

Часть 3

Траектория развития отечественного художественного образования

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ЕГО НАСТОЯЩЕЕ И БУДУЩЕЕ

В. И. Бородин

*директор художественно-мемориального музея
К. С. Петрова-Водкина, Хвалынский*

Тема, затронутая конференцией, не только актуальна, но и, вероятно, вечна. Сама постановка вопросов, связанных с художественным образованием сложна, не говоря уже об ответах на них. Тема настолько многомерна, а подходы к ней настолько индивидуальны и неповторимы в силу неповторимости и индивидуальности художников и теоретиков, на мысли которых мы, несомненно, будем опираться в наших размышлениях, что возможно лишь в какой-то мере обозначение проблем художественного образования.

Главный из вопросов, который провоцирует институт художественного образования сегодня – *отвечают ли современные художественные школы вызовам времени?* Причем я имею в виду не только отечественные институты, модернизация которых по большому счету так и не начиналась, но и западную школу. Или, если сказать иначе, – кого учить? чему учить? И учить ли вообще?

Проблемы художественного образования находятся в движении наряду с социально-политическими устройствами обществ, с их постоянным становлением, расцветом и упадком. Тоталитарная идеология и удобная ей материалистическая философия, пережитого нами режима, сделали свое дело. Искусство, литература и сфера образования должны были проводить идеи послушания режиму и придавать коммунистической идеологии вид объективности и общеобязательности. Одним из проявлений этого был соцреализм, официальная культура была культурой «потемкинской».

При советской системе был госзаказ, норма выпуска художников и каждому Худфонд мог обеспечить работу. Художественное об-

разование было своеобразным культурным производством. Художник оставался ремесленником, выполнявшим специфические общественные функции. Конечно, существовал, да и сейчас существует, «третий путь», как своеобразное направление, сохранявшее и развивавшее живописные традиции русской школы, но традиции, обособленные от академических и идеологических установок. Большинство художников этого направления, сознательно оставшихся вне организаций Союза художников, по множеству закономерных и случайных причин никогда систематически не участвовали на выставках и были известны только узкому кругу зрителей. Это путь художника, выбравшего путь эксперимента, когда отечественное изобразительное искусство искало формы, созвучные времени, но, главным образом, не в виде очевидных внешних примет, а в отношениях к пластическому языку, к конкретным выразительным средствам живописи и графики.

Так называемая перестройка сменила коммунистический режим на капиталистический. Казалось бы, казарменный режим сменился политической свободой, но подавляющее большинство народа попало в экономическую зависимость. Зловещий период становления капитализма, который мы сейчас переживаем, сделал такой экономический перекося, что вопрос выживания стал смыслом жизни многих. Даже тот «фиговый лист» в виде разглагольствований о культуре и искусстве, который был при коммунистах, стал еще прозрачней, достаточно посмотреть, как скудеет и урезается бюджет на ту же культуру. Сегодня художник после окончания учебного заведения, отправляется в «свободное плавание». В начале нового тысячелетия художники снова находятся в поиске, пребывая как бы в самоизоляции, теперь между другими контрастными направлениями – коммерческим искусством и чисто формотворческим.

Отдаление целей цивилизации, относящейся к человеку как к функции, от целей духовной культуры, имеющей цель в самой себе остры как никогда. Бескорыстные порывы духа замещаются прагматичным потребительским сознанием. В этом есть свои плюсы и минусы: с одной стороны, цивилизация с ее господством рациональных, потребительских, корыстных начал губительна для художественного творчества, но с другой стороны, по словам А. Тойнби, существует «продуктивная напряженность», искусство не сдастся без

борьбы, художник ищет новые способы воздействия на аудиторию, он старается проторить новые пути к своему зрителю, ищет особые способы художественной выразительности, которые отозвались бы у современников. Ведь художник не транслятор того общественного состояния, которое он наблюдает, хотя именно такая роль приписывается ему обществом. Такая «продуктивная напряженность» открывает креативные возможности художника, возможности выходить за границы данного мира, видеть дальше и глубже современников. Иными словами, затрудненность в социологизации художника в XXI в. провоцирует его к трансформации, и художественное образование должно способствовать этому.

Традиционная функция образования, заложенная в самой этимологии этого слова, предполагает создание некоего образа, т. е. известного конечного продукта. Вся система образования построена на представлении о модели выпускника, которому нужно было транслировать набор знаний и навыков. Традиционное «академическое» образование предполагает наличие ряда образцов, по отношению к которым и выстраивается шкала образовательного мимесиса (подражания). На фундаменте мимесиса выстраивается и ценностная шкала: оценки, поощрения, наказания, уровень мастерства, качества, завершенности и т. д. В ситуации современного искусства модель выпускника не видна вообще, или довольно аморфна. Традиционные механизмы передачи знания (вроде «я сейчас тебе расскажу, как это делается») не работают. Поле образования в системе современного искусства, разумеется, не должно отрицать ни мастерства, ни профессионализма, ни компетенции, но компетенция понимается при этом не в мимесической, не в имитационной перспективе, а в способности различать и соотносить различные горизонты: «Мы живем не в заранее данном мире. Один из наиболее замечательных принципов постмодернистской революции в философии, психологии и социологии состоит в том, что *существуют разные мировоззрения* – различные способы категоризации, представления, репрезентации и организации нашего опыта. Есть не единый, монолитный мир с одной привилегированной репрезентацией, а множественные миры с плюралистическими интерпретациями. Более того, эти мировоззрения часто – по существу, почти всегда – меняются от эпохи к эпохе и от культуры к культуре» [1].

Многие из тех, кто занимается художественным образованием в России, продолжают не замечать этого факта, а «на дворе» уже XXI в.

На мой взгляд, художественное образование сегодня должно быть направлено на следующие области:

1) овладение языком художественной формы, который дает возможность свободного продуцирования мыслей, восприятий и действий: как известно, в музыке содержание и форма слиты и неразделимы. В живописи подражание натуре создало «лазейку», воспользовавшись которой, художники, исповедующие «натуралистический подход» в искусстве, увели его от духовных задач и от фундаментальных основ, той энергии неповторимого воздействия, которая только и достойна называться искусством;

2) осознание взаимосвязи и взаимообусловленности языка художественной формы с тем или иным мировоззрением (превалирование того или иного элемента художественного языка в зависимости от способа интерпретации мира художником);

3) ориентация учащегося на духовную вертикаль, на зарождающееся надличностное тонкое мировоззрение (во-первых, потому, что «творческое движение к новизне» [2] составляет фундаментальную особенность искусства, поскольку «новое по определению лучше хорошего» и во вторых, потому, что «художники выражают мировоззрение» [3] и «именно глубина субъекта служит источником объектов искусства») [4].

Такое художественное образование уже сродни посвящению. А это требует от педагога не просто выполнения профессиональных обязанностей, но особой вовлеченности, подвижничества. Не имеем ли мы дело здесь с возвращением фигуры Учителя? Не факт, что реформированное обучение даст нам гениев. Большие школы, как выясняется, всегда производили очень слабых последователей – тот же Баухауз, ВХУТЕМАС, Ульм. Кроме учителей, мы никого не вспомним. Гениальные методики – и полный ноль на выходе. Мне кажется, фигура учителя была настолько доминантной, что подавляла ученика, и он не мог перешагнуть через тень отца. Порочность индивидуальных мастерских именно в производстве подражателей внешним приемам мастера, хотя сам мастер может быть крупным художником своего времени. Кстати, обучение во многих художественных и архитектурных школах мира по-

строено следующим образом – одному профессору могут выделять меньше семестра студийной работы. Это создает атмосферу неопределенности и полноты, которая является энергетическим импульсом любого движения, то есть основанием креативности.

Необходима программа, наиболее абстрагированная от внешних приемов. Давая общее художественное образование потенциально одаренному, но еще не осознавшему это, человеку, не следует давить его каким-то набором упражнений и технических приемов, выдавая их за конечную цель. Как говорил К. С. Петров-Водкин, надо «не наталкивать ученика, не заставлять его делать «под других», не напяливать ему на нос чужих очков. Педагог обязан научить его видеть собственными глазами, а не подсказывать ученику видимость» [5]. Здесь уместно вспомнить и такое высказывание К. С. Петрова-Водкина: «Научить каноническим правилам изображения и научить учиться – это две области, по которым разделяются учителя по искусству» [6].

Нарочитое вздергивание интеллектуальной планки, мощные интеллектуальные инъекции, как дозы сильнодействующих лекарств – эффективный прием, оказывающий на студентов большее воздействие, нежели манная каша традиционных уроков истории философии. И хотя студенты не всегда способны понять поиски смыслов большого числа людей с принципиально разными высказываниями (которых необходимо привлекать для обучения), это может сработать. Сегодня эта нарочитая рваность информации имеет перспективу. Видимо, последовательное взросление в системе постиндустриальной коммуникационной культуры уже невозможно – активное включение в современную культурную ситуацию требует шока. Вместо того, чтобы догонять поезд, который от тебя вечно уходит, через шок можно сразу оказаться в нужном вагоне. Поэтому шоковое образование сегодня более эффективно, чем нежное вскармливание. К. С. Петров-Водкин тоже отмечал меньший вред такой встряски: «За полтора с лишком десятка лет моего ученичества много мне пришлось испытать на моей спине всяких учительских сноровок – и русских, и западноевропейских. Менее вредными из них были, пожалуй, те, которые шенком швыряли меня в глубину, даже не осведомившись о том, умею ли я плавать» [7].

Увидеть неповторимость в обучающемся и выявить ее может только обладающий таким видением педагог – художник, роль кото-

рого можно сравнить только с ролью мастера в эзотерическом росте. Даже крупные художники не всегда способны к таким прозрениям понимания и признания в еще несостоявшемся ученике того, что составляет именно его художественную сущность. В этом смысле восточное учительство дает другой тип продуктивности. То, что просто «выучено» извне, здесь не имеет никакой ценности, каково бы ни было количество так усвоенных понятий. Здесь речь идет о том, чтобы «пробудить» скрытые возможности, которые в себе носит человек. Только тогда будет полное соответствие между внутренним и внешним. Снова вспоминается К. С. Петров-Водкин: «Мне думалось, что, может быть, всякая школа, какая бы она ни была, – это печь для моей переплавки, и разжигается она моим собственным огнем: руководители только раздувают этот огонь либо гасят его» [8]. Сегодня образование дать нельзя – его можно только взять. И «печь» будет работать только в случае пробудившейся сущности в будущем художнике, восточный учитель является «будильником» для сущности ученика, но при этом он сам является носителем целостной развитой сущности.

Конечно, во всем сказанном здесь присутствует меньше обозначенности формата художественного образования, чем его предчувствия, больше «излучения» трансгрессивного начала, с его неуловимой гранью между возможным и невозможным, нежели реальности. Однако, ломать сложившиеся стереотипы методологии художественного образования, выходить на некий метатеоретический уровень все равно когда-то придется. хотя определить этот уровень за пределами сложно, но К. С. Петров-Водкин и здесь пытался сказать свое слово: «Идущая культура на смену античной есть культура планетарно-органическая» [8]. Наши инвестиции в будущую культуру могут состоять в том, чтобы приготовить питательный раствор, в котором станут возрастать будущие художники – носители этой «планетарно-органической» культуры.

Примечания

1. Кен Уилбер. Один вкус. М., 2004. С. 299–300.
2. Там же, С. 306.
3. Там же, С. 302.
4. Там же, С. 309.

5. *Петров-Водкин К. С.* Письма. Статьи. Выступления. Документы. М., 1991. С. 316.
6. *Петров-Водкин К. С.* Пространство Эвклида. Л., 1982, С. 296.
7. Там же. С. 297.
8. Там же. С. 343.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА В КОНТЕКСТЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ

Г. П. Климова

канд. пед. наук, доцент РГППУ, Екатеринбург

Слово «система» по-гречески, буквально, означает «целое, составленное из частей», «соединение». В общем смысле «система» – это нечто такое, что мыслится как упорядоченная целостность с определенной структурой.

Данное понятие прилагается:

- к реальным материальным объектам (например, солнечная система);
- к абстрактным (например, система мер и весов);
- к сложным объектам, включающим человеческую деятельность, в которой материальное и идеальное слиты нераздельно (например, система работы актера над собой).

В. И. Даль определяет «систему» как план, порядок расположения частей целого, предначертанное устройство, ход чего-либо в последовательности, связанном порядке. Таким образом, данный феномен может быть применен к любой биологической или социальной структуре (в том числе и к духовным сферам культуры – науке, образованию, искусству).

С середины XX в. это понятие становится одним из ключевых в философской методологии. Стали различаться всевозможные системы:

- материальные и абстрактные;
- простые и сложные;
- искусственные и естественные;
- органические и неорганические;
- статичные и динамические;