

**МАТЕРИАЛЫ III ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНОЙ  
КОНФЕРЕНЦИИ С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ  
«КУЛЬТУРА КАК ПРЕДМЕТ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ  
ИССЛЕДОВАНИЙ», ПОСВЯЩЕННОЙ ПАМЯТИ  
Ю.В. ПЕТРОВА**

---

УДК 7.03

**Е.З. Галаганова**

**КОГНИТИВНЫЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ ИСКУССТВ**

*В статье исследуются особенности формирования когнитивных умений в процессе обучения истории искусства в художественном колледже. Цель данной статьи – рассмотреть современные возможности эссе как технологии, интегрирующей познавательные и развивающие функции истории искусств, стимулирующей использование творческого метода в современном художественном образовании.*

*Ключевые слова: художественное мышление, когнитивные процедуры, рефлексия, история искусств, эссе.*

С учетом исторического опыта развития всех цивилизованных стран образование важно рассматривать как среду, формирующую будущее; профессиональное художественное образование – как процесс создания особой эстетической среды профессионального общения, содействующей творческому поиску средств визуализации образа, идеи. В центре педагогического внимания современного художественного профессионального образования будущий специалист находится не просто как художник, мастер, исполнитель творческого замысла, но в немалой степени и как представитель универсального вида деятельности, оказывающего влияние на эстетический, нравственный и культурный уровень общества в целом. Универсальность художественной деятельности в этой интерогенности, способность влиять на общество и на личность самого художника – ее имманентное качество. Анализ исторического материала показывает, что после эпохи Возрождения проявление свободной творческой активности человека, раскрепощение его духа стало основной функцией художественной деятельности. Вслед за философией Просвещения освоение всякой профессии стало осуществляться в отчужденной форме через систему знаний. Художественные академии не стремились к обновлению программ обучения и продолжали держаться выработанных прежде принципов, опирающихся на формы живой ремесленной деятельности с опорой на «зрение», на развитие живописи «изображения-конструирования» предмета, эмоционально-чувственное восприятие пространства, образа, картины. Произошедшая в XX в. с подачи Баухауза либерализация системы образования за счет расширения содержания обучения и

привлечения дополнительных знаний, в том числе знаний по истории искусств, не изменила представление о творческом методе, не преодолела двухэтапную академическую схему освоения профессии – «ремесло», затем «творчество». Необходимость обращения к творчеству с самого начала обучения усиливало на протяжении второй половины XX в. стремление к обновлению отечественной системы профессиональной подготовки в художественной сфере.

Выстраивать современный дискурс отечественного художественного образования на новых методах сложно без четко определенной модели и собственной внутренней логики, их соотношения с социокультурной реальностью. В условиях смены образовательных парадигм поиск новых художественно-образовательных технологий должен коррелироваться и с творческим методом, и с сохранением лица школы, в его неповторимости – сила российского искусства. К преподаванию истории искусства в профильных учебных заведениях это относится в полной мере. О совершенствовании подходов в этой области профессиональной подготовки принято говорить категориями методологии либо категориями эстетического воспитания. Поскольку история искусств, как и само искусство, находится на перекрестке отражения и выражения, постольку говорить о современных педагогических технологиях в этой сфере профессиональной подготовки целесообразно категориями информационного общества, где *слово* выражает не только глубокие смыслы, но и дополнительные функции текста – после Дерриды всякая картина становится текстом, «обучающим текстом для воспитания восприятия и суждения» (М. Маклюэн). Признание за историей искусств права на исследование значения образов и интерпретацию смыслов состоялось к концу XX в., дискуссии о самоидентификации искусствознания в России продолжают и в наши дни.

Сократовское недоверие к слову оценивается сегодня иначе, и прежняя убежденность непереводаемости визуального образа в слово рассматривается менее категорично, так как «отношение языка к живописи является бесконечным отношением» (М. Фуко). Изменение ракурса в восприятии привычных форм выражения чувственного переживания и художественного видения позволит, на наш взгляд, поддержать «воспроизводство» художественной профессии и сохранить «творческое лицо» российской школы. В европейских академиях к 2010 г. признали универсальность этой учебной дисциплины, а ее синтетизм в анализе «нового» и «старого» искусства позволяет формировать дополнительные аспекты гуманитарно-философской составляющей сразу в нескольких профессиональных модулях, речь идет о переоценке ценности интеллектуальной, когнитивной составляющей современного художественного образования. Опора только на эмоциональную сферу в предпрофессиональном и на привычные вкусовые стереотипы в профессиональном художественном образовании лишает актуальности понятия образованности и профессионализма.

Современный подход к балансу эмоциональной и когнитивной сфер развития личности художника может стать фактором эффективности реализации образовательных программ в области истории искусств, нацеленных на формирование у будущих художников системы современных профессиональных

умений. Во взаимосвязи умений и мотивации учебной и профессиональной деятельности будущих художников мы видим отражение взаимосвязи соответствующих потребностей – познавательных, эстетических и самоактуализации – с арт-факторами, формирующими личность художника с ранних лет (дивергентность и лабильность мышления, необычайно развитая эмоционально-экспрессивная доминанта, установка на индивидуализм, на рефлексивность). Художественное мышление специфично по цели, типу и способу актуализации сознания – этот фактор во многом определяет выбор методов и технологий в преподавании истории искусства в художественном вузе и сузе. Кроме исполнения реплик или копий с приложением к ним реферативного текста (т.е. самостоятельная работа с подлинниками в музеях), а также лекционных часов, традиционная методика не может в современных условиях быстро адаптироваться к особенностям процесса образования в информационном обществе. Мышление будущего художника на занятиях по истории искусств развивается в пассивном режиме, в рамках все той же миметической парадигмы. История искусств как профессионально значимая дисциплина, особенно как компонент профессионального модуля «Композиция и анализ произведений изобразительного искусства», нового Госстандарта художественного СПО, предполагает в создавшихся условиях корректировку и методики и методологии, смещая акценты в пользу когнитивных процедур.

Теория познания в XX в. обнаружила новый для себя объект – художественное отражение мира. Новые знания о нем копились медленно и во второй половине XX в. художественное мышление занимает место в одном ряду с научным и философским. Дихотомия профанного и научного знания в художественном отражении мира имеет свою специфику вследствие непосредственно-опосредованного характера художественного мышления как такового, его способности опираться на языковую действительность наравне с неязыковой. В этом оно, как неоднократно отмечали исследователи, сходно с философским мышлением и имеет преимущество перед научным мышлением. Ещё одной особенностью художественного мышления, сближающей его с научным, является нацеленность на дробление базовых категорий, что ведет к усложнению систематизации знаний о мире. Именно **системное дивергентное знание** отличает художественное мышление, выделяя его в особый объект изучения. В отечественной философской и психологической научной литературе второй половины XX – начала XXI в. характеристике художественного мышления (в том числе и его когнитивных элементов) уделяли внимание Л.С. Выготский, М.С. Каган, Ю.М. Лотман, С.С. Аверинцев, В.В. Прозерский, М.А. Сапаров, Б.В. Раушенбах, Б.Ф. Ломов, А.Я. Зись, И.С. Ладенко, Б.М. Бернштейн, В.В. Ванслов, В.М. Розин, В.Л. Райков, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, В.С. Кузин, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурье, С.А. Лурье, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, Д.Н. Узнадзе, Э. Маркарян, М. Пранишвили. В зарубежной литературе исследованием этого направления прямо или косвенно занимались П. Торренс, М. Фуко, Р. Д' Андраде, Р.Дж. Коллингвуд, Р. Арнхейм, из современников – Р. Солсо, П. Бурдые. Если в отечественной литературе преобладали дискуссии о творческом мышлении и художественной деятельности, их влиянии на мировоззрение личности, о методах их диагностики, то в зарубежной – дискуссии о том, что выделение

творческого мышления не имеет под собой оснований, так как мышление – это всегда творческая деятельность; о том, что нельзя сводить творческое мышление к дивергентной продуктивности и «креативность» скорее социокультурная категория, чем художественная. Спор позитивистов и интуитивистов 1960–70-х гг. о природе художественного творчества вокруг теории «великой аналогии» имел прежние очертания и сводился к спору о соотношении духовного и материально-чувственного в искусстве. Природой самого художественного мышления, этапами его исторического развития, механизмами самоактуализации личности художника интересовались лишь в рамках этого спора, чаще всего цитируя Фрейда, Бердяева, Бергсона, Фромма. В эпоху Интернета нивелируются оттенки эстетики прошлого, для передачи культурного кода (особенностей языка современного искусства) следующим поколениям теория познания нуждается в новой терминологии.

Эффективность преподавания истории искусств будущим художникам в когнитивном отношении зависит от выбора модели постижения эстетического опыта, визуального «текста». Выбор модели основан на выборе метода:

- индуктивный, психолого-ассоциативный метод, рекомендованный эпохой Просвещения;
- дедуктивный метод, позволяющий ставить перед собой и решать практические задачи.

Выбор первого метода важен и необходим, чтобы избежать творческого произвола и субъективизма, чтобы развивать у студентов профессионально значимый принцип объективации полученных знаний. Мы отдаем предпочтение второй модели, прибегая тем не менее к помощи первой, т.к. выбранная нами технология предполагает в качестве основы рефлексивные умения, способность рассуждать, самостоятельно читать и оценивать художественный текст, свое отношение к нему. Перенос акцента на познавательную деятельность обучаемого совпадает с реформированием профессионального образования. Когнитивный компонент профессиональной подготовки с психолого-дидактических позиций способствует формированию общих и узкопрофессиональных умений и навыков в современных условиях более эффективно, чем другие традиционные компоненты; предполагает, кроме традиционных аналитических и моделирующих способностей, гибкости и критичности мышления, установки на самообразование – умение высказать свое собственное отношение к проблеме, к её причинам, способность по-новому взглянуть на привычное.

Декарт в XVII в. попытался впервые научно обосновать объективность самосознания человека, необходимость рефлексии как важного условия существования человека. Новые модели современного образования в качестве эффективного средства его модернизации используют единую целостную систему аксиологических, когнитивных, психологических, социально-профессиональных аспектов компетентности специалиста. Рефлексивные методики всегда широко использовались в психологии и медицине, но не в профессиональной педагогике. Сегодня назрела необходимость включения инновационных методик, предполагающих создание рефлексивной среды как фактора развития познавательных компетенций. Рефлексивная среда понимается как система условий развития личности, открывающая последней воз-

можность самоисследования. О.Ю. Малахова рассматривает следующие особенности рефлексивной образовательной среды [2]:

- педагог и студент в ней выступают в роли субъектов;
- она представляет собой совокупность внешних и внутренних условий;
- в ней обязательно должно быть внутреннее противоречие субъекта;
- методики преимущественно имеют личностный характер;
- её культуросообразность направлена на переосмысление старых и создание новых культурных норм в процессе образования;
- эта среда всегда вариативна, но вариативность соразмерна;
- развивающейся в ней личности;
- выбор обучающих методик ориентируется не на их содержание, а на способы деятельности педагога и студента;
- деятельность её субъектов является исследовательской.

В художественном образовании рефлексивная среда имеет специфику, поскольку всякая рефлексивная деятельность неизбежно приводит к «культурной рефлексии» как алгоритму творчества. В современном образовании рефлексивно-развивающая среда – это прежде всего пространство свободы. Поиск и свобода выбора способов взаимодействия педагога и студента; открытость и интерактивность методик, создание самим студентом образовательного пространства, а не воздействие на сознание студента посредством выдвижения педагогических требований; более гибкий, дифференцированный подход в разработке творческих проектов, в создании «интеллектуальных артефактов» – такой поиск всегда есть исследование, с этого начинается интеллектуальный и личностный рост, профессионализм. Развитие рефлексивных способностей будущих художников в восприятии произведений искусства необходимо и в целях развития поэтического мироощущения, наиболее ценного для художников. Культура восприятия и понимания традиционно является основой когнитивной культуры человека. Понимание как результат грамотного восприятия произведения искусств, диалога через него с эпохой, её религией и мировоззрением, стилем, школой, наконец, талантом художника имеет свои возрастные, гендерные и социокультурные особенности. Можно ли что-то изменить в методике преподавания истории искусств, учитывая эти и другие особенности современного студента, требования современного общества к образованию? Для развития не только визуальной, вкусовой, но и когнитивной культуры будущего художника в процессе изучения истории искусства в отечественном художественном образовании, используется технология под названием "эссе".

Эссе насчитывает вековую историю, его легко можно адаптировать для любой образовательной среды. Так как образно-логическое мышление является основой словесно-логического, в первую очередь эссе рассматривается как средство развития у студентов речи устной и письменной, далее подвижности ассоциаций, афористичности, антитетичности мышления, рефлексии, лаконичности мысли, поэтичности образов, наконец, объективации знаний в оценках интеллектуальной значимости цитат и аргументов. Эссе по истории искусств – это всегда маленькое исследование внутри стиля или жанра, внутри одной картины или скульптуры или шедевра архитектуры, вокруг творче-

ства одного художника или нескольких, это творческий интеллектуальный акт со своей драматургией и логикой повествования. Написание эссе по истории искусств, как показал опыт, через преодоление объективных трудностей может выполнять функцию профессионально значимой когнитивной процедуры, способной раскрепостить интеллектуальный и творческий потенциал будущих художников.

Эссе как средство воспитания восприятия и суждения, как форма текущего, промежуточного и итогового контроля компетенций есть не просто «ум на кончике пера», но скорее мыслительный процесс, непосредственно связанный с творчеством, со «светлым полем сознания» (И.А. Бодуэн-де-Куртенэ). Создание такого рода текста не связано с автоматизмами, не проходит полностью через сознание и образует прочные связи «от смысла к языку», а не наоборот, как в устной речи; требует, по Выготскому, минимального развития определенной степени абстракции и укладывается в три этапа: формирование, формулирование и оформление мысли [1. С. 236–237]. С точки зрения упомянутых моделей мышления эти три этапа можно обозначить как абстрактный, ассоциативный и интерпретационный. На первом этапе студент формирует структуру образа, отталкиваясь от субъективного восприятия и понимания колорита, формы, композиции, манеры исполнения и, конечно же, от полученных из других источников знаний; на втором – формулирует словесную оболочку ассоциативных структур и затем переходит на практический уровень субъективных интерпретаций, оформленных в письменной речи, используя собственную эмоционально окрашенную палитру эпитетов, обертонов, метафор, – рождается текст. Текст по-своему художественный, пусть сумбурно структурированный, но это тот самый интеллектуальный артефакт, побуждающий художника к дальнейшему сочинительству, к поэтическому мировосприятию, к проникновению в «художественное вещество» через собственное Я, через поиски «некой константы вечности, не позволяющей забыть ни о классике, ни о сиюминутной остроте» (М. Герман). Описанный в литературе зарубежный опыт использования эссе в образовательном процессе позволяет нам применять данную технологию с учетом местной специфики на разных уровнях – педагогическом, личностном, профессиональном, принимая во внимание такой фактор, как возраст и уровень развития познавательных компетенций студентов. Сложность реализации когнитивного подхода в развитии художественного мышления студентов требует совершенствования традиционных и поиска инновационных технологий в изучении истории искусств.

#### *Литература*

1. *Выготский Л.С.* Проблемы развития психики // *Овладение вниманием* : в 6 т. М., 1983. Т. 3. 368 с.
2. *Малахова О.Ю.* Рефлексивно-образовательная среда вуза как педагогический феномен // *Вестн. Ом. гос. ун-та.* 2006. № 1. С. 84–94.