна иметь особую программу, настолько гибкую и подвижную, чтобы модифицироваться в каждом отдельном случае. Повторяем, современная общая школа – для учеников со средними способностями, но не для одарённых». И далее: «Итак, интересы даровитого ребёнка требуют, чтобы его взяли из неблагоприятной для его развития общей школы и поместили в специально созданную для него школу. Надо помнить, что всякое великое дарование, получившее правильное и максимальное развитие, представляет большое социальное благо, поскольку оно служит дальнейшему культурному прогрессу.

«Человечество движется вперед благодаря избранным», - говорит Бине, поэтому для общества выгодно, чтобы избранные повсюду культивировались надлежащим образом; ребёнок с высшими умственными способностями есть сила, которой нельзя дать погибнуть».

Вышеприведённые мысли крупнейших практиков и теоретиков, взятые мною из «Антологии педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. (Москва. Педагогика 1990), с одной стороны говорят об известном постоянстве проблем образования, а с другой, свидетельствуют о том, насколько мало мы за истёкшее столетие продвинулись в практической стороне дела. Попробуем сделать определённые выводы, не претендующие на свою абсолютную исключительность. Система образования делится по вертикали на начальное, среднее (которое в свою очередь делится на неполное и полное среднее в общеобразовательной школе) и высшее (которое предполагается сделать двухуровневым: бакалавриат и магистратура) и по горизонтали – общее и специальное. При этом ситуацию, при которой в училищах специальное образование начинается после неполного среднего, предполагается выправить введением профилей в старшей

школе. Средняя школа станет 12-летней, но почему-то за счёт увеличения на год неполного среднего образования, а единый госэкзамен станет обязательным для всех выпускников школ. Между тем деление образования на общее и специальное представляется весьма спорным, и вот по каким причинам. Просвещение через изучение всего, что существует в личности и вне личности не завершается на каком-то этапе, а продолжается и в высшей школе и в жизни. Если попытаться всё многообразие окружающего разбить на какие-то естественные составные части, а в центр поместить личность учащегося, то получится следующая графическая схема:



Из этой схемы, надеюсь, становиться ясным, что как не называй это общим образованием, всё равно часть изучаемого непосредственно станет базой будущей специальности, а часть опосредственно, но будет влиять на специальные знания. Всё необъятное многообразие окружающего, причём всё увеличивающееся по мере накопления человеческой культуры, действительно невозможно соединить в единое целое, а тем более уложить не только во временные рамки обучения, но и во временные рамки человеческой жизни. При определении круга изучаемого можно действительно опираться на потребности конкретной личности, которые, в свою очередь, опираются на «божий дар», которые становятся основой будущей специальности. Таким образом, действительно, единство образования в его многообразии, а каждое из этих многообразных учебных заведений должно иметь особую программу, но в то же время достаточно гибкую и подвижную, чтобы модифицироваться в каждом отдельном случае и в связи с изменениями, возникающими с течением времени. Речь здесь идёт о многообразии учебных планов, программ, методик, которое сейчас обеспечивается на законодательном уровне, а с другой стороны, на которые будет влиять изменения требований единого государственного экзамена, его многовариантности, устанавливающего как минимум, так и дающего возможности проявить выпускникам всю высоту достигнутого ими уровня в отдельных областях. То есть данная глава имеет практической целью постановку и нахождение проблем для решения вопроса общего образования в художественной школе, нахождение ответов на вопрос «чему учить». Искать ответы возможно только на основе ясности понимания качеств идеального выпускника, который является целью в педагогическом процессе, а учебный план и программы всего лишь средства. Но вернёмся к графической схеме, которая требует некоторых пояснений. В центре – схема личности, которая более подробно рассматривается в соответствующей главе. Кстати говоря, наряду с положительными традициями советской школы, мы являемся наследниками, по моему мнению, трёх самых главных её отрицательных черт = игнорированием личности, обязательностью и принудительностью занятий, оторванностью

от жизни. В моём представлении целью является личность просвещённого художника – творца. Это тело, развитие которого крайне важно, здоровье, здоровый образ жизни, физическое развитие, от которых во многом зависит жизненная и духовная энергия. Это – чувства, которые в результате упражнений развиваются точно так же, как и тело. Это – ум, мышление, от оригинальности которого во многом зависит способность к творчеству. Это – душа или духовная энергия личности, воля. Это – не отражённое в схеме одарённость, сущность личности. Божий дар, который или есть или которого нет. А если есть, часто проявляющийся не в одной области, а в нескольких, зачастую между собой никак внешне не связанных. Внешние проявления развития личности – физическое развитие, умение и знание, поведение, убеждение и т.д. Отсюда цель педагогического процесса – развитие тела, чувств, мышления, души, жизненной и духовной энергии на основе сущности личности. Правы будут и те, кто предложит приведённый в схеме круг разделить только на 3 части – науки, искусства и общество. В схеме не отражён взаимосвязанный процесс обучения и самообучения, воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития, а так же место учителя и школы, других факторов, воздействующих на развитие личности.

И, наконец, условное разделение на блоки необъятного многообразия окружающего. Языки – средство мышления, общения и информации. Науки – математические и естественные науки, то есть научное познание окружающего мира. Искусства, основные из которых – искусство слова, искусство музыки и искусство изображения, а также синтетические виды искусств. Общество – история, государство и право, религия, философия, политика, идеология, социология, экономика и т.д. То есть всё то, что связано с развитием общества и человека. Технологии – различные виды трудовой, созидательной деятельности человека. Разумеется, в предложенной схеме отсутствует главное, что можно выразить вторым кольцом, – окружающий реальный и духовный мир, а такое деление, спорное и условное, имеет целью только выделение в какие-то блоки всё разнообразие изучаемого в образовательных учреждениях, упорядочивание предметов по определённому принципу для сознательного подхода к

созданию целостного плана и взаимосвязанных программ. Из такого деления возникает естественный вопрос о том, почему в результате образования ученик должен иметь определённую языковую грамотность, а не должен музыкальную и изобразительную? Почему искусству слова уделяется учебное время, несопоставимое с другими искусствами? И многие другие почему.... Ещё одной целью такого деления является нахождение принципиальной разности между блоками, чередование которых и позволит достичь эффекта отдыха друг от друга. В таком делении легче найти и взаимосвязи между предметами в их материале и логике, методах изучения. Представляется, что предложенное деление в какой-то мере отражает различие складов ума личностей и различные типы специализаций, направленности образовательных учреждений. Не ставя здесь своей целью разработку учебных планов для художественной школы, я стараюсь только сформулировать проблемы. В заключении просто перечислю ещё некоторые:

- Как обеспечить единство, целостность и взаимосвязанность всего учебного плана и программ, имея в виду качественное развитие личности, а не простое раздельное арифметическое наращивание разрозненных знаний?;
- Как обеспечить непрерывность и преемственность образования и одновременно гибкость и разнообразие применительно к личности обучающегося, возможностей для самореализации личности в других областях?;
- Как обеспечить широту охвата накопленной культуры, широту просвещения и необходимость единовременного углублённого сосредоточения на немногом?

И, наконец, как сделать так, чтобы не отделять учёбу от «будущей» жизни, а сделать её естественной составной частью настоящей жизни?