



Проблема изобразительной формы и задачи художественной педагогики

А.В. Свешников

доктор искусствоведения, профессор

УДК 378.1

АННОТАЦИЯ

В статье (окончание, начало в № 3 (29), 2016) на основе анализа ряда положений теорий А. Гильдебранда и Г. Вёльфлина рассматривается центральная задача преподавания изобразительного искусства, которая может быть положена в основу обучения как в классической академической школе, так и в школах современного искусства. В статье показано, что мнимое противопоставление главного предмета обучения — изображения предметной телесности и выражения художественного отношения — может быть преодолено, если положить в основу обучения видение глубинной изобразительной сущности явления и поиск формы ее показа.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

педагогическая задача, изображение, выражение, изобразительная сущность, художественная форма, гештальт

Генрих Вёльфлин — «искусство как имманентная история формы»

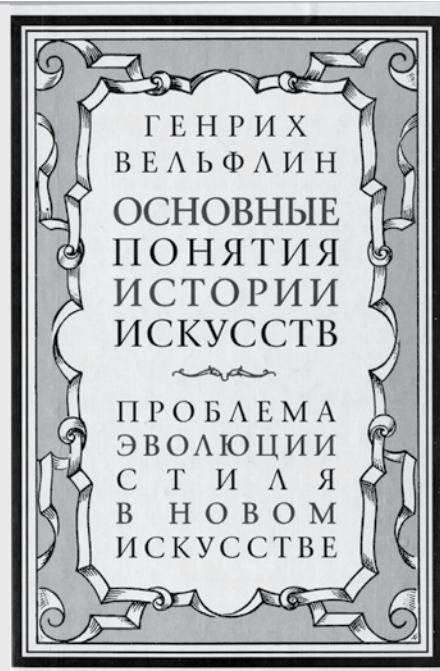
В предыдущем разделе этой статьи (см.: № 3 (29), 2016), отвечая на вопрос о том, что необходимо положить в основу обучения как классическому, так и современному изобразительному искусству, мы рассмотрели фундаментальный труд Адольфа Гильдебранда (1847–1921) «Проблемы формы в изобразительном искусстве». В этой книге ученый разработал принципы формального подхода к анализу сущности изобразительности, сформулировав представление о паттерне, что позже психологи стали называть «гештальтом». Паттерн — это особое, независимое от изменяющихся внешних условий отношение между художником и объектом изображения, некоторый неизменный стержень такого отношения, запечатленный на холсте. Он может быть художественно осмыслен с различных позиций: с одной стороны, как устойчивая направленность восприятия художника на вещественную целостность объекта, его осязательную форму, а с другой — как некая стабильная особенность чувственно-оценочной взаимосвязи между нами и вещью. Таким образом, ученый зало-

жил теоретический фундамент, на который, по нашему мнению, следует опираться в педагогике изобразительного искусства независимо от того, имеем ли мы дело с классическим или современным подходом к задачам обучения.

Сделанные нами выводы на основе работы А. Гильдебранда близки позиции выдающегося теоретика искусства Генриха Вёльфлина, который рассматривал историческое изменение изобразительной формы, и ее переход от объективной ясности к субъективной относительной ясности предметной сферы. Он считал, что важный по интеллектуальной глубине акт обобщения был сделан в самом начале возникновения изображения. Примеры тому, полагал ученый, мы наблюдаем в наскальных пещерных рисунках, которые были отнюдь не примитивом, а великим «открытием принципа колеса», принципа изображения, когда оказалась возможность показать предмет вообще, как сказал бы Платон, «идею предмета».

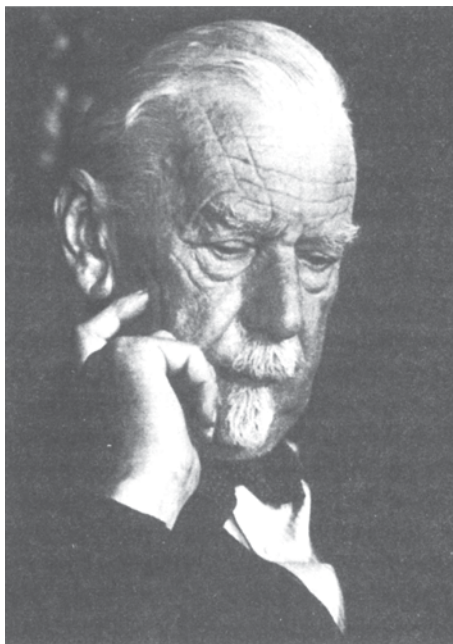
В определенном смысле первобытное линейное начертание еще не столько изображение чего-либо, сколько знак. Это было открытие (которое постоянно делают дети, начиная рисовать) главного принципа, самой возможности с помощью линейных очертаний передавать абстрактные понятия — открытие, на основе

Г. Вёльфлин. Основные понятия истории искусства. Издание 2002 г.



которого впоследствии появились все последующие изобразительные формы. Далее, рассуждает Вёльфлин, когда такая возможность стала обычной, привычной и потому избыточной, возникло уточнение этого принципа. Оказалось, что можно показывать не только предмет вообще, а конкретный предмет, не понятия «лошадь», «дерево» или «человек», а конкретного человека и конкретное дерево. Таким образом, возникло дополнительное привнесение частного принципа в максимально абстрактную возможность.

В формальном отношении открытие самого принципа изображения — абстрактного понятия и затем его конкретизации до показа отдельного индивидуального предмета проявилось в применении линии как основополагающего средства. Это было использо-



Генрих Вёльфлин.
1943 г.

¹ Генрих Вёльфлин.
Основные понятия
истории искусств.
М.: Изд-во В. Шевчук,
2002. С. 30.

вание того, чего не существует в природе, в которой есть только реальное соприкосновение плоскостей трехмерных тел, а отнюдь не разделение бесплотных линий. Именно тогда с помощью линии появилась изобразительная ткань как текст.

Постепенно вслед за переходом от изображения понятия к изображению конкретной вещи становится возможным передавать предмет в его временном изменении: «Каждый знает, что из всех возможных аспектов здания фронтальный наименее живописен: здесь вещь и явление совершенно совпадают. Но как только мы имеем дело с ракурсом, так тотчас явление отделяется от вещи, изображаемая на картине форма становится отличной от формы предмета, и мы говорим об очаровании живописного

движения. Конечно, при таких ракурсах существенную роль во впечатлении играет устремление в глубину, постройка уходит в глубину. Но оптические данные таковы, что предметная ясность отступает здесь на второй план перед явлением, очертание и плоскости которого отклонились от чистой формы вещи. Нельзя сказать, чтобы она стала неузнаваема, однако прямой угол перестал быть прямым, и параллельные линии утратили свою параллельность. Но поскольку все оказывается смещенным — силуэт и рисунок, создается самодовлеющая игра форм, которой мы наслаждаемся тем в большей степени, чем отчетливее схватываем все еще проступающую, при всех изменениях явления, основную, первоначальную форму. Живописный силуэт никогда не может совпадать с формой предмета»¹. Появляется понимание того, что с помощью изображения можно передавать наше отношение к предмету. Например, красивую или, напротив, некрасивую лошадь. Возникает представление типа: «Я этот предмет оцениваю как...». Именно такое представление, такую мысль мы теперь можем выразить с помощью изображения.

Со временем уже и это становится освоенным и привычным. Тогда наступает новый этап. Теперь можно передать свое отношение в принципе, отделить его от конкретного предмета или

явления, то есть выразить свое собственное чувство, настроение, впечатление как таковое, «чувство вообще» — абстрактное беспредметное чувство.

С точки зрения формальных средств, создающих изобразительную ткань произведения, происходят следующие изменения. Освоенная в самом начале линия становится приемом обычным. Она начинает подразумеваться, а информация о ней становится избыточной. Она теперь так понятна, так улеглась в сознании, так привычна, что на нее достаточно намекнуть, показав частично или вовсе опустить, ведь она уже будет подразумеваться. Так постепенно изобразительность переходит к живописности, когда возникает одна из главных формальных трансформаций — обращение к пятну, к плоскости, к цвету.

По поводу живописности Г. Вёльфлин пишет: «Мы снова должны вернуться к основному различию линейного и живописного изображения в том смысле, как его знала уже античность: линейное передает вещи, как они есть, живописное — как они кажутся. Это определение звучит как-то грубо и для философского уха почти непереносимо. Не есть ли все явление? И что, вообще, за смысл говорить об изображении вещей, как они есть? Как бы там ни было, в искусстве эти понятия вполне правомочны. Существует стиль, настроенный по преимуществу объективно и стремящийся постичь вещи и сделать их действительными соответственно их прочным, осязательным отношениям, и в противоположность ему существует также стиль, настроенный больше субъективно и кладущий в основу изображения картину, в которой глазу действительно является видимость и которая часто имеет весьма мало сходства с представлением о подлинном образе вещей. <...> Живописный стиль <...> в большей или меньшей степени отрешен от вещи, как она действительно существует. Для него нет непрерывных контуров, и осязаемые поверхности разрушены. Мы видим только расположенные рядом несвязанные между собою пятна. Рисунок и моделировка перестают геометрически совпадать с пластическими формами и передают только оптическое впечатление от вещи»². Такое оптическое впечатление — это по существу все более конкретное отношение вещи и нас самих, которое переходит от предмета (вещи) к ее пребыванию в конкретных условиях среды и, далее, в конкретных условиях нашего личного восприятия. Таким образом, происходит «перемещение» от изображения объекта к показу состояния субъекта. И, в конце концов, наше личное восприятие отрывается от вещи, и созданное становится выражением нашего собственного личного «переживания по

² Генрих Вёльфлин. Основные понятия истории искусств. М.: Изд-во В. Шевчук, 2002. С. 24-25.



Франсиско де Сурбаран. «Натюрморт с лимонами, апельсинами и розой», 1633 г. Музей Нортон Саймона, Пасадина

Живописность возникает, в частности, там, где есть доходящее до случайности несоответствие между освещением и формой. Она появляется там, где это несоответствие дезавуирует предмет как таковой: « <...> нельзя не коснуться <...> мотива живописного освещения. И здесь мы имеем дело с объективным фактом, которому мы приписываем живописно-декоративный характер независимо от способа его восприятия. Для обыкновенного чувства сюда относятся, прежде всего, случаи, когда свет или тень расходятся с формой, то есть вступают в противоречие с отчетливостью вещей. Мы уже приводили пример живописно освещенного пространства церкви. Если сюда проникает солнечный луч, прорезывающий темноту и рисующий свои прихотливые фигуры на столбах и полу, то получается зрелище, при котором невзыскательный вкус удовлетворенно восклицает: “как живописно!” Но бывают также положения, при которых свет, скользя по пространству, производит столь же сильное впечатление, хотя противоречие между формой и освещением не сказывается так ярко. Примером может служить живописный час сумерек. Здесь предметность преодолевается иным способом: формы расплываются в слабо освещенной атмосфере, и вместо определенного числа изолированных тел мы видим неопределенные то более светлые, то более темные массы, которые сливаются в один тускло окрашенный поток»³. Предмет как бы разрушается, или он предстает в непривычном облике, как при закате. Чем явление более кратковременно, тем подчас это ценнее для нашего художественного наблюдения и тем больше наше желание запечатлеть редкое мгновение.

Живописность, подчеркивает Г. Вёльфлин, — понятие, относящееся не только к изображению, но и к самому объекту. Вот как он описывает живописную красоту руин в архитекту-

поводу», когда сам повод уже остается как бы за скобками. Тем самым Г. Вёльфлин очень точно наметил важнейшую тенденцию перехода изображения от объективного к субъективному, от конкретно-предметного к чувственно-абстрактному.

³ Генрих Вёльфлин. Основные понятия истории искусств. М.: Изд-во В. Шевчук, 2002. С. 31.

ре: «Оцепенение тектонической формы нарушено, и вместе с разрушением стен, вместе с появлением трещин и дыр, вокруг которых лепятся растения, зарождается какая-то жизнь, трепетом и легким движением разливающаяся по плоскости. Если очертания становятся беспоконными и геометрические линии и пропорции исчезают, то постройка может стать элементом живописного целого наряду с подвижными формами природы, деревьями и холмами, тогда как сохранившиеся здания не найдут себе места на таких картинах»⁴. Здесь речь идет о вещи, изменяющейся во времени, о хронотопе предмета, который по-казывают в движении, в изменении; не абстракцию, не предмет как таковой, а конкретный изменяющийся, движущийся предмет.

³ Генрих Вёльфлин. Основные понятия истории искусств. М.: Изд-во В. Шевчук, 2002. С. 29.

Г. Вёльфлин, в частности считает, что нет ничего живописнее ярмарки с движущейся толпой. Приведем еще одну цитату, в которой само представление о субъективности живописного в природе подчеркивается ученым чрезвычайно точно: «Однако нельзя отрицать, что уже в самой природе мы называем некоторые предметы и положения живописными. Живописный характер как будто связан с ними, независимо от своеобразного восприятия живописно установленного глаза. Разумеется, не существует никакой живописности “в себе”, и так называемая объективная живописность тоже становится живописной лишь для воспринимающего субъекта, однако все же мотивы, живописный характер которых основан на явных фактических отношениях, можно выделить в особую группу. Я имею в виду те мотивы, где отдельная форма так вплетена в общую связь целого, что получается впечатление какого-то проникающего предмет движения. Еще лучше, если сюда присоединяется действительное движение, однако в этом нет необходимости. Такого рода живописное впечатление может быть вызвано спутанностью формы или же особым подходом и своеобразным освещением; косная, покоящаяся телесность пронизывается очарованием движения, разыгрывающегося не в объекте; тем самым одновременно как бы говорится, что целое существует для глаза только как “картина”, и что оно никогда, даже в идеальном смысле, не может быть ошупано руками»⁵. Отметим попутно, что последнее замечание о невозможности ощупать целое руками, безусловно, навеяно работой А. Гильдебранда.

⁵ Там же. С. 28–29.

Рассматривая историю искусства, Г. Вёльфлин совершенно справедливо пишет о том, что изменение изображения идет по пути от линейности к живописности, от плоскостного к глубинному, от абсолютной ясности к относительной ясности пред-

метной сферы. Можно ли в этом случае говорить о развитии и прогрессе, как это подчас представляется тем, кто исповедует постклассические формы изобразительности, ставя современное искусство выше традиционной приверженности классических произведений к материальности и ясности предметной сферы? Скорее всего, нет! В истории изобразительного искусства положение «вслед за этим, значит — лучше этого» не является правильным. Можно говорить лишь о постоянном поиске художественного показа различных граней гештальта явления и открытия многообразия его проявлений. Здесь нет — «проще или сложнее», нет — «хуже или лучше», а есть равноправное разнообразие художественных направлений, которые являются только тогда по-настоящему равноправными, когда они во всех формах проявления сохраняют свою основу — показ «изобразительного понятия».

Многообразие школ изобразительного искусства

А если это так, то педагогика должна всегда базироваться на первоначальном стремлении научить выражать «зримость», выявляя образный гештальт, базируясь на принципе максимальной доступности. Это необходимо как в классическом, так и постклассическом подходах к обучению, которые, как уже отмечалось, есть лишь частные случаи, различные точки зрения на основную изобразительную задачу. Это необходимо делать как обучая академической грамоте, так и всем современным направлениям искусства. Поэтому споры о том нужно ли начинать учить с передачи ясной осязательной телесности или с воплощения на полотне чувственного впечатления, могут быть продуктивны только в том случае, когда оппоненты ищут наиболее эффективный подход к освоению учеником этой основной задачи. Здесь главное — имеет или не имеет ученик достаточные возможности, чтобы сразу приступить к образному выражению той или иной стороны «зримости». Надо понять, к чему он более предрасположен по складу своего мышления, к показу материальной определенности объекта или к выражению оптического впечатления от вещи с ее обобщенной абстрактной формой.

Важно признавать, что школы изобразительного искусства равноправны, если каждая из них имеет достаточный методический опыт. Однако психологические особенности людей различны. Поэтому ученик должен выбирать для себя ту школу, которая наиболее подходит для его типа образного мышления. В противном случае он рискует за многими частностями



Анри Матисс.
«Натюрморт
с апельсинами»,
1912 г. Лувр, Париж

не понять главную художественную проблему, не почувствовать ее важность. Так, человек с преимущественно конкретным мышлением, сразу попав в атмосферу, где принято оперировать аффективно-абстрактными категориями, может оказаться в ситуации полного непонимания изобразительных азов, не говоря уже о сложных задачах. И наоборот, тот, кто мыслит главным образом чувственно-абстрактными категориями, будет с самого начала недоумевать, зачем нужно так основательно изображать конкретные вещи, и с большим трудом подойдет к осознанию проблемы выражения «изобразительных понятий».

Еще в 80-е годы прошлого века мною была написана работа об индивидуально-психологических различиях студентов и особенностях подхода к их обучению в рамках академической школы. В ней рассматривались устойчивые особенности индивидуального художественного почерка при выполнении академических заданий по рисунку. На основе экспериментов было показано, что особенности почерка, отличаясь большим постоянством, зависели преимущественно от типа личности учащегося. Для одних проективная направленность на конкретное «похожее» изображение была совершенно естественна, и они ее впоследствии с успехом реализовали в своем творчестве. Другие же, напротив, изначально не принимали эту установку, постоянно интерпретируя увиденное, опуская детали, искажая пропорции, отвлекаясь от конкретности, интуитивно стремясь, употребляя терминологию Г. Вёльфлина, к «изображению состояния субъекта». Помнится, как активно и часто безуспешно педагоги боролись с этим; как переживали студенты, у которых, по их собственному признанию, «ничего не получалось». Однако спустя годы многие из них стали неплохими художниками, работающими в своей неповторимой манере. Они нашли свой путь. В их работах было больше абстрактных, нередко символических образов, так характерных для интровертированного типа личности.

Сам я приверженец классической академической школы и, возможно поэтому, мне кажется, что больше учеников,

которым легче начинать обучение изобразительному искусству с ясной предметной сферы. Но когда среди моих студентов оказываются те, кто мыслят более абстрактно, тяготея к субъективным чувственно окрашенным впечатлениям, я стараюсь отнестись к ним как можно более внимательно. По опыту я знаю, какие им приходится преодолевать трудности, борясь с «непониманием окружающих». Ведь очень часто они считают, что учатся хуже других, хотя, как мы только что выяснили, оценки «хуже» и «лучше» в данном случае не всегда применимы. Поэтому, как природа рождает людей с разными способностями и различными типами мышления, так, по-видимому, и разных художественно-педагогических школ должно быть как можно больше, чтобы талантливые люди могли выбирать, следуя не моде и мнимому престижу, а своим естественным предпочтениям. Однако повсеместно мы наблюдаем другое — художественные школы закрываются, педагоги сокращаются, но это уже совершенно иная тема. ■

ЛИТЕРАТУРА

1. Вёльфлин Генрих. *Основные понятия истории искусств. Проблема эволюции стиля в новом искусстве*. — М.: Издательство В. Шевчук, 2002. — 344 с.
2. Гильдебранд А. *Проблема формы в изобразительном искусстве*. — М.: Изд-во МПИ, 1991. — 137 с.

REFERENCES

1. *Vel'flin Genrih. Osnovnye ponjatija istorii iskusstv, Problema jevoljucii stilja v novom iskusstve*. [Wölfflin, Heinrich. *Principles of art history: the problem of the development of style in later art*]. — М.: Izdatel'stvo V. Shevchuk, 2002. — 344 p.
2. *Gil'debrand A. Problema formy v izobrazitel'nom iskusstve* [Hildebrand, Adolf. *The problem of form in art*]. — М.: Izd-vo MPI, 1991. — 137 p.

The Problem of Artistic Form and the Objectives of Fine Arts Pedagogy

Alexander V. Sveshnikov

PhD (Arts), Professor

UDC 378.1

ABSTRACT: The widespread tendencies in art to focus on the expression of subjective attitude to an event rather than on accurate depiction of an object have led to an increasingly strong opinion that basic academic literacy has lost its former practicality. Art pedagogic theory often treats the classical and modern education methods as opposites. Traditional education is claimed to be incompatible with the resolution of modern creative questions, and the instruction methods of the past are considered as outdated and unnecessary.

Such contradistinction of “the old and the new” fails to consider the existence of a common pillar, of the main illustrative and interpretative objective, which is instrumental in providing the artistic meaningfulness equally to object-based or object-less art forms. The need to establish a necessary common ground, to resolve that universal fundamental problem at the very beginning of any educational journey, becomes therefore overlooked.

This author’s argument in favour of the importance of treating such a common objective as a pedagogic cornerstone is based on selected conceptual themes from the works by A. Hildebrand and G. Wölfflin, two classics of art criticism. It is hereby attempted to demonstrate the existence of certain fundamental principles, indispensable for any of the pedagogic schools. In particular, A. Hildebrand pinpointed the importance of the “distance seeing”, which reveals the necessary general identifying impression given by an event or an object, leading to considering them as a whole, uniting all the separate parts of their image. In relation to this global ability classical academic and contemporary schools differ only in their means of expression, and the argument between them appears to have no ground. Such conclusions are in agreement with the stand of G. Wölfflin, a distinguished art historian and critic. In his studies of the historic development of art form from objective clarity to subjective relative clarity of the objective sphere, he showed that we are dealing here with methodological variations rather than with different views on the core pedagogical values.

Different schools of art, and both contemporary and traditional approaches to art education have therefore a common ground: forming of a holistic vision of the student. It is important to keep in mind that, depending on their type of artistic thinking, some students would be able to better reach this goal within the framework of the academic school, and others, on the contrary, while mastering modern forms of art.

KEY WORDS: pedagogic objective, image, expression, essence of portrayal, art form, Gestalt