

Федеральное государственное
образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
Гуманитарный институт
Кафедра искусствоведения
Специальность 031501.65 «искусствоведение»

УТВЕРЖДАЮ

Заведующий кафедрой

_____ В. И.

Жуковский

« ____ » _____ 2009 г.

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
в форме дипломной работы

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ
ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА СТИЛЕВОГО ПРОСТРАНСТВА
«АРЕАРОМАНТИЗМ» (НА МАТЕРИАЛЕ АНАЛИЗА ПРОИЗВЕДЕНИЙ
ИСКУССТВА ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА)

Руководитель

М.В. Тарасова

Студент ИК04-41СИ

Р.М. Жарникова

Красноярск 2009

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
1 Специфика реализации образовательного потенциала произведений изобразительного искусства стилевого пространства «Ареаромантизм»	
1.1 Сущность образования	17
1.2 Сущность произведения изобразительного искусства	37
1.3 Определение образовательных возможностей произведения изобразительного искусства	45
1.4 Специфика образовательного потенциала произведений изобразительного искусства стилевого пространства «Ареаромантизм»	56
2 Своеобразие образовательных возможностей произведений искусства стилевого пространства «Ареаромантизм» второй половины XX века	
2.1 Анализ витражного цикла Собора Св. Штефана в Майнце (1978-1980) М.Шагала как образовательного посредника стилевого пространства «Ареаромантизм»	70
2.2 Анализ живописного произведения «Эхо: номер 25» (1951) Д.Поллока как пространства образовательных действий зрителя	83
2.3 Особенности образовательного потенциала ареаромантических художественных творений второй половины XX века	106
Заключение	120
Список использованных источников	127
Приложения	134

ГЛАВА 1 СПЕЦИФИКА РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА СТИЛЕВОГО ПРОСТРАНСТВА «АРЕАРОМАНТИЗМ»

Цель первой главы заключается в исследовании своеобразия процесса реализации образовательных возможностей произведений изобразительного искусства стилового пространства «Ареаромантизм».

Опорными точками работы выступают: анализ сущности феноменов «образование» и «произведение изобразительного искусства», предполагающий этимологический разбор понятий, обращение к философским и педагогическим источникам, основам теории изобразительного искусства; определение образовательного потенциала произведения изобразительного искусства путем сравнительного анализа образования и искусства, экстраполяции основных принципов художественного диалога на образовательный процесс; раскрытие специфики образовательных потенций ареаромантического художественного образа.

Данная глава является теоретическим фундаментом для последующего исследования конкретных произведений искусства второй половины XX столетия в доказательство эффективности образовательных возможностей художественных творений стилового пространства «Ареаромантизм».

1.1 Сущность образования

Задачей параграфа является анализ понятия и феномена «образование» с целью раскрытия его многогранной сущности. Поставленная задача решается несколькими путями. Во-первых, посредством последовательного этимологического исследования понятия «образование» и сопряженных с

ним слов русского и иностранных языков. Во-вторых, путем изучения синонимического ряда близких понятий, раскрывающих тот или иной аспект сущности исследуемого явления. В-третьих, благодаря обращению к трудам по истории и философии образования, освещающим процессы генезиса и развития образования в историческом контексте и философском осмыслении. Важно также определить цели и задачи образовательного процесса, зафиксировать основные технологии и специфику участников образования.

Этимология понятия «образование»

Первоначально необходимо обращение к этимологии слова, что предполагает исследование его глубинных основ с целью раскрытия смысла, изначально присущего феномену «образование», и корректных определений его многоаспектной сущности.

Поскольку одним из сущностных свойств образования является его процессуальность, представляется возможным первоначально рассмотреть этимологическое определение глагола «образовать» (или «образовывать»), что позволит рассмотреть грани процесса образования как последовательного движения к некой цели, предвосхищающей результат этого движения.

Образовать (образовывать), согласно Толковому словарю В. Даля [21], раскрывается в следующих значениях:

- обмыть, очистить; украсить, нарядить; обделать, обработать, обтесать, острогать;
- исправить, пересоздать, преобразовать, улучшать духовно;
- придать вид, образ;
- составить целое, отдельное, слагать;
- создавать, основывать, устраивать, учреждать;

- знаменовать, означать, представлять; изображать, составлять
вещественно;
- благословлять образом;
- вообразовать, поселить образ в ком-то;
- предобразовать, изобразить вперед, до события, прообразовать;
- сообразоваться, подчиниться зависимости;
- быть образуемому, образовать себя;
- присягать.

Данные значения могут быть систематизированы в соответствии со спецификой процессов, которые, согласно этимологии, заключает в себе образование.

Во-первых, образование раскрывается как очищение. С одной стороны, очищение – это освобождение от чего-то лишнего, мешающего, препятствующего. С другой стороны, очищение, как один из аспектов образования, может быть осмыслено как «забота о себе». По мысли М.Фуко, «забота о себе» обретает свою форму и завершение, во-первых, в самопознании, во-вторых, тем, что самопознание как высшее и независимое выражение своего «Я» обеспечивает доступ к истине; наконец, постижение истины позволяет в то же время признать существование божественного начала в себе» [69].

Наконец, очищение можно понимать как образовательное действие близкое природе катарсиса. По мысли Аристотеля, «энтузиастическому возбуждению подвержены некоторые лица, впадающие в него под влиянием религиозных песнопений, когда все песнопения действуют возбуждающим образом на психику и приносят как бы исцеление и очищение».

Таким образом, очищение раскрывает такие аспекты образования как освобождение, «забота о себе», исцеление. При этом, важно подчеркнуть религиозный характер данного действия.

Во-вторых, образование, исходя из этимологии, есть придание чего-то нового. Говоря об образовательном воздействии, такое обновление человека можно рассматривать как придание его душе духовности. На данном основании, образование раскрывается и как сообразование – возможность для человека стать сообразным первообразу (стать причастным Духу, принять благословение).

В-третьих, образование понимается как составление целого, что большинством исследователей понятия и феномена «образование» трактуется как гармонизация или нахождение человеком себя в единстве плоти, души и духа. «Образование, согласно Г.Гегелю, заключает в себе примирение с самим собой и узнавание себя в инобытии» [60].

В-четвертых, в этимологии слова заложено и значения устройства, учреждения как создания условий, комфортной среды для самопознания, ведущего к постижению истины.

Наконец, присягать раскрывает образование как обещание хранить верность.

Примечательно, что этимологическое определение слова «образование» включает ряды синонимов, объединенных приставками при, пре, пред, со, об (о), что является немаловажным для понимания сути исследуемого явления. Обращение к этимологии приставок может быть полезным для уточнения и конкретизации отдельных составляющих значения образования.

Так, этимология приставки «с» («со») позволяет говорить о наличии в словах создание, составление, сообразование следующих значений: хорошо, благо, здоровый; вместе, согласие, общий, подобный, равный, одновременно; однажды; в продолжение.

Тем самым, образование как создание, сложение, составление целого, сообразование, есть благо, здоровье, которое обретается однажды в согласии с равным, подобным.

В этимологии приставки «при» в словах придание, присяга, обнаруживаются значения: придача при сделке, придача при обмене, заранее, сверх, перед, затем, впредь, что раскрывает образование как сделку и обмен, а то и другое, как правило, совершается между двумя равноправными партнерами. Подчеркивается также некая предопределенность, данного процесса, его предвосхищение.

Не менее продуктивным оказывается обращение к этимологии приставки «пре», имеющей усилительное значение, а также указывающей на пересечение, переход, движение. В данном аспекте образование может быть трактовано как преодоление, переход в некое состояние пребывания над собственными возможностями (возможность превзойти себя).

Таким образом, исходя из этимологии глагола «образовать» «образование» раскрывается как:

1. «Придание облика», что соотносится с пониманием образования как становления человека как духовного существа, сознающего свою причастность к Духу.

2. «Сложение целого», что трактуется как гармонизация или нахождение человеком себя в единстве плоти, души и духа.

3. «Духовное улучшение» как формирование духовности личности.

4. «Очищение», понимаемое как освобождение от чего-то лишнего, мешающего, препятствующего; «забота о себе»; исцеление через переживание катарсиса.

5. «Устроение», предусматривающее создание условий для самопознания и «постижения Бытия».

6. «Присяга», соотносящееся с обещанием хранить верность.

7. Благо, здоровье, которое обретается человеком в согласии равным партнером

8. Преодоление, переход в некое состояние пребывания человека над собственными возможностями.

Однако приведенное выше не фиксирует этимологическое содержание слова «образование» во всей его полноте. Такие значения как: «вещественное представление», «знаменование», «изображение», «вообразование», «поселение образа в ком-то», - остаются нераскрытыми.

В трудах исследователей феномена «образование» данные значения слова также остаются без внимания. Значения «поселение образа» единственно трактуется как обретение в результате образования человеком образа себя или образа мира, как становление мировоззрения.

Таким образом, возникает необходимость обращения к этимологии ключевого для исследуемого понятия слова «образ».

Образ раскрывается так: а) вид, план, схема, модель, очертание б) общность, круг); в) черта, резать, проламывать, толкать, ломать; г) часть, половина, сторона, разделять; д) страсть, неистовство, азарт, пыл; е) правило, закон, порядок, положение; ж) одетый не по обычаю, чудно, назначенный судьбой.

Анализ приведенных значений с учетом уже раскрытых аспектов образования как процесса, позволяет зафиксировать следующее:

1. В образовании нечто обретает вид, свои очертания, границы, иными словами, «вещественное представление» или «изображение».
2. В образовании указанные границы «ломаются», то есть оказываются преодоленными, а значит, происходит выход в невещественное, иными словами, «вообразование».
3. Образование предполагает некую общность двух половин или сторон.
4. Образование предстает как процесс, «назначенный судьбой», то есть predetermined и происходящий «однажды» по определенным правилам, с азартом и страстью.

Примечательно, что английский аналог образования - слово «education» (от лат. *educatio* – воспитание, разведение, выращивание) имеет

следующую совокупность значений: воспитание, развитие (характера, способностей), культура, образованность, образование, просвещение, обучение.

Акцент в данном этимологическом определении поставлен на связь образования и культуры. Лингвистический анализ слова *cultura*, в частности, значений «возделывание, обрабатывание, уход», «улучшение» и «поклонение, почитание», позволяет некоторым исследователям приводить основания для сравнения данных феноменов.

Кроме того, в этимологии английского слова образование определяется целым спектром синонимов: воспитание, развитие, обучение.

Данные понятия могут быть проанализированы в качестве отдельных сторон сущности феномена образования.

Сущностные аспекты образования

1. Обучение как аспект образования

Под обучением традиционно понимается непрерывный процесс совместной деятельности учителя и ученика. При этом исследователями выделяется два основных типа обучения:

1) Формирующее обучение, цель которого заключается в передаче (преподавании) учителем и приобретении (учении) учеником знаний, умений, навыков, традиций, опыта. С данным типом обучения связано появление дидактики (от греческих слов «*didactios*» – поучающий и «*didasko*» - изучающий), как научной дисциплины, исследующей закономерности образовательного процесса.

2) Развивающее обучение, цель которого заключается в развитии способностей ученика на основе его индивидуальных возможностей (самореализация). Роль учителя в данном типе обучения ограничена

организаторской деятельностью (греческое слово «peidagogos» - peida - ребенок, gogos – вести - обозначает детоводитель).

Исходя из вышеизложенного, обучение рассматривается как процесс, в котором происходит самоутверждение той или иной стороны - участника данного процесса. В этом случае, обучение не может характеризовать образование как взаимодействие, а предстает процессом субъект-объектного воздействия: в первом случае, воздействия учителя на ученика, в другом случае, ученика на собственные способности и возможности.

Решением, снимающим данное противоречие, с необходимостью становится поиск и нахождение типа обучения, предполагающего диалогический подход к процессу совместной деятельности учителя и ученика, отвечающий потребностям обеих участников образовательного процесса, и предоставляющий каждому из них возможность самореализации в субъект – субъектном взаимодействии.

Только такое «образование выступает как способ становления человека, возможность быть, становиться, значит, (и для педагога) образовываться...» [71, с.6].

Таким образом, обучение, как один из аспектов сущности образования, призвано определить и утвердить статус каждого из участников образовательного взаимодействия, соответственно, определить характер самого взаимодействия.

2. Воспитание как аспект образования

Слово «воспитание» означает «питать всем существенно необходимым, чтобы обеспечить рост, становление и развитие личности». Слово «воспитанник» раскрывается как «питомец» [24, с.9]

Исходя из этимологии слова, воспитание подготавливает и сопровождает процесс становления личности: человек стремится к овладению тем необходимым, что позволяет ему духовно расти в процессе образования.

По мысли исследователей, между воспитанием и развитием существует тесная взаимосвязь: воспитание содействует «созреванию естественных предпосылок развития, формированию на их основе психических процессов и свойств личности».

Таковыми «естественными предпосылками» могут быть названы сами психические свойства и качества, которые и получают свое развитие в процессе образования. Следовательно, воспитание может быть понято как некий накопительный процесс рождения и созревания душевных свойств и качеств человека, которые получают свое развитие в образовании.

Более того, исходя из определения самого слова, данные душевные свойства являются необходимыми для участия человека в образовательном процессе.

Важно также подчеркнуть, что «подпитывание» человека данными необходимыми свойствами не только является необходимой естественной предпосылкой для образования, но органично включается в сам процесс в качестве одной из его главных функций.

3. Развитие как аспект образования

Развитие традиционно раскрывается как процесс внутренних изменений человека, обеспечивающий реализацию его жизненного потенциала и назначения.

Именно такой процесс призвана обеспечивать школа в ее исходном понимании (на латинском языке «shola» означает лестницу, ступеньки которой ведут вверх): способствовать осуществлению человеческого назначения путем «восхождения отдельного человеческого существа к своей всеобщей природе» [33, с. 22].

Тесно связанное с процессом воспитания, развитие представляет психологический аспект образования как фиксацию качественных изменений, происходящих в душе человека в процессе образовательного восхождения к истине своего бытия.

Тенденции толкования образования в философии и педагогике от Античности до XX века

Исследование понятия и феномена «образование» не исчерпывается этимологическим анализом и синонимическим определением. Для полноценного раскрытия сущности исследуемого явления необходимо проследит основные тенденции процесса толкования образования как культурного феномена в истории педагогических идей и философии образования.

Тенденции толкования данного феномена в *период Античности* определены следующими философскими положениями:

1) В природе человека коренятся положительные душевные способности к познанию сущности, к достижению истины, которые необходимо только познать, пробудить, раскрыть в человеке.

Из данного положения исходит тенденция толкования образования как постижения того знания божественного, которое заложено в душе человека. В качестве возможного пути образования выделяется самопознание через пробуждение душевных сил и просветление сознания.

2) Из философской идеи противоречивости человеческой природы, берет начало толкование образования как сдерживание дурных наклонностей души и возвращение благих качеств.

Важную роль в античном понимании образования имеет равнозначность диалогической формы для процесса познания истины и образовательного взаимодействия учителя и ученика

Одной из ведущих является тенденция толкования образования как поэтапного процесса, обуславливающего ступенчатое постепенное восхождение к истине. Образование понимается как формирование целостности человека: стремление к достижению гармонии плотской, душевной и духовной составляющих.

Период Античности характеризуется взаимопроникновением эго-, социо- и космо- целей образования, достижение которых обеспечивает гармонию индивидуального, общественно ценного и космически предопределенного в человеке. При этом, необходимым условием образовательного процесса признается наличие наставника – образовательного посредника на пути восхождения человека к истине.

Понимание образования в *период Средних веков* обусловлено религиозным христианским мировоззрением, и исходит из идеи противоречивости человеческой природы:

1. С одной стороны, мысль о дурной природе человека, состоянии «изгнанности из Рая» и оторванности от Бога вызывает к жизни тенденцию толкования образования как покаяния, очищения от скверны плоти и врачевания души.

2. С другой стороны, образование позволяет человеку познать себя как божественное творение – открыть божественный Дух в себе, что объясняет образование как процесс возвращения духовности.

3. Образование как восхождение к истине находит символическое звучание в идее Лествицы, соединяющей град земной и град Небесный. Образование моделируется как процесс ступенчатого возвращения к Богу через очищение от скверны земной человеческой жизни. В связи с этим, актуальной становится идея воспитания души, которое ведет к постепенному постижению божественного Слова (шесть ступеней продвижения ума в познании Бога, о которых говорил философ и богослов Бонавентура).

4. Образовательно-посредническую роль на пути восхождения человека к Богу берут на себя произведения искусства: текст Священного Писания, архитектура храмовых построек, составляющие церковного Богослужения (обрядовые действия, молитвы, музыка).

В эпоху Возрождения актуализируется понимание образования как освобождения. Так, согласно философско-магическим представлениям эпохи, главной задачей человека является освобождение души от власти тела и власти судьбы и познание Бога на основе познания собственного разума.

Образованием как возможностью для человека стать причастным Богу в эпоху Возрождения становится творчество: занятия науками и искусством моделируют божественную созидательную деятельность, а сами творения, осуществляя посредническую миссию, открывают пути возрождения души.

Парадигма образования в *период Нового времени*, выраженная в философских построениях Р. Декарта и Ф. Бэкона, понимая сознание как неизменную основу человеческой природы, требует и нового идеала воспитания, призванного пробудить в каждом человеке радикальное сомнение относительно того, что из безграничного опыта сознания пригодно для научного знания, для познания истины.

В *период с XVII по XX века* происходит становление основных концепций образования, которые не утрачивают свою значимость и на рубеже XX-XXI веков:

1. *Образование есть деятельный процесс, сообразный природе человека:*

а) образовательный процесс должен задействовать все органы чувств человека протекать в согласии природными ритмами (Я. А. Коменский);

б) образование есть развитие трех фундаментальных сил, формирующих природу человека: ментальной силы, силы сердца и технической силы, которые соответствуют уму, сердцу и рукам (И.Г. Песталоцци).

в) воспитание получают из трех источников: от природы, от окружающих людей и от вещей. Воспитание природой осуществляется путем «внутреннего» развития человеческих способностей, воспитание людьми — это приучение человека использовать развитие этих

способностей, наконец, воспитание от вещей — это собственный опыт человека (Ж.-Ж.Руссо).

г) образовательный процесс должен основываться на использовании законов анатомии, физиологии, психологии, философии и других наук, которые непосредственно связаны с природой человека (К.Д. Ушинский)

2. Образование - поэтапный процесс, предполагающий:

а) прохождение стадий духовного становления: «испытывание себя», «вглядывание в себя», анализ испытанного [10] (И.А. Ильин)

б) движение от становления личности к усвоению опыта прежних поколений и восхождению к подлинной свободе (В.В. Зеньковский)

в) последовательное достижение трех целей: становления и развития личности; становления ее причастности к миру; становление высшей основы вещей через «узнавание» себя и мира в личности и через личность [72] (М. Шелер).

3. Образование есть отношение:

а) образование «заключает в себе примирение с самим собой и узнавание себя в инобытии» [60] (Г.Гегель).

б) образование есть становление человеческой личности, обретение своего «Я» «из самого божества» посредством знания, которое есть «бытийное отношение» [72] (М.Шелер).

в) образование есть переход как отнесение человеком себя в иное место, где «сущность становится явленной» [70] (М. Хайдеггер)

4. Образование есть формирование человеческой личности в соответствии с определенными образцами: «передача знаний, умений и навыков в качестве эталонов культуры, фиксирующих смысловую определенность человеческой жизни как в конкретном обществе, государстве, так и в масштабах всего мира (традиционная позиция, основанная на учении Я.А. Коменского)» [35, с.78].

5. Образование есть способ (инструмент, механизм):

а) самосохранения человека как овладения полезными для поддержания жизнедеятельности знаниями и навыками (Г. Спенсер);

б) самопознания и саморазвития человека: теория развивающего обучения ((Б.Д. Эльконин), теория учебной деятельности (В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), теория компетентностей;

в) социализации человека как «формирования у человека адаптивного к жизни в обществе «поведенческого репертуара» [35,с.78] (рационалистическая позиция П. Блума, Р. Ганье, Б. Скиннера).

Образовательные цели

Цели образовательного процесса могут быть систематизированы и представлены как эго-, социо- и космо – цели, в зависимости от субъекта целеполагания, в качестве которого может выступать: сам образовывающийся человек; социум, порождающий определенный «заказ» на образование человека; «Единое» как нераздельное на части божественное первоначало, требующее причастности к себе человека как части «многого».

Эго-цели обуславливают стремление человека к самоутверждению и предполагают а) обретение человеком: личности, своего «я», своей целостности или телесно-душевно-духовной гармонии, обретение себя в качестве творца; б) самопознание; в) саморазвитие или самосовершенствование; г) самореализацию.

Социо-цели направлены, прежде всего, на социализацию человека и предполагают: внесение желательных для социума изменений в сознание и образ жизни человека; передачу социально значимого: опыта, знаний, умений, навыков; введение человека в культуру в качестве осваивающего и создающего идеалы.

Космо-цели образования есть стремление человека к единству самоутверждения и соучастия в Полноте бытия и связаны с пробуждением

душевной энергии человека, обретением им «духовного облика» и восхождением к Первообразу.

Технологии образования

Практическими способами реализации образовательных целей выступают *технологии образования* (от греч. *techne* – искусство, мастерство, умение; *logos* - слово, понятие, учение) - модели образовательного процесса, учитывающие способы его организации и закономерности протекания, а также всю совокупность операций, производимых участниками образовательного взаимодействия.

Для современного образования оказываются востребованными технологии двух основных педагогических стратегий: «формирование» и «развитие» [9, с.156]. Технологии первого типа представляют модель «диктатного образования» или образования как формирования.

Образование как «формирование» - это «взаимодействие некой особой формы и специфического материала» [1,с.159], где «формой» выступает заданный культурой образец, сообразно которому происходит формирование «человеческого материала».

Основной технологией данной модели образования выступает «передача» учителем и «приобретение» учеником опыта, знаний, умений, навыков. При этом, роль учителя может быть обозначена как пророческая, так как он, пропуская через себя, только передает то, что дается ученику Абсолютом в его космоцентрической или социоцентрической форме.

Технологии второго типа представляют модель «энтузиазного образования», которое может быть понято как становление.

Образование как «становление» представляется «процессом изменений», результатом которого является обретение человеком некоего нового качества («ставшего»), которое должно выразиться в осознании

человеком неполноты процесса образования, стимулируя, тем самым, его постоянное продолжение и развитие.

Итак, образование – «становление» понимается как принципиально незавершенный процесс, обусловленный тем, что ученик постоянно пребывает в состоянии неудовлетворенности становящимся качеством. Исходя из этого, важным свойством образовательного процесса является стадийность.

Образование представляет собой разворачивающуюся последовательность качественно новых состояний. Важно то, что становление нового качества – Личности - происходит в процессе и результате творения человеком образа сообразно с Первообразом.

В группу технологий данной модели образования традиционно включаются: а) метод постановки и решения познавательных, исследовательских и проективных задач учеником; б) диалог ученика и учителя; в) совместная образовательно-практическая деятельность учителя и ученика.

В итоге можно зафиксировать, что диктат и энтузиазм равно значимы для образовательного процесса как его необходимые основания. Специфика данной работы такова, что позволяет сконцентрировать внимание на энтузиазной стороне образования и исследовать специфику человеческого движения к становлению личности в процессе творения образа сообразно с Первообразом.

Участники образовательного процесса

Учитывая первостепенную значимость человеческого рвения к становлению личности, позиции участников образовательного взаимодействия могут быть определены следующим образом: активно

становящийся и развивающийся **ученик**, с одной стороны, и активно содействующий этому процессу помощник – **учитель**, с другой стороны.

Именованье соучаствующих сторон учеником и учителем является наиболее корректным для образовательного процесса-становления, поскольку позволяет свести к минимуму диктат «образователя» над образующимся человеком, подчеркнуть равенство участников, необходимую для эффективного субъект-субъектного диалога.

Близость слов «ученик» и «ученый» позволяет соизмерить диапазон роста образующегося человека, акцентировать его стремление к познанию истины посредством пытливого проникновения в область неизвестного, сокрытого, и тем самым, высветить энтузиазное движение к образованию.

Учитель как участник образовательного процесса в процессе взаимодействия с учеником выступает в нескольких, раскрывающих его сущность ролях:

1. Посредник

Роль учителя посредническая по своей сути, поскольку, исходя из образовательных целей, ученик во взаимодействии с учителем стремится к достижению некоей стоящей за учителем сверхчувственной реальности, будь то самопознание или вхождение в культуру. Таким образом, ученик получает возможность отношения с тем первообразом, который репрезентирован учителем и составляет суть образовательного стремления.

Быть посредником означает для учителя представлять одновременно две стороны взаимодействия: ученика и Первообраз. Если говорить об образовательном процессе как равноправном партнерстве и сотрудничестве ученика и учителя, их роли взаимно оборачиваемы. То есть в ходе взаимодействия учитель может на какое-то время занять позицию ученика, предстать в его роли, и тем самым, проявить все те качества, которые присущи другой стороне диалога. С другой стороны, роль учителя

уникальна тем, позволяет обозначить тот предел совершенства, к которому стремится ученик, и тем самым, предоставить образовывающемуся человеку возможность выхода за данный предел к цели стремления – первообразу.

2. Организатор образовательного процесса

От учителя зависит организация особой образовательной среды, в которой должен протекать процесс его взаимодействия с учеником. Образовательная среда предполагает наличие комфортного места встречи и выбор той технологии образовательного процесса, которая определяется учителем как наиболее адекватная для конкретного ученика.

3. Регулятор образовательного процесса

Именно учитель следит за соблюдением правил и последовательностью всех этапов образовательного взаимодействия. В этом смысле, учитель выступает ведущим ученика к образовательной цели, создавая условия и поддерживая порядок образования, не позволяя процессу прерваться.

4. Помощник в образовательном процессе

Общение учителя с учеником есть диалог, который характеризуется открытостью, доверительностью и активностью. Поскольку образовательный процесс всегда требует от ученика активизации и огромных затрат душевных сил, учитель выступает в роли воспитателя, способствуя формированию и накоплению тех душевных качеств ученика, которые находят свое развитие в образовании.

Ученика как главного участника образовательного процесса характеризует:

1. Наличие потребности (психологической необходимости) в образовании
2. Наличие субъектной установки как изначально занимаемой в образовательном процессе позиции образовывающегося.

3. Целенаправленность, которая может быть обозначена как «присяга» - обещание

хранить верность процессу и способность идти до конца к достижению цели.

4. Умение вести диалог, ставить и решать задачи образовательного процесса: совершать выбор, прислушиваться к себе и активизировать все душевные силы, необходимые для продолжения и развития образовательного процесса.

5. Способность к освобождению от препятствующих образованию индивидуальных личностных качеств, а также преодолению сдерживающих образовательный процесс общественных норм, правил, запретов.

6. Способность к преодолению привычного, преодолению своих возможностей.

Исследование понятия и феномена «образование» позволяет сделать следующие **выводы** относительно его сущности.

Образование есть поэтапный динамично развивающийся процесс, происходящий по определенным правилам, предполагающий «изображение» как обретение бесконечным границ качества, и «вообразование» как преодоление границ конечного, выход в невещественное, бесконечное. Образование основывается на общности двух сторон, которая достигается в диалоге, и раскрывается в аспектах: обучение, воспитание, развитие.

Роль ученика как главного участника образовательного процесса предполагает: наличие психологической потребности, которая определяет цель образования; умение вести диалог с учителем; способность ставить и решать задачи образовательного процесса, способность к управлению собой как освобождение от помех и преодоление своих возможностей.

Учитель выступает в образовательном процессе в качествах посредника, организатора и регулятора образовательного процесса, обеспечивающего «ведение» ученика к образовательной цели, а также

помощника, способствующего воспитанию в ученике необходимых для образования качеств и свойств.

Образование есть «забота о себе» как возделывание души, предполагающая признание своего несовершенства и движение к исцелению в отношении с особым помощником-врачевателем.

Образование есть нарушение привычного, преодоление препятствий, отнесение себя в иное и познание себя в инобытии в процессе отношения – рефлексии, переход в сверхчувственное состояние пребывания над собственными возможностями.

Образование есть творение нового – делание себя духовным существом в процессе творения образа в соответствии с первообразом как образцом, задающим меру.

Образование есть принципиально незавершенный процесс, обусловленный неудовлетворенностью становящимся качеством, представляющий собой разворачивающуюся последовательность качественно новых состояний.

Образование направлено на гармонизацию как восстановление целостности через взаимопроникновение личностной, социальной и космической составляющих бытия, на обретение человеком здоровья путем восхождения к истине.

Необходимость сравнительного анализа образования и искусства для последующей экстраполяции основных принципов художественного диалога на образовательный процесс требует раскрытия сущности понятия и феномена «произведение изобразительного искусства».

1.2 Сущность произведения изобразительного искусства

Данный параграф посвящен изучению теоретических положений, связанных с определением произведения изобразительного искусства как художественного образа. Исследование художественного образа предполагает обращение к этимологии, определение понятия, а также анализ основных закономерностей процесса становления художественного образа с фиксацией специфики целей, задач, технологий и участников указанного процесса.

Концептуальные проблемы, связанные с сущностью произведения изобразительного искусства как художественного образа, плодотворно решает современная теория изобразительного искусства, разрабатываемая В.И. Жуковским и Н.П. Копцевой [30].

Согласно теории изобразительного искусства, *«произведение изобразительного искусства как «вещь-в-открытости» есть художественный образ – процесс и результат отношения зрителя с произведением-вещью-в-себе»* [27, с.137].

Из приведенного определения явствует, что художественный образ существует одновременно как процесс и как результат отношения. В современной теории изобразительного искусства отношение зрителя и произведения-вещи понимается в духе теории рефлексии Г.Гегеля [14].

Согласно положениям данной теории, каждая сторона отношения представляет собой «нечто» – конечную вещь, элемент реальности и одновременно является «иным» для другой стороны. «Нечто», по мысли Гегеля, может познать себя только в отношении с «иным». Такое отношение, названное философом процессом рефлексии, развивается по этапам «признанности», «положенности» двух сторон и «представленности» нового третьего качества, снимающего в себе исходные качества.

Экстраполяция установок теории Г. Гегеля на художественное отношение позволяет говорить о том, что зритель познает самого себя и произведение-вещь только в отношении, которое последовательно развивается от признания человеком произведения-вещи полноправным партнером (признанность) через его игровое одушевление как вкладывание в него части своей души (положенность) к появлению нового качества - художественного образа.

Этимология понятия «художественный образ»

Указанные выше положения согласуются с этимологическим содержанием слова «образ», предполагающим наличие двух сторон и определенных правил отношения, а также создание общей границы двух качеств – посредника, которым выступает художественный образ.

Во-первых, *образ есть черта, сторона и половина*, что указывает, с одной стороны, на границу, разделяющую человека и произведение изобразительного искусства, когда человек, оставаясь в стороне от общения с произведением, считает его посторонним по отношению к себе объектом; с другой стороны, на общую границу, которая возникает, когда стороны открываются друг другу и становятся половинами целого третьего.

Во-вторых, *образ раскрывается как модель*, что актуализирует его значения: а) *образца*; б) *плана или схемы*; в) *воспроизведения чего-либо*.

Тем самым, художественный образ оказывается таким посредником, который содержит план действий с собой зрителя и воспроизводит (репрезентирует) стоящую за собой скрытую реальность. В процессе своего становления художественный образ моделирует ступенчатую структуру Бытия в единстве его неорганического, органического душевного и духовного слоев.

Слово «художественный» обнаруживает спектр значений, характеризующих образ. Благодаря своей характеристике, «художественный образ» раскрывается как «мастерски», «умело», «опытно», «мудро», «ловко», «чисто», «изящно» [21] сделанный образ. Слово «художество», содержащееся в слове «художественный» подразумевает за собой процесс создания произведения изобразительного искусства.

Одним из значений слова «худой», содержащегося в слове «художественный» является слово «больной». Это может быть указанием на то, что каждый зритель к началу отношения с произведением-вещью предстает «больным» – оторванным от естественного единства с Творцом и бессознательно стремящимся излечить свою душу с помощью произведения изобразительного искусства.

Цели и задачи процесса становления художественного образа

Процесс становления художественного образа целесообразен, так как отвечает потребностям обоих участников художественного отношения. Произведение-вещь реализует потенциал, заложенный в него художником и художественным материалом. Человек получает возможность самоутверждения, во-первых, в качестве зрителя, во-вторых, в качестве личности – того, кто обрел «лицо» - осознал собственную индивидуальность.

Важно подчеркнуть, что достижение участниками процесса цели познания собственной сущности является необходимой предпосылкой реализации религиозной цели художественного диалога.

Задачи процесса становления художественного образа устанавливаются в соответствии со статусами художественного образа и определяют характер становящегося качества.

Технологии процесса становления художественного образа

В процессе своего становления художественный образ проходит через материальный, индексный, иконический и символический статусы, последовательно моделируя неорганический, органический, душевный и духовный слои Бытия.

На основании этого, можно зафиксировать, что процесс становления художественного образа предстает как последовательность качественно новых состояний, обеспечивающих восходящее движение от чувственного (плоти) к сверхчувственному (духу), от единичного к общему и всеобщему.

Эгоцентризм индексных знаков художественного образа актуализирует «эго» в структуре души человека-зрителя, что, во-первых, организует работу его визуального мышления, во-вторых, способствует утверждению личностных свойств.

Благодаря экстраполяции сути художественного образа иконического статуса, зритель восходит к «общему»: утверждается в социальном качестве группы, единстве человеческих душевных состояний и взаимоотношений.

Наконец, художественный образ символического статуса означает выход к «всеобщему»: моделируется духовный слой Бытия, который обладает способностью «привносить сопричастность к предельным целостностям в любое наличное бытие, в том числе и в желающего того человека-зрителя» [27, с.153-154].

Тем самым, человек в процессе становления художественного образа становится причастным духу, то есть духовным существом. Более того, выход на символический статус художественного образа означает для человека познание себя в гармонии личностной, социальной и космической составляющих бытия, плотской, душевной и духовной природных сторон, которые последовательно моделируются произведением изобразительного искусства, и экстраполируются зрителем на самого себя.

Процесс становления художественного образа разворачивается как переход человека в иное по отношению к обыденной реальности пространство. Поскольку оторванность от единства с Творцом переживается человеком как болезнь, она предельно обостряется произведением изобразительного искусства в процессе становления художественного образа:

1. На материальном статусе – посредством «соблазнения» достоверностью знаковой реальности.

2. На индексном статусе - через «заражение» человека особой художественно-игровой болезнью.

3. На иконическом статусе – «испытанием» - введением человека в ситуацию всеобщей конечности.

На символическом статусе осуществляется переход, переступание через границу конечных человеческих возможностей - «преображение - выпадение из обычности в истину, в открытость со-Бытия, где со-Бытие – это не наличное бытие нечто, и не потенциальное бытие ничто, а граница как синтез обеих сторон» [27, с.157].

Таким образом, ступенчатое восхождение человека к истине осуществляется, во-первых, посредством моделирования ступенчатой слоистой структуры Бытия в процессе построения художественного образа, во-вторых, благодаря искусству произведения изобразительного искусства, которое выступает искусным врачом, соблазняющим человека возможностью излечения, доводящим болезнь до критической точки и предлагающим в качестве лекарства переход в пространство встречи с Абсолютом.

В итоге можно зафиксировать, что произведение изобразительного искусства в процессе своего становления в качестве художественного образа проводит человека по пути самопознания и духовного роста, оказывая тем самым, образующее воздействие.

Вещественная основа художественного образа становится отправной точкой познания человеком своей сущности в качестве конечного существа. Дальнейшее восхождение по ступеням, каждая из которых наделена большей долей душевности по отношению к предыдущей, приводит человека к духовному основанию своего существования: «абсолютная идея прокладывает себе дорогу через природные формы в конечном счете достигает самосознания на ступени человеческого духа» [29, с. 201].

Целостность процесса, воссоздающего цикл от рождения через смерть к истоку бытия, обеспечивает целостность участвующего в этом процессе человека, сообщает смысл его жизни.

Участники процесса становления художественного образа

Произведение изобразительного искусства в процессе становления художественного образа выступает в следующих качествах:

1. Посредник

Миссия посредника реализуется производением изобразительного искусства в отношении со зрителем, когда художественный образ выступает эталоном, содержащим схему действия партнеров друг с другом, и предполагающим освоение стоящей за ним сверхчувственной реальности.

В религиозном отношении произведение изобразительного искусства в качестве художественного образа становится посредником, способствующим отношению человека с Абсолютом и освоению репрезентируемой модели Бытия.

2. Организатор

Произведение изобразительного искусства выступает организатором процесса становления художественного образа поскольку:

1) «искушает» зрителя: «соблазняет» его на отношение, «заражает» художественно-игровой болезнью;

2) предлагает собственную вещественность для создания комфортного пространства общения;

3) содержит схему действия партнеров друг с другом.

3. *Регулятор*

Произведение изобразительного искусства есть регулятор, так как, будучи произведением-вещью, фиксирует основные моменты своего операционного взаимодействия со зрителем, и пребывая в качестве художественного образа, регулирует сохранение определенного порядка движения участников художественного диалога по этапам своего становления.

4. *Помощник*

Произведение изобразительного искусства является идеальным помощником зрителя в процессе построения художественного образа. С одной стороны, произведение лишено человеческой субъективности: не может навязать конкретную схему действия зрителя с произведением-вещью и тем самым лишить художественный процесс его индивидуальности и свободы. С другой стороны, произведение – помощник не способно на ошибки, так как в снятом виде содержит испытанный в процессе общения художника и художественного материала путь построения художественного образа.

Зрителя как участника процесса становления художественного образа характеризует:

1. Наличие насущной потребности восстановления связи с Абсолютом.

2. Избрание пути поиска гармонии с Миром, лежащего в сфере изобразительного искусства.

3. Положительный визуальный опыт общения с художественными творениями, не исчерпывающий, однако, духовной неудовлетворенности человека.

4. Определенный уровень развития визуального мышления.

5. Расположение души к конкретному художественному творению.

6. Развитие зрительского качества посредством постоянного преодоления своих возможностей в переходе от «наблюдателя» к «собеседнику» и далее к «сотворцу».

7. Умение вести диалог с произведением искусства.

В качестве основных **выводов параграфа** может быть зафиксировано следующее.

Произведение изобразительного искусства есть художественный образ - процесс и результат отношения зрителя и произведения-вещи.

Процесс становления художественного образа предстает как последовательность качественно новых состояний, обеспечивающих восходящее движение от чувственного (плоти) к сверхчувственному (духу), от единичного к общему и всеобщему.

Процесс становления художественного образа обеспечивает ступенчатое восхождение человека к истине посредством: а) последовательного моделирования неорганического, органического душевного и духовного слоев структуры Бытия; б) роста зрительского качества от «наблюдателя» «собеседнику» и далее к «сотворцу»; в) искушающего качества произведения изобразительного искусства, разворачивающегося как «соблазнение», «заражение», «испытание», «преображение».

Произведение изобразительного искусства выступает врачевателем природной оторванности человека от единства с Творцом, которая переживается человеком как духовная неудовлетворенность, болезнь души.

Процесс становления художественного образа есть познание человеком себя в гармонии личностной, социальной и космической составляющих бытия, в единстве плотской, душевной и духовной природных сторон. Результатом образовательного взаимодействия с

произведением изобразительного искусства является обретение человеком духовного основания своего существования в мире.

1.3 Образовательные возможности произведения изобразительного искусства

Данный параграф посвящен исследованию образовательного потенциала произведения изобразительного искусства. В круг задач параграфа входит: выявление общих оснований и факторов различия образовательного процесса и процесса становления художественного образа, фиксация ключевых моментов их корреляции, и доказательство возможности экстраполяции основных принципов художественного отношения на ситуацию образовательного взаимодействия.

Общие черты и различие образовательного процесса и процесса становления художественного образа

Исходя из выводов относительно сущности феноменов образования и произведения изобразительного искусства, можно, прежде всего, отметить *качественное сходство и различие субъектов образовательного взаимодействия и художественного процесса.*

Данные процессы имеют единое общечеловеческое основание: поиск человеком самого себя и своего места в мире, обращающий его в область образования и влекущий к общению с произведениями искусства.

Следовательно, ученика и зрителя связывает проблема осознания собственного несовершенства.

Различие кроется в путях решения указанной проблемы. Жажда самопознания и желание преодолеть конечность сил и возможностей

вызывает поиск и нахождение необходимого для отношения с бесконечным посредника: зрителем - в сфере изобразительного искусства, учеником – в образовательной области.

Учитель и произведение изобразительного искусства сопоставимы благодаря выполнению функций организатора, регулятора и помощника в образовательном процессе и процессе построения художественного образа соответственно.

Главным фактором различия учителя и произведения выступает степень осуществления ими посреднической миссии.

Так, проблематичным представляется факт, что роль посредника, ведущего к истине, в образовании традиционно берет на себя человек, чьи возможности так же ограничены, как и возможности образовывающегося человека, тогда как в художественном диалоге-отношении посредник – произведение изобразительного искусства – является вещью, органично сочетающей в себе конечное и бесконечное.

Следовательно, для того, чтобы произошел эффективный взаимообмен субъективности-объективности в процессе образовательного отношения, стороны-участники должны быть противоположными друг другу: учитель должен быть частью той реальности, в которой существует ученик и одновременно представителем «иного» по отношению к ученику мира.

Возможности учителя ограничены не только собственной природой, но и рядом утвержденных обществом образовательных норм: «учитель не может ориентироваться только на интересы ученика и перспективы его развития, ибо руководствуется совершенно определенными целями предметного образования» [9, с.159].

Тем самым, конечность возможностей учителя устанавливает границы и для образовательного процесса: «образование...расширяет индивидуальное я» до пределов социума» [74, с.92], не развиваясь далее.

Во-вторых, можно выделить *общие черты и расхождения в развитии образования и процесса становления художественного образа.*

Движимые единой целью поиска идеального посредника отношения с бесконечным Абсолютом, ученик и зритель входят в отношение со своими противоположностями: учителем и произведением изобразительного искусства.

При этом, общим основанием выступает диалог как предпочтительная для образовательного процесса и художественного процесса форма общности двух сторон-участников по показателям их активности, открытости и доверительности друг другу, направленности на осмысленное и результативное взаимодействие.

Наконец, каждый процесс развивается по определенным этапам, что объясняется неудовлетворенностью статичным состоянием, ставшим качеством, не отвечающим человеческой потребности достижения совершенства.

Разница в развитии художественного отношения и образовательного диалога состоит в том, что произведение предлагает в качестве пространства отношения собственную знаковую вещественность, в случае же образования пространством отношения ученика и учителя выступает внутренний мир человека-ученика.

Кроме того, исходя из сказанного выше, образовательное взаимодействие есть отношение конечного (ученик) с конечным (учитель), тогда как художественный диалог – это отношение конечного (зритель) с иллюзорно-конечным (произведение изобразительного искусства).

В-третьих, *процесс становления художественного образа и образовательный процесс сближаются и отдаляются благодаря своим результатам:* творению образа в образовательном взаимодействии ученика и учителя и творению художественного образа в процессе общения зрителя и произведения-вещи.

Показательной является *общая проблема* отнесения нового качества – образа, возникающего в результате образовательного процесса, либо художественного образа, как результата художественного диалога, - к одной из сторон - участников.

В традиционном понимании образования учитель зачастую представляется носителем объективно существующего образа, который затем передается им ученику, либо ученик мыслится создающим субъективный образ в самом себе (образ себя, образ мира как новое качество внутреннего мира человека).

Подобным образом в традиционном понимании искусства художественный образ, как правило, принимается за творение человеческого мышления или за порождение самого произведения изобразительного искусства.

Проблема разрешается в утверждении о существовании образа только в процессе образования и бытии художественного образа только в процессе взаимодействия человека с произведением изобразительного искусства.

Отличие художественного образа от образа заключается, во-первых, в его искусности, искусственности и искусстве, во-вторых, в его ценности даже вне зависимости от функционального назначения – посредничества в отношении конечного и бесконечного.

Художественный образ ценен сам по себе, чего нельзя сказать об образе, поскольку образовательный процесс, прежде всего, направлен на **становление человека** как духовного существа **посредством становления образа**.

Наконец, образование и процесс становления художественного образа роднит *сосуществование в определенной мере диктатного и энтузиазного движения*.

Как отмечалось ранее, для образования характерно «изображение» или обретение бесконечным границ качества, и «вообразование» как преодоление границ конечного.

Произведение изобразительного искусства также есть соединение изображения и выражения, как визуализации диктатного движения бесконечного в границы конечности и энтузиазного движения конечного к бесконечности.

Мера диктата и энтузиазма проявляется в образовательном процессе и в процессе построения художественного образа *по-разному*.

В произведении изобразительного искусства тенденции получают наглядное воплощение, их суть чувственно явлена человеку.

В образовании же тенденции не визуализируются, но проявляются, с одной стороны, в форме передачи человеку общечеловеческих и общественно значимых ценностей (главная роль при этом отводится вербальному языку), с другой стороны, в выраженном стремлении человека к образованию.

Экстраполяция принципов художественного отношения на образовательный процесс

Возможность экстраполяции ключевых моментов процесса становления художественного образа на организацию и осуществление процесса образования может быть доказана с помощью нескольких единых для данных процессов принципов: сообразование, предобразование, идеалообразование, преобразование.

В-первых, существование искусства и образования на едином фундаменте культуры предполагает общность их целей.

Связь образования и культуры прослеживается, как отмечалось выше, уже на лингвистическом уровне, и дает основание исследовать образование

как некое возделывание человеком собственной души: «образование сможет повлиять на культивирование духовности в человеке» [40]. Процесс же диалога с произведением изобразительного искусства «реализует ведущую функцию культуры – образование целостности человека и мира» [с.65].

Таким образом, образовательный процесс и процесс становления художественного образа выстраиваются сообразно единой цели - познание человеком собственной сущности и достижение гармонии с миром.

Во-вторых, и тот и другой процесс является специально организуемым – искусственно созданным для удовлетворения насущной человеческой потребности связи с бесконечным первоначалом. Процесс построения художественного образа, как и процесс образования, всегда предопределен, порождает энтузиазм только при наличии диктатных предписаний.

Диктат и энтузиазм равно значимы для образовательного процесса: «каждый человек уже предопределен формой культуры... Но достижение высших форм объективного духа осуществляется благодаря развивающееся субъективной духовности. Их соединение достигается в образовании и благодаря образованию» [49, с.185].

Процесс построения художественного образа также есть «предобразование», поскольку произведение изобразительного искусства потенциально содержит в себе план развития будущего диалога с человеком-зрителем, и в процессе своего становления художественный образ оказывает диктатное образовательное воздействие на участников диалога-отношения – зрителя и произведение-вещь, вызывая тем самым обратное энтузиазное движение.

Наконец, каждый из исследуемых процессов предполагает наличие у человека возрастных, психологических и мировоззренческих предпосылок к взаимодействию образовательного характера.

В-третьих, указанные процессы не только имеют единую целевую направленность и предопределенность, но максимально сближены друг с

другом благодаря общему результату - творению образа или образованию идеала.

Идеалообразование как творение посредника религиозной связи конечного человека и бесконечного Абсолюта можно назвать самым существенным основанием для экстраполяции характеристик процесса становления художественного образа на организацию образовательного взаимодействия.

По мысли автора статьи «Определение образования» [35], именно произведение изобразительного искусства выступает в качестве наиболее корректного посредника в образовательном процессе становления личности человека.

Такая функция произведения изобразительного искусства реализуется, по мнению автора, благодаря появлению в ходе взаимодействия зрителя и произведения-вещи художественного образа как нового качества, обладающего признаками образовательного пространства: «произведение содержит в себе все необходимые составляющие образовательного пространства, а значит, может быть использовано в образовательных целях» [36, с. 59].

Согласно тексту статьи «Образовательные возможности статусов художественного образа» [36], к содержанию образовательного пространства применимы основные положения синтетической теории идеального Д.В.Пивоварова [52], согласно которой опорными точками идеального отношения служат:

1. Объектный эталон
2. Схема действия по освоению эталона
3. Область экстраполяции, как четко обозначенная сфера возможного применения освоенного эталона.

Исходя из выводов, сделанных авторами статьи, механизмы образовательного воздействия потенциально содержатся в самом

произведении и актуализируются в процессе общения. Произведение ставит задачи, создает условия для их решения, вовлекая все душевные силы человека в творческий по своей сути процесс идеального (посреднического) отношения.

Указанные возможности произведения изобразительного искусства позволяют ему выстраивать комфортную среду для эффективного образовательного взаимодействия: «образовательные пространства для индивида представлены...как множество и разнообразие образовательных возможностей, выборов, выходящих за рамки конкретного образовательного учреждения, за рамки возрастов...» [17, с. 8].

Принимая на себя функции учителя как организатора, регулятора и помощника образования, произведение изобразительного искусства в процессе своего построения в качестве художественного образа способствует становлению личности человека, выступающего в роли ученика, реализующего потребность познания собственной сущности.

Начальный этап диалога произведения-учителя и человека-ученика развивается как «обучение»: произведение изобразительного искусства «обучает» человека правилам игры – отношения, предлагая определенную схему действия с собой, «соблазняя» ученика возможностью самопознания.

На данном этапе бесконечное, обретшее границы в «изображении» произведения изобразительного искусства, начинает оказывать дидактическое воздействие на человека, порождая энтузиазное рвение к образованию, симулируя «вообразование».

В ходе «обучения» происходит определение позиций участников: исполняя роль учителя, произведение утверждается в качестве субъекта образовательного отношения, таким образом, обеспечивая равноправный диалог с человеком-учеником.

Постепенно человек «заражается» азартом образовательной игры: погружается в становящийся образ, входит в роль зрителя и начинает

активно действовать в этой роли, осваивая предложенную схему действия: «понятие «освоение» в образовании имеет смысл активного созидательного проникновения ученика в образовательную область...» [6, с.30].

Последующие этапы образовательного диалога сопровождаются «воспитанием» и «развитием» душевных свойств человека-ученика, необходимых для преодоления ставшего качества на том или ином статусе художественного образа, для перешагивания через конечность человеческих возможностей и сил.

Процесс изменений становящегося художественного образа подготавливает ситуацию перехода образовательного отношения на новый уровень через «испытание» человека-ученика, который оказывается на пределе своих душевных возможностей и испытывает острое разочарование от кристаллизовавшегося художественного образа.

Нахождение человека на «вершине собственного усилия» требует разрешения – выхода за границы знания свойств себя и произведения изобразительного искусства в пространство истины: «творчество менее всего есть поглощенность собой, оно всегда есть выход из себя» [71, с.39].

Переломным моментом образовательного взаимодействия становится становление художественного образа в качестве посредника конечного и бесконечного, что обеспечивает «преображение» человека-ученика в личность - существо, знающее свою причастность Духу и потому находящееся в гармонии с собой и с миром.

Образовательное отношение с произведением изобразительного искусства переживается человеком как важное жизненное событие - «вселение» в мир посредством творчества: «вселение происходит через собственную продуктивную деятельность образующегося человека» [71, с.37-38].

Понятие «образовательные возможности произведения изобразительного искусства»

Подходя к определению понятия «образовательные возможности произведения изобразительного искусства», необходимо зафиксировать основные значения ключевого слова «возможность»:

- 1) «статочность, сбыточность, состояние возможного» [21];
- 2) условие, необходимое для осуществления чего-либо;
- 3) средство осуществления.

Исходя из этого, понятие «образовательные возможности произведения изобразительного искусства» включает в себя:

1. «Статочность» как конкретный образовательный результат - становление личности человека.
2. «Состояние возможного» как нахождение человеком себя в утраченной некогда гармонии - восстановление целостности человека и мира.
3. «Сбыточность» как осуществление надежд образующегося - со-бытие человека и Абсолюта.

Условием, необходимым для «статочности, состояния возможного, сбыточности» является образовательный процесс отношения человека-ученика и произведения изобразительного искусства – учителя.

Средством для осуществления указанного может быть названо наличие образовательного посредника - становящегося художественного образа.

Таким образом, *образовательные возможности произведения изобразительного искусства есть осуществляемое в процессе отношения человека-ученика и произведения – учителя становление личности человека, восстановление целостности человека с миром, осуществление со-бытия*

конечного и бесконечного благодаря творению образовательного посредника - становящегося художественного образа.

Выводы параграфа могут быть сформулированы следующим образом.

Общими основаниями образования и процесса становления художественного образа выступают: реализация человеческого стремления к самопознанию и поиску истины; проблема осознания собственного несовершенства учеником и зрителем; единство функций учителя и произведения изобразительного искусства; выбор диалогической формы отношения участников; развитие процессов по определенным стадиям; единство результатов; наличие общих проблем и проблемных ситуаций; проявление меры диктатного и энтузиазного движения.

Факторами различия процессов могут быть названы: неэффективность образовательного посредничества учителя-человека; организация пространства отношения; качества художественности и самоценности образа, творимого в художественном взаимодействии; способы проявления меры диктатного и энтузиазного движения.

Экстраполяция ключевых моментов процесса становления художественного образа на образовательный процесс возможна благодаря: подчинению указанных процессов цели достижения гармонии человека с миром; наличию психологических предпосылок к взаимодействию образовательного характера; стержневой для каждого процесса функции идеалообразования; эффективности образовательного посредничества произведения изобразительного искусства в качестве художественного образа, обладающего признаками образовательного пространства.

Процесс диалога произведения-учителя и человека-ученика развивается в аспектах «обучение», «воспитание», «развитие» и обеспечивает преобразование человека в личность как духовное существо.

1.4 Специфика образовательных возможностей произведений изобразительного искусства стилового пространства «Ареаромантизм»

Задачей данного параграфа является изучение образовательных возможностей художественных творений стилового пространства «Ареаромантизм», обуславливающего специфику энтузиазного человеческого движения к становлению личности в процессе творения образа сообразно с Первообразом.

Подзадачами параграфа выступают: выявление специфики процесса становления художественного образа указанной стиловой направленности; корректировка целей, задач, технологий и участников данного образовательного процесса; определение аудитории, образовательные потребности которой отвечают цели реализации потенциала произведений изобразительного искусства стилового пространства «Ареаромантизм».

Характеристика стилового пространства «Ареаромантизм»

В современной теории изобразительного искусства понятие «Ареаромантизм» было выработано на основе исследования общности признаков художественных стилей Готика, Барокко, Рококо, Романтизм, Модерн.

Согласно определению, «Ареаромантизм» - это стиловое пространство, содержащее в себе произведения искусства, в-образительные признаки которых родственны «формальным» свойствам творений стиля Романтизм, конкретно-исторически визуализирующим тенденцию обесконечивания конечного» [27, с.120].

Общим свойством всех произведений изобразительного искусства стилевого пространства «Ареаромантизм» является доминанта *выражения* (в-ображения) над изображением.

Данное свойство определяет специфику отношения человека с ареаромантическим произведением: познание его сущности требует от человека глубинного погружения в художественный образ посредством умозрительного преодоления вещественности изображения: ««мир души торжествует победу над внешним миром и являет эту победу в самом внешнем мире, вследствие чего чувственное явление обесценивается» [29, с.200].

Благодаря экстраполяции свойств изменяющегося в процессе становления ареаромантического художественного образа на самого себя человек включается в процесс самопознания: «созерцаемая в умозрении сущность прежде всего соотносима с внутренним миром человека, а не с таким предметом, как внешний мир» [29, с. 201].

Визуализация произведением изобразительного искусства стилевого пространства «Ареаромантизм» стремления человека к самопознанию, влекущему к поиску истины, наполняет его особой сакрализующей энтузиазной энергией: в процессе творения художественного образа осуществляется имманация конечного человека к бесконечному Абсолюту.

Космически-взаимозависимые процессы эманации бесконечного в конечные формы и имманации (возвращения) каждой конечной вещи к своему истоку – бесконечности - были философски осмыслены в трактате «Первоосновы теологии» философа неоплатоника Прокла [55].

В изобразительном искусстве процессы эманации и имманации визуализируются благодаря «изображению» и «в-ображению». Изменение их меры в соотношении отдельных художественных образов обеспечивает непрерывное самодвижение системы изобразительного искусства от стилевого пространства «Ареаклассицизм» в сторону пространства

«Ареаромантизм» и обратно, следовательно, существование групп произведений той или иной направленности.

«В-образительное» произведение изобразительного искусства, как наиболее адекватная форма проявления энтузиазной религиозности, делает чувственно наглядной «имманацию энергии конечного посредством художественного образа и ее рекристаллизацию в теряющих свои четкие очертания обесконеченных формах. [27, 63].

Наиболее полно религиозность энтузиазной направленности проявлена в образцовом художественном образе пространства «Ареаромантизм», обладающего свойствами: «глубинность», «открытость», «живописность», «смутность», «единство».

Свойство «глубинность» указывает на сущность, скрытую в глубине художественного образа: раскрывает доминирующее движение всех элементов изображения в-образ за счет организации художественного пространства от переднего плана в глубину или снизу вверх с уходом от ограниченности плоскостей.

«Открытость» означает атектоничность художественного образа, его стремление избежать окончательно ставшего качества. Отсюда - особый кажущийся случайным асимметричный порядок расположения элементов представления, его напряженность и недосказанность.

В-образительное свойство «живописность» подчеркивает утрату значимости границ для становящегося художественного образа: стремление элементов к преодолению контурной замкнутости, растворению их пределов друг в друге благодаря «скользящей» светотени и тональным переходам цвета.

Свойство «смутность» призвано подчеркнуть ускользающий характер художественного образа, неочевидность его сущности, сложность и неоднозначность произведения изобразительного искусства, что достигается

посредством динамично пересекающихся, сливающихся и перекрывающих друг друга элементов изображения.

Наконец, «единство» ареаромантического художественного образа есть сплав всех его элементов, подчиненных общему движению прорыва границ конечности, в некую целостность.

Технологии и участники ареаромантического образовательного процесса

Процесс взаимодействия человека и произведения изобразительного стилового пространства «Ареаромантизм» содержит в себе признаки образовательного «становления» - процесса, характеризующегося своей принципиальной незавершенностью: «общий пафос «в-образительных» произведений - становится» [30, с.199].

Ареаромантический художественный образ может выступить как препятствие, способное первоначально отвлечь человека-ученика от отношения, и впоследствии искушать его остановиться на какой-либо одной стадии своего становления – определиться с выбором одного из множества предлагаемых образовательных результатов.

Возможности произведения изобразительного искусства по организации ситуации, когда происходит фиксация границ для их последующего прорыва, в начале взаимодействия с человеком-учеником и на всех последующих его этапах могут быть обусловлены доминированием свойств «реализм» и «эпатизм».

1. Произведение искушает человека войти в-образ: затягивает в отношение посредством чувственной, зачастую - отталкивающей - притягательной натуралистической достоверности изображенного.

2. Эпатируя, произведение выводит человека из равновесия и спокойствия, вызывает защитную реакцию отторжения непривычного,

запретного, провоцируя, тем самым, прорыв, разрушение границ знаний, представлений, норм.

Данные свойства художественного образа, тормозящие ход образовательного взаимодействия, распространяются на материальный, индексный, иконический статусы и способствуют утверждению человеческой конечности, фиксации предела сил, способностей, возможностей к продолжению отношения. Одновременно указанные свойства становятся сильнейшими стимулами к продолжению образовательного диалога.

Произведение, являясь регулятором процесса, удерживает человека в границах образовательного пространства, которым выступает художественный образ, способствует выходу из тупиковой проблемной ситуации на качественно новый этап отношения.

Выступая образцовым «учителем», произведение изобразительного искусства не позволяет человеку остановиться на достигнутом, требует расширять границы познания до бесконечности.

Преодоление ставшего качества художественного образа требует собирания энергии человека-«ученика» для перехода, движения на каждый следующий этап отношения, все большего погружения в-образ. И в этом человеку помогает произведение - «воспитатель», призывающее человека открыться: довериться, отдаться отношению целиком, раскрыть в отношении самые глубинные интимные свойства и качества.

Погружение в глубину отношения связано с вслушиванием человека в самого себя, поскольку природа становящегося ареаромантического художественного образа постоянно вызывает ощущение тайны: предлагает загадки и задает вопросы, ответы на которые требуют обращения человека к собственной скрытой сущности.

Специфика образовательных ориентиров в отношении с произведением изобразительного искусства «Ареаромантизма»

Система ценностных ориентиров, складывающаяся в процессе становления художественного образа, может быть зафиксирована, исходя из основных свойств произведения изобразительного искусства стилового пространства «Ареаромантизм», с которым вступает в отношение образующийся человек.

Так, исходя из свойства «открытость», для образующегося человека жизненно важным становится:

1. Открытость миру как расширение границ действительности и чуткость к другим живым существам.
2. Активность жизненной позиции.
3. Нахождение в постоянном духовном поиске.
4. Открытость в будущее как целеполагание и целеустремленность.
5. Открытость новому.
6. Стремление к душевной свободе: преодоление внутренних запретов и комплексов.
7. Умение быть выше повседневности: способность уходить от бытовых проблем и забот плоти.
8. По-детски открытое игровое отношение к людям и действительности: умение вступать в диалог, доверительность, непосредственность суждений, стремление к риску, азарту.
9. Стремление к эксперименту - проверке гипотез и догадок, сил и возможностей.
10. Готовность к переходу в иную плоскость или пространство при решении любой проблемы.
11. Независимость от чужого мнения, установленных норм и ограничений.

Свойство «глубинность» предопределяет следующие ценностные ориентиры: а) пронизательность или умение вчувствоваться в самого себя и понять другого человека; б) постижение глубин природы: интерес к изучению закономерностей тех или иных явлений окружающего мира.

«Живописность» становящегося ареаромантического художественного образа предполагает:

1. Самосовершенствование человека как способность преодолевать собственные образовательные результаты

2. Преодоление стереотипов, норм, правил.

3. Гибкость и вариативность действий в любой ситуации.

Свойство «смутность» означает для человека:

1. Поиск смысла жизни как «идеи личности» [31, с.78]

2. Познание скрытых от человеческого взора процессов.

3. Умение действовать в ситуации неизвестности: «искусство вытесняет из человека страх как перед неизвестными природными силами, так и перед тайными демонами бессознательных и подсознательных областей психического мира» [29, с.202].

Наконец, «единство», как неотъемлемое свойство произведения изобразительного искусства стилового пространства «Ареаромантизм» порождает один из главных образовательных ориентиров: поиск человеком своего места в мире как стремление к единству с Космосом.

Показательно, что моделирование в процессе становления художественного образа ступенчатой структуры Бытия и ее экстраполяция человеком на самого себя обеспечивает достижение указанных ценностных ориентиров так же постепенно: от сугубо личностных к космически значимым. Это происходит, поскольку игровое погружение в образ означает для образующегося человека постепенное растворение всего того, что привязывает его к конкретике реальности самого себя и мира.

Вступление человека в образовательное отношение с произведением изобразительного искусства предполагает утрату его связи с окружающим миром и погружение в образовательное пространство художественного образа благодаря фиксации на материальном статусе и мгновенном растворении границ произведения как конечной габаритной вещи.

Последующие этапы развиваются аналогично посредством преодоления личностных и социальных качеств, актуализирующихся на индексном и иконическом статусах становящегося художественного образа.

Характерная для ареаромантического произведения изобразительного искусства доминанта выражения над изображением заставляет человека не только каждый раз подниматься над личностным, над общезначимым, но и постигать указанные качества во всей их глубине в поисках скрытой сущности (не случайно, образный раскрывается как «иноречивый, иносказательный, окольно выраженный» [21]).

Таким образом, в процессе энтузиазного образовательного взаимодействия ключевую роль играет человеческая способность рационально оценивать собственные возможности, и постоянно преодолевать себя благодаря усилиям визуального мышления и расчету душевных сил.

Характеристика возрастной аудитории ареаромантического образования

Важно отметить, что степень готовности человека к образовательному общению с произведением изобразительного искусства стилового пространства «Ареаромантизм» не только зависит от субъектной установки – позиции образующегося, но во многом определяется спецификой возраста и психологической предрасположенностью к образованию энтузиазного характера.

Исходя из этого, в качестве наиболее благодатной для реализации образовательного потенциала «в-образительных» произведений изобразительного искусства **аудиторией** выступают люди в возрасте от 16 до 22 лет. Именно в период юности, по мысли исследователей, «человек впервые ясно осознает собственные возможности и их реальные границы» [29, с.152], следовательно, стремится не только испытать их на прочность, но, зачастую, преодолеть.

С одной стороны, названная фаза мироотношения человека характеризуется снятием подростковой напряженности, позитивным настроем и психологической стабильностью, что немаловажно для сохранения здоровья человека при общении с ареаромантическими творениями, вносящими в его внутренний мир беспокойство.

Важными предпосылками к энтузиазному образованию становятся, во-первых, показательная для юного человека тяга к самоанализу, как проявление рефлексивной способности, во-вторых, развитое абстрактное мышление, наконец, стремление к экспериментальной игровой «примерке» различных социальных ролей и устремленность в будущее. Все это можно обобщенно сформулировать как *нахождение в поиске самого себя и согласия с миром*.

С другой стороны, как отмечают психологи, «для 17—21-летних на первый план выступает «кризис оторванности», чувство одиночества» [37], а значит, *обостренное ощущение своей конечности*. Характерное противоречие между субъективными устремлениями человека и внешними обстоятельствами оправдывает утверждение, что «юность эквивалентна эпохе романтизма» [37].

Указанные факторы обращают человека к произведению изобразительного искусства пространства «Ареаромантизм».

Определение образовательных возможностей ареаромантического художественного образа

Образовательное взаимодействие, стимулируя в-образительную тенденцию системы изобразительного искусства, органично встраивает человека, стремящегося к преодолению своей конечности, в глобальный процесс самодвижения системы, «которая, ...выходя на границу жизни и смерти, умело сохраняет себя...» [28, с.152].

Общечеловеческий характер образовательных возможностей ареаромантических художественных творений обеспечивает универсальность процесса образования и позволяет человеку достичь цели – всеобщего - посредством моделирования собственного движения от смерти в созидании художественного образа - соучастия в процессе вселенского масштаба.

Взаимодействие диктатной и энтузиазной составляющих в ходе образовательного диалога с «ареаромантическим» произведением изобразительного искусства развивается как переход образующегося человека от самоопределения как осознания конечности к самоотвержению – отрицанию кристаллизовавшихся качеств и свойств.

Доминанта энтузиазного движения определяет образовательные возможности в-образительного художественного образа как **становление «героической» личности**, готовой к отвержению себя как существа смертного, отважившейся вступить на путь духовного восхождения, подвинутой целью достижения бесконечного.

Таким образом, основной технологией взаимодействия человека-ученика и в-образительного произведения-учителя выступает образовательное «становление» ареаромантического художественного образа, который выступает препятствием, требующим преодоления, благодаря развитым свойствам «реализм» и «эпатизм».

Образовательный диалог энтузиазного характера в качестве обязательных моментов предполагает: а) фиксацию пределов человеческих сил, способностей, возможностей; б) удерживание человека в образовательном пространстве художественного образа; в) стимулирование к преодолению границ становящегося качества.

Игровое погружение человека в-образ предполагает обращение человека к глубинам собственной сущности.

Образовательные ориентиры человека-ученика определяются спецификой основных свойств произведения изобразительного искусства стилевого пространства «Ареаромантизм»: «открытость», «глубинность», «живописность», «смутность», «единство».

Последовательность в достижении ценностных ориентиров обусловлена постепенным растворением человека в образовательном отношении. Благоприятной фазой для образовательного отношения с ареаромантическим произведением-учителем выступает возрастной период юности.

Образовательные возможности произведений изобразительного искусства стилевого пространства «Ареаромантизм» есть становление «героической» личности, соучаствующей в космическом процессе посредством творения художественного образа, моделирующего восходящий путь от смерти к истине.

Вывод главы 1

Цель первой главы исследования заключается в выявлении своеобразия процесса реализации образовательного потенциала произведений изобразительного искусства стилевого пространства «Ареаромантизм». Основными задачами параграфов являются: анализ сущности феноменов «образование» и «произведение изобразительного искусства»; определение образовательного потенциала искусства; раскрытие

специфики образовательных возможностей ареаромантического художественного образа.

Анализ понятия и феномена «образование» позволил выявить следующие сущностные характеристики данного явления. Образование есть поэтапный, принципиально незавершенный и динамично развивающийся процесс, основанный на диалогической общности двух сторон – ученика и учителя, раскрывающийся в аспектах: обучение, воспитание, развитие, направленный на гармонизацию человека с собой и с миром. Ученика характеризует: наличие психологической потребности в образовании; умение вести диалог; способность ставить и решать задачи образовательного процесса. Учитель выступает в образовательном процессе в качествах посредника, организатора и регулятора образовательного процесса.

По итогам исследования сущности произведения изобразительного искусства можно зафиксировать следующее. Произведение изобразительного искусства есть художественный образ - процесс и результат отношения зрителя и произведения-вещи. Зрителя определяет поиск и нахождение необходимого посредника восстановления утраченной связи с Абсолютом в сфере изобразительного искусства, желание и умение вести художественный диалог с произведением-вещью. Произведение изобразительного искусства выступает посредником организатором, регулятором и помощником процесса становления художественного образа. Процесс становления художественного образа разворачивается в виде восходящего ряда качественных состояний, обеспечивающих ступенчатое восхождение человека к истине. Результатом взаимодействия с произведением изобразительного искусства является обретение человеком духовного основания своего существования в мире.

Общие основания и факторы различия процесса становления художественного образа и образовательного процесса были выявлены на уровнях: субъектов взаимодействия, технологических закономерностей

развития, результатов, проблемных полей образования и искусства. На основании экстраполяции принципов художественного диалога на организацию и осуществление образования было определено ключевое понятие «образовательные возможности произведения изобразительного искусства»: становление личности человека, восстановление утраченной гармонии с миром, осуществление со-бытия конечного и бесконечного благодаря творению образовательного посредника - художественного образа - в процессе отношения человека-ученика и произведения - учителя

Исследование специфики образовательных возможностей «ареаромантических» произведений изобразительного искусства позволило сделать следующие выводы. Процесс взаимодействия человека-ученика и «в-образительного» произведения изобразительного искусства обладает признаками технологии энтузиазного образовательного «становления». Образовательные ориентиры данного процесса обусловлены своеобразием свойств ареаромантического художественного образа: «открытость», «глубинность», «живописность», «смутность», «единство». Образовательные возможности произведений изобразительного искусства стилового пространства «Ареаромантизм» есть становление «героической» личности, соучаствующей в космическом процессе посредством творения художественного образа, моделирующего восходящий путь от смерти к истине.

Глава 2 СВОЕОБРАЗИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИСКУССТВА СТИЛЕВОГО ПРОСТРАНСТВА «АРЕАРОМАНТИЗМ»

Цель второй главы исследования заключается в определении специфики образовательного потенциала произведений искусства ареаромантической стилевой направленности второй половины XX столетия.

Поставленная цель может быть достигнута путем анализа операционных ходов субъектов образовательной коммуникации: произведения искусства и зрителя.

Данная часть исследования связана с анализом конкретных художественных творений второй половины XX века и является практическим доказательством эффективности образовательных возможностей искусства в процессе становления личности, энтузиазно стремящейся к самопознанию и гармонии с миром.

Целостный художественно-образовательный процесс складывается из перекрестных действий произведения искусства, с одной стороны, и зрителя, с другой стороны. На материале исследования конкретных произведений искусства необходимо последовательно выявить специфику действий и степень активности каждой стороны художественно-образовательного взаимодействия.

В ходе анализа витражного цикла М.Шагала как пространства отношения произведения искусства и зрителя, акцент ставится на раскрытие образовательных ходов произведения, способствующих становлению определенных качеств личности человека и его гармонизации с миром.

Анализ живописного творения «Эхо: номер 25» Д. Поллока позволяет артикулировать энтузиазно направленные действия, совершаемые зрителем

в процессе художественно-образовательного диалога с произведением искусства.

2.1 Анализ витражного цикла собора Св. Стефана в Майнце

М.Шагала как образовательного посредника стилевого пространства

«Ареаромантизм»

Задачей параграфа является выявление специфики образовательных операций произведения искусства второй половины XX века на материале анализа витражей Марка Шагала, выполненных для собора Св.Стефана в Майнце.

Для решения поставленной задачи необходимо определить спектр образовательных задач произведения на материальном, индексном, иконическом и символическом статусах художественного образа, как особую схему действия, которая предлагается человеку-зрителю для освоения в процессе художественного взаимодействия.

Витражный цикл для собора Св.Стефана в Майнце был создан М.Шагалом в период с 1978 по 1980 годы и относится к позднему периоду творчества мастера.

Семнадцать витражей апсиды представляют собой единую композицию, которая может быть условно названа «Божественный замысел» (прил.А). Дополнением к основной композиции служат витражи двух северных и одного южного окон хора.

Важно подчеркнуть, что в работе над витражами М. Шагала выполнял весь технологический процесс от начала до конца самостоятельно: создавал эскизы, подбирал необходимые фрагменты стекла и свинцовые крепления.

Индивидуальность и стремление художника к максимальной творческой свободе ярко проявились в произведении посредством: синтеза

католической традиции готических витражей и православной иконописной традиции как отказа мастера от принадлежности к какой-либо конфессии; отступления от канона изображения святых.

Благодаря относительно небольшим размерам храмового интерьера входящий в собор человек погружается в особую камерную атмосферу тишины, настраивающую на отстранение от забот повседневности и «вслушивание» в самого себя.

Пучки колонн и стрельчатая аркада центрального нефа устремляют взгляд человека-зрителя вверх, к плоскому потолку, покрытому сеткой ребер – ромбов, «стягивающих» пространство интерьера в единый динамичный *поток, направляющий движение человека к самой освещенной части собора, окрашенной голубым цветом витражей.*

Манящая синева витражей, освещаемых естественным светом, льющимся из боковых окон хора, физически устремляет человека *от входа к алтарной части.*

По мере приближения к витражам, цвет их сгущается от голубого к фиолетово-синему, что создает эффект *«погружения» зрителя в глубину собора.*

Подходя к витражным створкам алтарной части, человек останавливает свое физическое движение, при этом ощущая растущую с каждым шагом душевную тягу в глубину **художественного образа материального статуса.**

В момент появления зрителя в пространстве собора произведение искусства обращается к нему с призывом:

**Тыходишь в храм, дыханье затая,
Из глубины манящей алтаря
Зову, дразню и привлекаю взор,
Влеку и втягиваю душу в разговор.**

С началом художественного диалога человек вступает на путь самопознания, первым шагом которого становится символическое «погружение» в первичные воды рождения, представляемые произведением искусства.

Зритель погружается в состояние гармонии, познает мир как Полноту бытия, обнаруживает исток своей жизни в покое и бесконечности.

Следующим шагом в отношении произведения искусства и человека-зрителя ключевое значение приобретает цвет.

Вещественность материального статуса художественного образа, предстающего в виде *осколочной целостности*, скрепляемой крестообразным основанием свинцовой конструкции, постепенно «растворяется» в живописно - музыкальном ритме цвета.

Человек «погружается» произведением искусства в глубину художественного образа, и посредством умозрительного преодоления вещественности цвета *находит себя в глубине вод, переливающихся цветами радуги* (знак радуги представлен в одной из сцен цикла), пронизанных природным светом (проницаемость прозрачных витражных поверхностей и желтые красочные пятна), поднимающих *всплохи пены* (белые красочные пятна) (прил.А).

Произведение, обещая покой в первоприродном покачивании на волнах, «говорит» человеку о необходимости прислушаться к самому себе, всмотреться в свою душу:

Теперь ты полностью послушен синеве:

Я полон вод, легко тебя кружащих.

Почувствуй трепет где-то в глубине

Своей души, одной средь волн кипящих.

Погружению зрителя в некое блаженное *внутриутробное состояние* способствует знаки-индексы персонажей – пророков Деборы и Илии, представленных соответственно в северо-восточной (прил. Б, рис. Б.1) и юго-восточной (прил. Б, рис. Б.2).. витражных створках, положения тел которых можно именовать *эмбриональным*.

Произведение провозглашает значимость происходящего с человеком, акцентирует священный миг Творения (прил. В).

Сейчас творишься ты!

Я этот миг заполню

Творцом, держащим бережно тебя,

И рвущем крылья ввысь. Душа, запомни!

Что с плотью рвешь, а небеса манят.

Художественный образ индексного статуса способствует тому, что человек-зритель *различает людей, стоящих на земле и крылатых существ* (ангелов и голубей), *парящих в небесах*. При этом, знаком неба становится синий цвет - знак прежней единой целостности.

Произведение знакомит зрителя с персонажами цикла (прил. А): Ноем, первыми людьми Адамом и Евой, пророками Деборой и Илией, влюбленными Исааком и Ребеккой, супругами Авраамом и Сарой, царем Давидом – псалмопевцем со своей царицей, святыми Богородицею и Христом.

О существовании разрыва между земным и небесным произведение повествует человеку в сценах «Райский сад» (прил. Г, рис. Г.1) и «Ной» (прил. Г, рис. Г.2), расположенных в северо-восточной и юго-восточной створках соответственно.

**Смешались краски радуги в Творенье,
И радуга поднять твой взор зовет,
Вот Ной – ему дано благословенье,
И окружает голубя народ.**

**А в этом «Райском уголке»
Ты видишь пары:
Змей и змей,
Адам и Ева чуть правей.
Сюда твой взор манит, сюда,
Где краской красною стыда
Залиты лица предков,
Сорвавших плод с заветной ветки.**

С различием указанных знаков-индексов к человеку приходит осознание своей оторванности от изначального единства, осознание противоречия между человеческим желанием и невозможностью взлететь, подобно ангелам.

Художественный образ рождает душевное волнение: желание преодолеть состояние «плывущего по течению».

При этом, произведение искусства активизируется в качестве «воспитателя», так как источниками, «питающими» душевное волнение зрителя, становятся представленные состояния персонажей: одиночество («Илия» (прил. Б, рис.Б.2)), как пребывание наедине с самим собой, сон («Сон Иакова» (прил. Д)), как погружение в глубины внутреннего мира, молитва («Моление Сары» (прил. Е)), как обращение человеческого «я» к Духу.

Таким образом, человек-зритель *настраивается* произведением искусства как неким камертоном *на волну погружения в собственный внутренний мир*.

Художественный образ способствует развитию душевных свойств человека посредством единого *мотива роста*, который задается знаками кустарников, холмов, удлинённых фигур персонажей, «прорывающих» горизонтальные ветви креста, составляющего композиционную основу каждой сцены.

В качестве *эталонов духовного роста, направляющих энтузиазное рвение* человека-зрителя, произведением искусства избираются персонажи библейской истории, не утратившие связи с Богом: те, с кем заключается договор, те, кому дано благословение (прил. А):

**Взгляни: вот Дебора зовет
Спешащий с города народ
Ему пророчество несет,
Одной рукой креста касаясь,
Другой с народом сообщаясь.
И выше чем их град безликий
И выше всяких праздных дел
Зеленый холм – сей град великий
Земной пророчицы удел.**

**А справа Илия – пустынный одинокий
Он видит хлеб и воду – чудеса!
И мысли его чисты и глубоки,
В них погружен он. Ангел в небесах**

**Стремительно несется к Аврааму,
Готовому уже разрезать жизнь.
А я пока царем Давидом стану,
Прорвавшим крест величием своим.**

**Любовь – вот источник счастья навеки,
У кладезя встреча: Исаак и Ревека
Мужское и женское – рай на земле
Тела и души в одной струе.**

**Давид – псалмопевец на арфе играет,
И музыкой синее льется без края
И волнами ритма душевных движений
Охвачено ангелов быстрых круженье.**

**Я в чудо, я в таинство привлекаю:
Представлено праведной Сары моление
А вот Авраам – он припал на колени
Целуя колени благоговейно.
Им ангел крылатый несет избавленье
(От грусти бездетной)**

Раскрывая перед зрителем отдельные сцены, произведение оставляет за человеком право самому разобраться в отношениях, связывающих персонажей этих сцен.

Становящийся художественный образ иконически-суммативного статуса подвергает «испытанию» интеллектуальные способности человека - зрителя, его визуальное мышление.

На данном этапе отношения произведение искусства оборачивается препятствием для человека, который остро *ощущает неудовлетворенность конечностью знаний* библейской истории.

Проявляя свойство «смутность», произведение запутывает зрителя в сложных связях между отдельными сценами цикла и взаимоотношениями персонажей, обнаруживает *ограниченность человеческих знаний библейского текста для понимания сути художественного образа*.

Произведение ведет «игру» со зрителем посредством собственного «единства»: человеку удастся уловить единство цветовой символики, единство в изображении отдельных персонажей, единство в расположении сцен, однако суть изображенной целостности художественного образа все время ускользает от него.

Художественный образ, рождаемый суммированием персонажей, напоминает человеку-зрителю о своем изначальном единстве. Это требует от человеческого умозрения преодоления разрозненности отдельных сцен, как неких *открывающихся «окон» во внутренний мир, и познания этого мира во всей его глубине*.

Суммирование знаков водной стихии: кувшинов и колодца с общей синевой фона в становящемся художественном образе становится указанием на происходящее *очищение души человека-зрителя в процессе отношения с произведением искусства*.

Общая устремленность элементов изображения вверх создает динамику восходящего движения через преодоление границ геометрически жесткой конструкции витражей.

Движение преодоления отдельности сцен на **иконически-интегральном** этапе построения художественного образа позволяет раскрыться створкам витражного ансамбля как *скрижалям Откровения* (прил. А), в своем триединстве представляющим божественную Троицу, знаки которой человек-зритель обнаруживает в изображениях, заполняющих

окна – трилистники, сценах центральной створки витражного цикла, а также в сценах юго-восточной створки ансамбля:

- а) крылатое существо – знак Бога Отца – Творца мира и человека;
- б) Распятие – знак Бога Сына – Спасителя человечества
- в) голубь – знак Бога Святого Духа.

Раскрываясь, произведение искусства, тем самым, дает возможность человеку – зрителю *душой своей прикоснуться к чуду божественного Откровения*, на что указывают *касания креста* большинства персонажей ансамбля.

Представление витражного цикла в виде «скрижалей» становится для зрителя знаком договора божественного и человеческого: *договора ответить на Откровение Господне душевным откровением*.

Ответом на божественные предписания, визуализированные произведением, выступает *новая «волна» энтузиазма человека-зрителя*, которая также находит свою визуализацию в вздымающейся волне разрозненных пятен красного цвета, образующих единую линию жертвенного пути, достигающую кульминации в сцене Распятия (прил. Ж).

Изображение удлинённой фигуры распятого Христа соотносится с представленной *лестницей – знаком восхождения на крест*.

Пятна багрово-красного цвета, каплями разбросанные по витражам, становятся указанием на то, что *визуализирован путь, «омытый» кровью, связанный с душевными страданиями*.

Помогая человеку-зрителю связать воедино многочисленные знаки любви, начиная с парности представленных персонажей, и знаки жертвенности, произведение позволяет зрителю получить новое знание о моделируемом мире, пронизанном жертвенной христианской любовью (прил. И):

Горит семисвечник – знак Вечной Субботы

Кровавое пламя страданий Христа

**И голубь вот красный - знак божьей заботы,
И жертвы любовной багр петуха.**

Зритель открывает соответствие фигуры представленного Христа *кресту, который образован линиями разрывов* – простенков в центре каждой витражной створки (прил. А), позволяет человеку-зрителю раскрыть *выраженное* через изображение.

Художественный образ символического статуса представляет модель мира, разорванного Распятием как символом человеческих страданий.

Произведение искусства сообщает, что Христос заслоняет собой «брешь» мира ради человека, и в этом заключается суть Его жертвенной любви.

Произведение искусства открывает, что выход человека из состояния блаженства бесконечного пребывания в первичных водах – есть вступление человека на путь страданий: ощущение разрыва своей целостности.

Произведение предлагает человеку осознать и принять разорванность самого себя, раскрыть и очистить душу с помощью принятия божественных заповедей, молитвы, чистой любви, погружения в глубины собственного внутреннего мира, обретения достоинства в глазах других людей.

Таким образом, витражный цикл моделирует путь восстановления целостности человека через прохождение испытаний и открытие возможности душевного полета.

Произведение сообщает человеку о возможном единстве с миром через душевное восхождение и готовность к самопожертвованию:

**Взойди на крест!
Христос открыт
Страданиям людским**

**И голубь – Дух,
И ангелы,
И Богоматерь с Ним.
Скрижали Откровения написаны в крови
Мир ждет соединения – ты крест лишь заслони!
Как Моисей лучистый, как Авраам святой,
Своей душою чистой, любовью и мечтой!**

Витражный цикл из Собора Св. Штефана в Майнце М.Шагала в качестве образовательного посредника стилевого пространства «Ареаромантизм» последовательно проводит человека-зрителя по этапам образовательного энтузиазного пути: «погружение», «рост», «откровение», «испытание», подготавливая его к совершению главного энтузиазного хода, знаменующего собой «преображение» человека.

Зрителю предлагается умозрительно сомкнуть расходящиеся от креста части моделируемого произведением мира и разрываемого крестом человека, выраженного совокупностью персонажей, и тем самым, **образовать целостность мира, восстановить целостность самого себя как чело (цело) - века.**

Специфика диалога, который ведет произведение искусства М.Шагала со зрителем, заключается в его протекании на тонком душевном уровне отношения участников.

Музыкальность цвета, волнообразная распевность ритма композиции, присутствие персонажей, отсылающих к библейской «Песне песней», - все это в соединении с поэтической речью витражей рождает особый эффект: произведение искусства словно «льется» песней, задевая «душевные струны» человека-зрителя.

В ответ на этот одухотворяющий призыв человеческая душа «поет». Такой душевный ответ требует от зрителя «чистоты» интеллекта и

душевной «чистоты», детской открытости и искренности, отказа от чужих мнений, имеющихся представлений и знаний.

Настрою человека-зрителя на необходимый душевный лад способствую такие специфические для искусства второй половины XX века черты произведения искусства как: одновременное обращение к традиции готического витражного искусства (технология создания, тематика «Древа Иессеева», общая концепция цветного света) и православной иконописной традиции; использование мастером «наивного» художественного языка, отличающегося простотой и ясностью.

Благодаря обращению к готической традиции М.Шагал получает возможность утвердить *неизменность смысла человеческой жизни* в изменяющемся мире: *стремление вернуться в Полноту Бытия*.

Готический витраж моделирует *разделение мира земного – обители греха, и мира Небесного – обители святости*. Витраж, выполненный в готической традиции, привлекает человека-зрителя в *свидетели визуализированных событий Священной Истории*, возбуждая его душевный порыв в мир Небесный.

Образовательная программа готического витража направлена на *преодоление человеком всего земного, плотского и полное сосредоточение жизненных сил в душевном взлете*.

Витражный цикл М. Шагала моделирует *мир в единстве потока жизни и небесной сферы*. Человек выступает *творцом истории человечества*, так как без его умозрительных и душевных действий с производением искусства мир останется разорванным - никто не скрепит хрупкий договор между земным и небесным.

Образовательная программа витражей Шагала предполагает, что *человек принимает свой «крест» - разрываясь между небом и землей, плывет по течению земной жизни, душой стремясь в небеса*.

В результате образовательного взаимодействия с произведением искусства М.Шагала человек-зритель *познает себя* как существо несомое течением жизни, разрываемое противоречием между желанием и невозможностью полета. В процессе художественного диалога с произведением искусства человек *образовывает в себе*:

1. Способность к душевной свободе через отказ от устойчивых представлений и обретение способности мечтать о полете, «витать в облаках».

2. Способность к душевной чистоте, не позволяющей замутиль поток жизни.

3. Способность к душевному росту через преодоление границ действительности.

4. Способность любить как «погружение в омут» слияния двоих в единое целое и нахождение «на седьмом небе от счастья».

Благодаря образовательным действиям произведения искусства человек *обретает возможность восстановить свою целостность через сострадание и любовное единство с миром*.

Специфическим для искусства второй половины XX века в образовательном воздействии данного произведения выступает следующее:

1. Обращение к традиции средневекового готического искусства, как попытка актуализировать для современного человека программу душевного взлета посредством очищения души.

2. Отказ от композиционного канона и традиционной иконографии изображений святых.

3. Индивидуализация технологии создания, символики и иконографии произведения искусства.

4. Простота и ясность художественного языка, требующая от зрителя детской непосредственности и открытости при взаимодействии с произведением искусства.

2.2 Живописное произведение «Эхо: номер 25» Джексона Поллока как пространство образовательных действий зрителя

Задачей параграфа является выявление своеобразия образовательных ходов человека-зрителя в процессе коммуникации с «ареаромантическим» произведением искусства второй половины XX века.

Решение поставленной задачи предполагает обращение к конкретным художественным творениям указанного временного периода, среди которых позволительно выделить живописное произведение «Эхо: номер 25» (1951) (прил. К) американского художника Джексона Поллока.

Картина «Эхо», пронумерованная автором числом двадцать пять, - одно из творений Поллока, имеющих помимо порядкового номера определенное название, значение которого постепенно раскрывается в процессе художественного диалога.

Данное произведение искусства относится к позднему периоду творчества мастера. Известно, что в 1951 году, во время создания «Эхо», Д. Поллок перешел от цветной к черно-белой живописи, испытывая одновременную тягу и к беспредметной, и к фигуративно реалистической живописи, что нашло свое воплощение в произведении.

В период работы над произведением художник пользовался изобретенной им ранее техникой так называемого «дриппинга» («капания» или «разбрызгивания»), необходимым образом модернизировав ее. Художник раскладывал полосы холста на полу мастерской, а затем вводил себя в транс и наносил на холст краску, разбрызгивая ее прямо из банки или с помощью палок и кистей. Для того чтобы увереннее контролировать поток краски, Поллок пользовался черпаком.

Целью художника, по его словам, было проникнуть в свою живопись, работая по всему пространству красочного поля: «когда я внутри своей

живописи, я не осознаю, что делаю. Я не боюсь вносить изменения, разрушая образ, потому что у живописи своя собственная жизнь» [56, с.252].

При кажущемся хаосе изображенного в картинах Поллок не признавал случайности: у него всегда был замысел создания картины. Это воплощалось в движениях его тела, которые он полностью контролировал, в сочетании с густым потоком краски, силой гравитации и тем, как впитывалась краска в холст.

Произведения искусства Д. Поллока обладают образовательным потенциалом. Во-первых, благодаря развитому свойству «абстракционизм» они предоставляют зрителю возможность для реализации и развития способности мышления, в первую очередь, визуального мышления. Во-вторых, рассчитанные не на созерцание, а на активную мыслительную деятельность зрителя, творения мастера способствуют тому, чтобы в процессе художественного взаимодействия зритель постоянно ощущал неудовлетворенность достигнутыми результатами, преодолевал свои возможности.

2.2.1 Анализ образовательных действий зрителя в процессе отношения с живописным произведением «Эхо: номер 25» Д. Поллока

На материале анализа произведения искусства «Эхо: номер 25» представляется возможным проследить операционные ходы образующегося человека в процессе становления материального, индексного, иконического и символического статусов художественного образа.

Образовательное взаимодействие зрителя с произведением начинается с *установления чувственного контакта* взгляда с красочной поверхностью, которая раскрывается как хаотичное переплетение черных линий, темных пятен и точек, образующих живописное целое.

Так, *художественный образ материального статуса* моделирует неорганический слой в структуре образующегося мира, *представляя хаос первоэлементов, из которых впоследствии при активном участии зрителя нечто творится*, постепенно сгущаясь и обретая свои границы.

За счет сосредоточения темных красочных смесей по центру живописной поверхности и постепенного просветления колорита к периферии полотна, структура произведения предстает в виде темного круга на относительно светлом пространстве.

Такая организация красочной поверхности, по мнению исследователей, была характерна для творчества художников направления «абстрактный экспрессионизм», лидером которого считается Д. Поллок. Согласно их представлениям, «края картины как бы обрамляют поток бессознательных стремлений и предъявляют его зрителю. Согласно такому подходу наиболее значимая часть картины располагалась на периферии, где линии как бы без усилий перетекали в зрителя, поскольку в этой зоне контроль восприятия ослаблен» [43, с.50].

Кроме того, направление зрительского взгляда от периферии к центру обусловлено спецификой техники Поллока, которая заключается в расплескивании краски с разных точек от краев холста в центр. Эта особенность зрительского проникновения в-образ характерна и для других, более ранних работ художника, таких как «Птица» (1943) (прил. Л) и «Хранители тайн» (1943) (прил. М), где основные персонажи «прочитываются» зрителем вокруг представленного стола.

Таким образом, можно говорить о том, что *произведение искусства предлагает зрителю схему движения-закручивания в круг* за счет скольжения взгляда по светлым краям и постепенного проникновения в темную область живописной поверхности.

Светлое поле при экстраполяции зрителем изображенного на самого себя выступает как та область его психического мира, которая становится

доступной человеческому сознанию, а темный круг – как неизвестная, скрытая, непроницаемая для взора и мысли глубина бессознательного.

Примечательно, что произведение фиксирует попытки зрителя проникнуть в сферу визуализированного бессознательного посредством светлых полос, диагонально бороздящих центральный темный круг. Данный *знак прокладываемых сознанием дорог в глубину ускользающего художественного образа*, характерен для многих поздних работ Д.Поллока, таких как «Лавандовый туман №1» (1950) (прил. Н, рис. Н.1)., «Осенний ритм (номер 30)» (1950) (прил. Н, рис. Н.2).

Образовательное действие, производимое зрителем на данном этапе отношения с произведением искусства, может быть охарактеризовано как **освобождение от реальности самого себя и окружающего мира:**

Во-первых, во взаимодействии с художественным творением, демонстрирующем алогичность своей структуры, зритель вынужден отказаться от устойчивых и привычных представлений о произведении искусства и выработать принципиально новую схему действия в ситуации неизвестности.

Во-вторых, благодаря «беспредметности» живописного творения происходит отторжение предметности человеческого сознания, а значит, познание открывающейся художественной реальности ведется зрителем посредством высвобождения скрытых ресурсов бессознательной сферы души.

В-третьих, общение с данным произведением искусства требует от зрителя умения максимально абстрагироваться от всего, что может помешать развитию художественного диалога, и перейти в иное по отношению к обыденности игровое пространство, где *произведение выступает некой картой всевозможных путей для зрения и умозрения*, открывающей зрителю возможность свободного выбора индивидуального пути самопознания.

От зрителя требуется освобождение от конкретики знаний о самом себе, от любых характеристик себя как части реальности и максимальное включение в художественную игру через соотнесение себя с темным пятном краски и умение действовать в принятой роли.

Таким образом, в процессе становления художественного образа материального качества **зритель учится преодолевать барьер непривычного и действовать в ситуации неизвестности.**

Не смотря на высокую степень свободы зрителя, произведение искусства не отдает себя на произвол человеческой фантазии, а напротив, выступает его руководителем и помощником.

Необходимо отметить, что творческий процесс создания произведений Д.Поллока зачастую проходил публично, когда зритель имел возможность наблюдать за действиями художника с художественным материалом, экстраполируя их на свои умозрительные действия, тем самым, становясь соучастником акта творения. При этом мастер не только строго контролировал свои действия, но и руководил, подобно дирижеру, операционными действиями зрителя. Таким образом, первозритель и зритель произведений искусства находились в едином состоянии полной поглощенности творчеством.

При взаимодействии с произведением искусства Д.Поллока – *результатом* взаимодействия художника и художественного материала зрителю может показаться, что он сам является «дирижером» своих действий, который с субъективной свободой трактует изображение. Тогда как произведение, в снятом виде содержащее акт своего творения, предлагает определенную схему действия, заданную действиями художника, предполагающую прохождение пройденного им пути.

В то же время, произведение искусства, по убеждению самого Поллока, «обладает собственной жизнью», ритм которой необходимо «уловить» зрителю: «знаки, какими бы свободными и случайными они ни

были, все-таки остаются результатом сознательного замысла и, следовательно, представляют собой произведение» [75, с.202].

Таким образом, **вхождение в становящийся художественный образ требует от зрителя вслушивания и всматривания, мыслительной активности и постоянной саморефлексии.**

Зрительскому вхождению в образ способствует огромный формат произведений Д.Поллока: холсты большого размера буквально поглощают в себя зрителя.

В качестве помощи зрительскому вхождению в-образ произведение искусства предлагает фигуративные элементы, обладающие определенным значением, тогда как абстрактный характер всего изображения в целом содействует «смутности» художественного образа.

Наиболее ясным элементом-посредником, который с одной стороны, привлекает чувственные ощущения зрителя: слух и зрение, с другой стороны, делает зрителя частью сверхчувственного мира, становится *знак художественного образа индексного статуса*, который отчетливо выделяется зрителем в общем единстве линий и пятен левой верхней части красочной поверхности.

Линия, дугообразно загнутая по вертикали образует каплевидную форму, в которую словно некое ядро вплетается горизонтальная каплевидная форма, окрашенная черным и оконтуренная черной линией.

С помощью визуального мышления образующийся человек соединяет две формы в одну, очертаниями напоминающую ушную раковину. Детальное рассмотрение горизонтальной «капли» внутри образовавшегося «уха» позволяет ему зафиксировать *знак-индекс глаз с ресницами и каплями слез*: «если черный знак изображает зрачок, ряд других должным образом расположенных знаков, указывая на присутствие ресниц и век, повторяет сообщение и заставляет совершенно однозначно определить наличие глаза» [75, с.194].

В результате зрительных и мыслительных операций зрителя возникает единый знак-индекс – некое *сочетание человеческого уха и человеческого глаза* (прил. К).

Следующий умозрительный ход приводит к выводу о том, что *представлен некто, слышащий нечто и видящий нечто*: «на рисунке современного художника порой достаточно изображения лишь одного глаза, чтобы намекнуть на лицо с фронтальной точки зрения» [75, с.194].

Примечательно, что изображение глаза, обладающее значением головы, предполагает трактовку данного знака как неразрывное *слияние зрения с умозрением*.

Далее зритель обнаруживает, что представленный элемент «ухо-глаз» раскрыт всему хаосу пятен и линий, который царит в границах красочного пространства и выходит за его пределы: «теперь глаз, взирая на многозначную конфигурацию, ...находит какие-то направления, намеки на всевозможные связи» [75, с.195].

В границах художественного мира данный посредник становится на время ухом и глазом образующегося человека, получающего возможность умозрительного путешествия в загадочный мир произведения искусства.

Элемент, позволяющий *обратиться в слух и зрение* для познания открывшейся художественной реальности, является *стимулом к активной созидательной деятельности зрителя*.

Так, *капли слез* представленного элемента глаза несут очень важное для развития художественного диалога значение: ***зрителю предлагается применить «капельный метод» творения художественного образа посредством своего взгляда.***

В качестве инструмента творчества зритель применяет собственный взгляд, который он роняет на живописную поверхность, словно

капли краски, и который, тем самым, выступает семенем, рождающим движение красочных масс – дающим жизнь произведению искусства.

Таким образом, в процессе дальнейшего взаимодействия с произведением искусства **зритель учится творить: создавать нечто новое посредством отдачи части себя.**

Знаки творения сопровождают движение зрительского взгляда *от верхнего левого угла* красочной поверхности *вниз и вправо* по заданному круговому пути. При этом, движение умозрительного закручивания вглубь предопределяет послойное прочтение данных знаков: от периферии к центру.

Группа знаков творения включает в себя *изображение сосуда с длинным горлышком*, как знака взгляда-источника, питающего художественное отношение, и *изображение курицы* (прил. К) – знака яйценосной, детородной силы зрительского зрения-умозрения.

Примечательно, что благодаря открывшемуся элементу посреднику все происходящее в границах художественного пространства зритель связывает с самим собой. Таким образом, ***глубина и неизвестность художественного образа при экстраполяции его свойств на зрителя оборачиваются характеристиками его собственной сущности.***

Об одновременном проникновении образующегося человека в «глубину» художественного образа и в глубину своей сущности свидетельствует знак «глаза-очки» (прил. К), помещенный в глубине красочных масс.

Произведение искусства учит, что поверхностного взгляда на происходящее недостаточно, что необходимо всматривание в скрытое человеческое «я». В ответ зритель **проявляет способность вчувствования в самого себя.**

В представленных глазах выражен экзистенциальный ужас от зрелища падения, развертка которого представлена отдельными крупными черными пятнами, «кубарем» летящими вниз (прил. К).

Пульсация светлых и темных участков красочной поверхности обеспечивает погружение в глубины черных пятен-провалов: человек проваливается на «дно» своей сущности.

Таким образом, ***произведение-учитель «испытывает» зрителя через познание тайных страхов и вытесненных желаний.***

Совокупность знаков правой нижней части картины пробуждает бессознательное пугающее человека желание вернуться в материнское лоно.

Так, зритель обнаруживает, что черные пятна-знаки фигуры, падая, «проникают» в светлое пространство, образуемое рядом параллельных полукруглых линий и каплевидно закрученной линией с рассекающими «каплю» чертами и точками, что в целом образует некую *беременную форму с женскими половыми признаками* - знак «материнское лоно» (прил.К).

На этом «испытание» зрителя не завершается: внутри «лона» зритель обнаруживает знак-пятно человеческой фигуры и знак змеи, угрожающе склонившейся над человеком.

Знак-индекс «змей» (прил. К), рождаемый горизонтальной черной линией со «змеиным» петлеобразным закруглением, пересекающей нижнюю часть красочной поверхности, «вторгается» в границы знака «лона», представляясь чем-то инородным и враждебным.

Таким образом, **зрителю предлагается пережить акт собственного зачатия, тем самым, прочувствовав творческий процесс «изнутри», во всей его глубине.**

Своими действиями умозрительного закручивания человек чертит в границах красочной поверхности круг, бессознательно помещая себя внутрь него. Тем самым, исполняется человеческое желание вернуться в

материнское лоно, из темноты и глубины которого он смотрит на себя творящего и вглядывающегося вовнутрь.

Подобный прием встречи взглядов внутрь и изнутри используется Д.Поллоком в живописном произведении «Птица» (1943) (прил. Л), где тварное существо познает себя изнутри и одновременно стремится к полету.

Движение подъема зрителя из глубины собственной сущности обозначено рядом знаков стрел-указателей в правом нижнем углу картины.

По мере кругового восхождения зрителя в границах художественного пространства из совокупности знаков рук, ног и головы *выкристаллизовывается человеческая фигура новорожденного* (прил. К).

Художественный образ иконического статуса моделирует событие рождения заново или перерождения зрителя как внутреннее освобождение через познание бессознательных страхов и желаний.

Образовательным результатом иконического статуса художественного образа становится «преображение» зрителя через его перерождение посредством творчества, сопровождающегося познанием скрытых глубин сущности.

Обретение человеком своей целостности происходит благодаря созидательному вкладыванию бессознательной сферы души внутрь художественного образа и познанию себя частью творящейся целостности.

Поскольку восходящее движение зрителя по кругу продолжается, кристаллизовавшийся художественный образ ***начинает сознательно разрушаться***. Так, изображенное человеческое лицо «зачеркивают», перекрывают диагональные знаки-линии в верхней части представленного пространства, образующие экспрессивный ритм выхода за границы красочной поверхности

Благодаря самой жирной из указанных линий, за плечом человеческой фигуры зритель прочитывает знак «крыло», тем самым, познавая, что

тварное существо характеризует не только познание глубин, но и стремление к полету.

Художественный образ символического статуса представляет модель яйца, как символ единства Творца и твари, которое утрачивается человеком при рождении и восстанавливается благодаря посредничеству произведения искусства, позволяющего человеку услышать свое «ид», «эхом» откликающееся на умозрительные творческие действия человека.

Образовательный путь становления личности зрителя в процессе художественного взаимодействия с произведением искусства может быть представлен следующим образом.

Зритель вступает в отношение с произведением, совершая зрительные действия **в процессе становления художественного образа материального статуса**: исследуя красочную поверхность с помощью взгляда.

В процессе построения художественного образа индексного качества зритель усваивает схему действия, которая предлагается ему произведением, и предполагает: «вслушивание» в голос произведения и совершение кругового движения взгляда и умозрения слева направо с постепенным проникновением в центр живописной целостности.

В процессе совершения данных действий человек встает на путь самопознания: посредством кругового движения с «прочтением» знаков творца и творения, умозрительно погружая себя в центр творящегося мира, зритель переживает историю своего человеческого «я».

1. На первом этапе движения через прочтение значений знаков «ухо-глаз» и знаков творения зритель **принимает на себя роль творца представленной целостности.**

2. Вторым этапом становится освоение значения знака взгляда из темноты и глубины представленной творимой целостности, становясь частью которой зритель **принимает на себя роль тварного существа,**

рождение которого знаменует разрыв целостности с творцом, одиночество, самоуглубление во внутренний мир.

3. На следующем этапе посредством знака-посредника «ухо-глаз» и знака «материнское лоно» моделируется **вслушивание человека в собственное «ид» и нахождение себя в темноте и глубине материнского лона как попытка восстановления утраченной гармонии.**

К погружению в глубины бессознательного зритель подготавливается благодаря:

а) соотношению черного и белого цветов

Так, черный цвет, сосредоточенный в центральной зоне красочной поверхности, отражает начальное, зародышевое состояние всех процессов. Символика черного цвета тесно связана с женским, материнским началом, с не проявленным, скрытым, тогда как символика белого – с проявленным, рожденным, беспредельным.

б) элементу-посреднику, который в процессе развития художественного диалога становится указанием сначала на «вслушивание» зрителя в произведение, предлагающее определенную схему действия с ним, а затем – на «вслушивание» зрителя в самого себя.

в) активному центростремительному движению всех элементов правой части картины, откуда начинается движение зрительского взора благодаря элементу-посреднику.

г) элементам, способствующим пробуждению пренатальной памяти человека: знака «материнское лоно» и знака змея, атакующего человеческое существо, представленное пятном черного цвета.

д) пробуждению в человеке постпренатальной памяти ребенка через прочитывание в каракулях конкретных значений.

2.2.2 Экспериментальное исследование образовательных возможностей произведения изобразительного искусства

«Эхо: номер 25» Дж. Поллока

Цель практического доказательства эффективности образовательных возможностей произведения «Эхо: номер 25» Д. Поллока и значимости зрительской активности в осуществлении целостного художественно-образовательного диалога с ареаромантическим художественным творением второй половины XX века вызвала необходимость организации реального общения аудитории с указанным произведением искусства в экспериментальной форме.

Основные задачи эксперимента: уточнение и корректировка ключевых моментов анализа произведения Поллока, выявление специфики зрительских действий в отношении с произведением искусства, формулировка образовательных результатов художественно-образовательного взаимодействия.

Эксперимент включил в себя ряд практических заданий, рассчитанных на зрителей двух групп: ученики старшего класса художественной школы, и выпускники факультета искусствоведения и культурологии.

Эксперимент проведен в мае 2009 года, всего в нем приняло участие 10 человек. Занятие с каждой экспериментальной группой по времени заняло 1,5 часа.

После краткого знакомства с особенностями творчества Дж. Поллока каждой группе были предложены три блока заданий для выполнения в индивидуальном порядке, отвечающие цели поэтапного раскрытия образовательных возможностей произведения искусства в процессе взаимодействия со зрителями.

Первый этап: составление «карты маршрута» движения зрительского взгляда по красочной поверхности картины «Эхо: номер 25».

Образовательной задачей первого этапа является погружение зрителя в художественно-образовательное пространство произведения искусства.

Второй этап: письменные ответы на предложенный перечень вопросов.

Образовательная задача второго этапа – испытание возможностей рефлексии зрителей над этапами становления художественного образа и своими действиями в процессе художественно-образовательного диалога.

Третий этап: выражение своего самого большого страха с помощью художественного метода Дж. Полллока, заключающегося в разбрызгивании краски на горизонтально расположенные листы бумаги.

Образовательные задачи итогового этапа – выражение бессознательных движений души, творческой энергии и напряжения зрителя, вызванных образовательным воздействием произведения искусства.

Перед составлением «карты маршрута» зрителям группы 1 - ученикам художественной школы и группы 2 – студентам-искусствоведам – предлагалось описать увиденное на картине.

Зрители группы 1 пытаются сразу увидеть что-то определенное, «узнать» предметы реальности в абстрактном целом, что объясняется попытками закрепиться на живописной поверхности посредством расстановки неких опорных точек. Установление вещественного контакта с произведением искусства фиксируется зрителями группы 2 благодаря наличию визуально-исследовательского опыта. Зрители описывают неясное целое из переплетения черных линий на белом.

В целом можно отметить, что **вещественность** произведения искусства представляется зрителям как некое **препятствие для художественного взаимодействия, требующее от зрителя освоения языка произведения** для установления необходимого взаимопонимания.

На предложение зафиксировать отдельные предметы изображения в поле «карты» маршрута» зрители обеих групп отмечают следующие фигуры:

«ухо», «глаз», «человеческая фигура» (прил. К), которые являются наиболее явными фигурными элементами изображения, **искушающими зрителей «войти-в-образ».**

Приступая к составлению «карты маршрута», большая часть зрителей обеих групп отмечают, что *начинают движение взгляда с верхнего левого угла красочной поверхности.*

Таким образом, первой и главной точкой опоры для взгляда становится самый крупный, ясный, четкий элемент, предлагаемый произведением искусства помощник зрительскому вхождению в художественный образ - «ухо-глаз» (прил.К).

Общая закономерность движения взглядов зрителей группы 1: *от углов красочной поверхности зигзагообразно или по кругу через центр сверху вниз.* Движение взглядов зрителей второй группы в целом может быть охарактеризовано как *круговое, без попыток проникновения в центр красочной поверхности.* Можно отметить, что в целом, **движение зрительских взглядов подчиняется задаваемой произведением искусства схеме кругового погружения – закручивания** в художественный образ.

Зрители второй экспериментальной группы отмечают, что **произведение искусства оказывает им помощь** при выстраивании пути движения взгляда посредством: а) наиболее ясных фигурных элементов изображения; б) подобия всех форм основному элементу, обозначенному как «ухо-глаз»; в) связности линий, образующих элементы – указатели траектории движения.

Большая часть участников эксперимента отмечают *трудность остановки движения взгляда по поверхности картины,* объясняя это тем, что: «из предполагаемого последнего следует что-то новое и взгляд невольно уходит дальше», и «чем больше всматриваешься, тем больше элементов уводит внимание на себя».

Исходя из ответов, **произведение искусства искусно удерживает зрителя в пределах художественно-образовательного пространства посредством в-образительных свойств «открытость» и «смутность»:** художественный образ стремится избежать окончательно ставшего качества и «ускользнуть» от зрителя посредством сливающихся и перекрывающих друг друга элементов изображения, увлекая зрителя за собой, призывая продолжать художественное отношение.

После знакомства с фигурными элементами живописного произведения «Эхо: номер 25» зрители ответили на ряд вопросов, предполагающих анализ проделанного пути в глубину художественного образа (прил. II). Вопросы выстраивались согласно логике «собирания» значений отдельных элементов изображения в обладающую определенным смыслом целостность.

Так, элемент изображения «ухо-глаз», ключевое значение которого было отмечено зрителями при общении с произведением искусства, исходя из ответов, **«наводит на мысли, воспоминания», настраивает на внимательность, призывает вслушиваться и всматриваться.**

В отношении элемента «глаза» зрители обеих групп фиксируют значение **диалога взглядов** произведения и зрителя - их **всматривания друг в друга.**

По мнению зрителей группы 2, элемент «глаза» выражает *внимание, наблюдение, контроль со стороны произведения искусства, и одновременное указание зрителю «снять очки», то есть настроиться на естественное всматривание, как основное средство общения с произведением искусства.*

Общность элементов «сосуд», «курица», «материнское лоно» зрители группы 1 обнаружили в округлых формах, сходстве образующих их линий, наличии «живота». Зрители второй группы, определяют выраженную

близость элементов следующим образом: материнское начало, носящее в себе нечто ценное, сокровенное – жизнь.

Зрители первой группы указывают на связь элементов «материнское лоно» и «человек» посредством общих линий: вырастания одного элемента из другого, что выражает рождение человека. Зрители второй группы также фиксируют визуализированный выход из жизненного источника – материнского лона – человека, что одновременно означает смерть дородового состояния.

Таким образом, зрители раскрывают суть отношений между элементами, как на уровне изображения, так и в совокупности значений знаков, что указывает на **проникновение зрителей в художественный образ в разной степени.**

Зрители группы 1 высказывают предположение, что целостность произведения искусства «выражает мысли автора этого произведения, его настроение, эмоции». Представители второй группы формулируют целостность как *космический процесс рождения и смерти, отмечая полярность выраженных состояний: «экстаз и страдание; вихрь, танец, надлом, выход вовне; притяжение и отталкивание», а также дуализм визуализированных взглядов, с одной стороны – некоего наблюдающего за человеком ока, с другой стороны, зрительского взгляда, руководящего процессом рождения-смерти, способного заглянуть в сущностные основы человека.*

Таким образом, **процесс художественного отношения протекает при взаимной активности участников.**

В целом, *все фигурные элементы включаются зрителями в «маршрут» движения по картине, что подтверждает их функцию элементов-помощников, предлагаемых произведением искусства для ориентации зрителя в пределах художественного пространства.*

Большинство зрителей не готовы к изменению траектории своего движения внутри произведения, хотя не отрицают возможность более внимательного всматривания в картину. Такая позиция зрителей объясняется сложностью поиска опорных точек взгляда внутри произведения и желанием закрепить результат общения с динамичным произведением искусства, зафиксировать «ускользающий» художественный образ.

Среди эпитетов, предлагаемых зрителями первой группы по отношению к миру произведения искусства можно отметить следующие: *«неразборчивый», «непонятный», «загадочный», «сумасшедший».*

Судя по приведенным определениям, **зрители первой группы в целом остались на уровне субъект-объектного отношения с произведением искусства в статусе «наблюдателей»**, которые сделали попытки *разгадать, разобраться, понять что-либо в картине.*

Как следствие, большая часть зрителей первой группы, исходя из ответов, ничего не испытали в процессе общения с произведением искусства. Такая реакция зрителей оправдана также тем, что произведение «Эхо: номер 25» оставляет зрителя в состоянии неудовлетворенности ввиду отсутствия ставшего качества художественного образа, с трудом поддающегося фиксации.

Зрители второй группы определяют художественный мир как: *«сложный», «изменчивый», «отзывчивый», «пробуждающий нечто», «уводящий в глубины», «желающий выхода».* Исходя из ответов, они испытали дискомфорт, находясь под «взглядом» произведения искусства, удовольствие от возможности нечто увидеть самим, стремление к продолжению общения с произведением искусства, обусловленное интересом *«распутать клубок», понять до конца.* Те же зрители фиксируют, что **произведение сообщает им нечто об их взаимоотношениях с самим собой, о чем-то глубинном, требующем внимания к себе.**

Таким образом, зрители второй группы в большинстве своем достигли статуса «собеседников» в художественно-образовательном диалоге с произведением искусства и подтвердили правильность следования заданной схеме действия в высказанных догадках о необходимой экстраполяции выражения на самих себя в процессе дальнейшего, желаемого развития художественного отношения.

Название картины зрители первой группы объясняют тем, что произведение – это «отголосок реальности» / «отражение мыслей и фантазии зрителей». Зрители второй группы отмечают, что «эхо» - в зеркальности отношении элементов / «проявление голоса Абсолюта в произведении» / «отголосок того, что нарисовано во мне».

Сложности соотнесения названия картины с тем, что зрителям удалось узнать о произведении искусства, объясняется спецификой произошедшего взаимодействия, оставляющего у зрителей ощущение незавершенности, недосказанности художественного образа, находящегося в динамичном становлении, следовательно, с трудом поддающегося определению, именованию, фиксации. Более того, название способствует «смутности» художественного образа, намекая на тайну взаимоотношения человека с самим собой.

Главная сложность при общении с произведением искусства была определена зрителями первой группы как *необходимость всматриваться в то непонятное, что представляет собой картина*. Зрители группы 2 отмечают такие сложности как *сковывающий страх неуверенности в своих действиях с произведением искусства, а также нечто пугающее в самом произведении* («вдруг обо мне?») / «сводит с ума»).

В ходе выполнения последнего задания сказалось различие визуального опыта, уровней развития визуального мышления и возможностей самоанализа зрителей двух групп.

Так, большинство участников эксперимента первой группы использовали в своих рисунках надписи, свидетельствующие о том, что зрители попытались «выплеснуть» с помощью краски страхи, четко ими осознаваемые, вызываемые вполне реальными неприятными или опасными ситуациями, лицами (прил. Р). При всем разнообразии решений рисующие почти не использовали абстрактных линий и форм, а попытались выразить свои страхи с помощью знаков человеческой фигуры и обозначения внешних пугающих обстоятельств, в которые временно помещали самих себя.

Примечательно, что свое присутствие в рисунке зрители обозначают с помощью человеческой фигуры, тем самым, неосознанно привлекая язык детских рисунков, где одинокий человек, как правило, соотносился автором рисунка с самим собой.

Необходимо также отметить, что в большинстве случаев зрители первой группы предпочли организацию своих рисунков по вертикали, не стремясь перевернуть предложенный лист вытянутой по вертикали прямоугольной формы. Кроме того, во всех рисунках можно заметить *крупные, удлиненные фигуры*. Такой вертикализм организации работ перекликается с движением зрительских взглядов по картине: сверху вниз и снизу вверх, как было указано выше.

Участники второй экспериментальной группы использовали для выражения своих глубинных страхов **абстрактные формы округлых очертаний, сосредоточенные, в основном, в центре** рабочей поверхности листа (прил. С).

Подобно тому, как зрители первой группы для выражения **своих** страхов попытались напрямую обозначить на рисунках **самих себя**, зрители второй группы изобразили элементы, косвенно указующие на авторов рисунков. Это некий «глаз», пристально смотрящий на зрителя-автора, округлые формы, намекающие на нечто живое (клетка / яйцеклетка),

подверженное опасности (переданной резкими перечеркивающими линиями, нависающими элементами), вызывающей страх. Показательно, что один из участников начал свою работу с верхнего левого угла поверхности, рисуя круглую форму крупного размера.

Таким образом, можно говорить о подсознательном воздействии произведения искусства на зрителей обеих групп, что проявилось не только в пробуждении скрытых глубин сущности, но и в выборе средств визуализации тайных страхов, в логике организации изображения.

Основные результаты эксперимента могут быть обозначены следующим образом.

Произведение помогает вхождению зрителя в художественное пространство посредством: а) наиболее ясных фигурных элементов изображения; б) подобия всех форм основному элементу, обозначенному как «ухо-глаз»; в) связности линий, образующих элементы – указатели траектории движения.

Произведение искусства задает круговое движение зрительского взгляда и удерживает зрителя в границах художественного пространства посредством линий и форм, «перетекающих» друг в друга, запутывающихся в клубок, не имеющий начала и конца.

Зритель настраивается произведением на вслушивание, всматривание, напряженный поиск пути внутри художественного пространства.

В качестве основных опорных точек движения зритель отмечает элементы «ухо», «глаз», «человеческая фигура», тем самым, фиксируя свое присутствие в пределах художественного мира и свои действия внутри этого мира.

Диалог зрителя с произведением искусства осуществляется в форме всматривания и вслушивания друг в друга.

Знак «ухо-глаз» имеет две оборотные стороны значения: с одной стороны, представляет произведение искусства как живое, наблюдающее за действиями человека целое, с другой стороны, означает присутствие зрителя в границах художественного пространства с помощью вслушивания и всматривания в произведение искусства.

В процессе художественного взаимодействия «ухо-глаз» становится не только элементом-проводником для человека, но и элементом, позволяющим произведению искусства регулировать процесс отношения, способствовать ведению зрителя к цели - гармонии с самим собой и миром.

Во-первых, благодаря своим размерам данный элемент постоянно остается в поле зрения зрителя, тем самым, постоянно напоминая о наблюдении за его действиями, что призвано сдерживать зрителя от соблазна произвольного фантазирования и субъективной трактовки произведения искусства.

Во-вторых, элемент «ухо-глаз» служит напоминанием зрителю о той схеме действия, которая предлагается ему произведением: о чуткости к тем изменениям, которые происходят в процессе становления художественного образа, о следовании заданному пути движения.

Наконец, элемент «ухо-глаз» позволяет представить все изображение в виде живого существа, которое пребывает в состоянии обостренного самоконтроля, внимания ко всему, что происходит внутри него самого и распространяющего свой «слух» и «взор» за пределы картинной поверхности вовне, в бесконечность.

Это способствует экстраполяции указанных свойств на зрителя, тем самым, вызывая поток энтузиазной энергии, направленной на введение человека в состояние напряженного вслушивания и всматривания в самого себя.

Таким образом, в процессе художественно-образовательного взаимодействия **зритель решает следующие задачи, которые ставит перед ним произведение искусства:**

1. Внимание «голосу» произведения, предлагающего определенную схему действия с собой, правила образовательной игры-отношения: а) всматривание в произведение искусства от установления чувственного контакта с картиной к умозрительному погружению в глубину художественного образа; б) совершение действий под контролем произведения искусства, которое, с одной стороны, удерживает зрителя в художественном пространстве посредством задаваемого движения по кругу, с другой стороны, порождает желание выхода за его пределы.

2. Освобождение от реальности самого себя и окружающего мира и принятие на себя: а) роли творца, который с помощью взгляда порождает пульсацию возникающих и исчезающих фигурных элементов, потенциально содержащихся в произведении; б) роли творящегося человеческого существа, и экстраполяции на себя выраженного через пробуждение пренатальной и постпренатальной памяти.

3. Внимание голосу своего «ид», зовущему в бесконечность посредством вчувствования в свой внутренний мир.

В процессе художественно-образовательного взаимодействия с произведением искусства **зритель учится:**

1. Преодолевать внутреннее отторжение непривычного и непонятного.
2. Находить решения в сложных ситуациях, разбираться в неясностях, обнаруживать неочевидное.
3. Уверенно действовать под наблюдением
4. Нести ответственность за предпринятые шаги.
5. Доверять самому себе.
6. Налаживать диалог в максимальной открытости с партнером.
7. Познавать скрытые слои душевного мира.

8. Выражать неосознаваемые импульсы в творчестве.

Живописное произведение «Эхо: номер 25» Д. Поллока реализует свои возможности в **образовательном очищении души зрителя**: избавлении от искусственных масок, навязанных реальностью существования в мире конечных вещей и обращении к исконным, архитипическим глубинам человеческой сущности, зовущим к познанию истины.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Агапова, Н.Г. Феномен образования в контексте общих философских и онтологических категорий / Н.Г. Агапова // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств.- 2, 2008. – С. 158-159.
2. Азархин, А.В. Мировоззрение и эстетическое развитие личности / А.В. Азархин. – Киев: Наукова думка, 1990. – 192с.
3. Алексеева, В.В. Культура. Цивилизация. Школа/В.В. Алексеева//Искусство и образование.- 1, 2001.- С. 4-9.
4. Афанасьев, Ю.Л. Социально-культурный потенциал художественной деятельности / Ю.Л. Афанасьев. – Львов: Свит, 1990. – 160с.
5. Берхин, Н.Б. Является ли познание целью искусства? Два взгляда на одну проблему / Н.Б. Берхин, В.П. Крутоус. – М.: Знание, 1989. – 64с.
6. Бордовская, Н.В. Педагогика: учеб.пособие / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб: Питер, 2006. – 304с.
7. Бореев, Ю.Б. Эстетика / Ю.Б. Борев – М.: Политиздат, 1988. – 496с.
8. Борытко, Н.М. Педагогика: учеб.пособие / Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, А.М. Байбаков – М.: Академия, 2007. – 496с.
9. Буланкина, Н.Е. Концептосфера гуманистического образования: учебно-методическое пособие/Н.Е. Буланкина, В.Н. Турченко. - Новосибирск: НИПК и ПРО, 2004.- 183 с.
10. Быковская, Е.Ф. Мысль и школа: философские исследования образования в России / Е.Ф. Быковская. – Новосибирск, 2003. – 140с.
11. Волкова, Л.Г. Гармонизация личности средствами художественной культуры / Л.Г. Волкова // Искусство и образование: журнал методики, теории и практики художественного образования и эстетического воспитания.- М.: Изд-ль Н.А. Кушаев.- 4, 2007. С. 63-67
12. Выготский, Л.С. Психология искусства/Л.С. Выготский. – Ростов н/Д, 1998. - 480 с.

13. Гегель, Г.В.Ф. Философия религии: В 2т. Т.2 / Г.В.Ф. Гегель – М.: Мысль, 1977.
14. Гегель, Г.В.Ф. Наука логики: В 3т. / Г.В.Ф. Гегель – М., 1971.
15. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский. – М.: «Совершенство», 1998. – 608с.
16. Голованова, Н.Ф. Общая педагогика: учебное пособие для вузов / Н.Ф. Голованова. – СПб: Речь, 2005. – 317с.
17. Гольдман, И.Л. О роли и месте искусства в системе образования: [Электронный ресурс] / И.Л. Гольдман // www.naukapro.ru/konf2006/4_026.htm
18. Грязева – Добшинская, В.Г. Современное искусство и личность: гармонии и катастрофы / В.Г. Грязева-Добшинская. – М.: Академический проект, 2002. – 402с.
19. Гусинский, Э.Н. Введение в философию образования / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. – М.: «Логос», 2000. – 224с.
20. Гусейнова, Н.М. Искусство как средство социализации/ Н.М. Гусейнова// Обсерватория культуры: журнал-обозрение.- 2004.- № 1.- С. 62-66.
21. Даль, В.И. Толковый словарь: в 4-х т. / В.И. Даль. – М.: Художественная литература, 1935.
22. Диденко, В.Д. Духовная реальность и искусство: эстетика преображения / В.Д. Диденко. – М.: Беловодье, 2005. – 288с.
23. Дружкин, Ю. Психотехника художественной деятельности: арт-тренинг: [Электронный ресурс] / Ю. Дружкин // ydruzhkin.h12.ru/didigest.htm
24. Духавнева, А.В. История зарубежной педагогики и философия образования / А.В. Духавнева. Ростов на Дону, 2000.
25. Жидков, В.С. Искусство и картина мира / В.С. Жидков, К.Б. Соколов. – СПб: «Алетейя», 2003. – 464с.

26. Жукова, О.А. Теория творчества и современное образование/О.А. Жукова//Искусство и образование: журнал методики, теории и практики художественного образования и эстетического воспитания.- М.: Изд-ль Н.А. Кушаев.- 4, 2000. С. 4-25
27. Жуковский, В.И. Теория изобразительного искусства: Тексты лекций. В 2ч. Ч. 1 / В.И. Жуковский; Краснояр.гос.ун-т. – Красноярск, 2004.
28. Жуковский, В.И. Теория изобразительного искусства: Тексты лекций. В 2ч. Ч. 2 / В.И. Жуковский; Краснояр.гос.ун-т. – Красноярск, 2004.
29. Жуковский, В.И. Интеллектуальная визуализация сущности: Учеб.пособие / В.И. Жуковский, Д.В. Пивоваров; Краснояр.гос.ун-т. – Красноярск, 1999. – 223с.
30. Жуковский, В.И. Пропозиции теории изобразительного искусства: Учебное пособие / В.И. Жуковский, Н.П. Копцева; Краснояр.гос.ун-т. – Красноярск, 2004. – 266с.
31. Жуковский, В.И. Визуальная сущность религии: Монография / В. И. Жуковский, Н. П. Копцева, Д. В. Пивоваров; Краснояр.гос.ун-т. – Красноярск, 2006.
32. Зауторова, Э.В. Искусство и формирование нравственно-ценностных ориентаций личности / Э.В. Зауторова // Искусство и образование: журнал методики, теории и практики художественного образования и эстетического воспитания.- М.: Изд-ль Н.А. Кушаев.- 2, 2008. С. 68-73
33. Заховаева, А.Г. Гуманизирующее искусство и гуманизирующее образование / А.Г. Заховаева // Искусство и образование: журнал методики, теории и практики художественного образования и эстетического воспитания.- М.: Изд-ль Н.А. Кушаев.- 3, 2005. С. 21-24
34. Зинченко, В. П. Психологические аспекты влияния искусства на человека: [Электронный ресурс] / В.П. Зинченко // psyjournals.ru/kip/2006/n4/Zinchenko.shtml

35. Клыкова, А.В. Определение образования / А.В. Клыкова // Вестник КГУ. Гуманитарные науки.- 10, 2006.- С. 76-86
36. Клыкова, А.В. Образовательные возможности статусов художественного образа / А.В. Клыкова, В.И. Жуковский // Художественная культура: теория, история, критика, методика преподавания, творческая практика: сб. материалов конференции. - Краснояр.гос.ун-т. – Красноярск, 2006. - 130с.
37. Кон, И.С. Психология ранней юности. Глава II Психология развития на распутье: [Электронный ресурс] / И.С.Кон // www.neuro.net.ru/sexology/book19_03.html .
38. Корнющенко, Д.И. Интегральная диалогика: попытка новой технологии гуманитарного образования: учебно-методическое пособие / Д.И. Корнющенко.- М.: МПСИ, 2003.- 606 с.
39. Кротова, Н.В. Знание и культура – приоритеты XXI века/ Н.В. Кротова// Вестник Московского государственного университета культуры и искусств.- 2006.- № 3 ч. I-II.- С. 5-8.
40. Кулбашева, Г.К. Формирование личностно-ориентированного образования и актуализация роли искусства в творческой самореализации человека: [Электронный ресурс] / Г.К. Кулбашева // anthropology.ru/ru/texts/kulbasheva/educinnov_43.html .
41. Леднев, В.С. Содержание образования: учеб.пособие / В.С. Леднев. – М.: Высшая школа, 1989. – 360с.
42. Лопаткова, И. «Я – творец профессионального процесса»: о возможностях художественного творчества в решении проблем подготовки студентов гуманитарных вузов к профессиональной деятельности / И. Лопаткова // Учитель.- 2005.- № 1.- С. 70-72.
43. Лукшин, И.П. Современное изобразительное искусство Запада / И.П. Лукшин. – М.: Знание, 1986. – 112с.
44. Малахов, В.А. Искусство и человеческое мироотношение / В.А. Малахов – Киев: Наукова думка, 1988. – 195с.

45. Маниковская, М.А. Художественная культура – обман прав человека? / М.А. Маниковская // Искусство и образование. № 2, 2005.- С. 4-17.
46. Михайлова, И.Г. Роль личностного фактора в художественном творчестве и художественном восприятии / И.Г. Михайлова // Мир психологии.- 2004.- № 2.- С. 291-297.
47. Монахова, Е.В. Формирование духовно-нравственных ориентиров детей на занятиях изобразительным искусством / Е.В. Монахова // Особенности художественного воспитания в условиях дополнительного образования.- М.: ГОУ ЦРСДОД, 2004.- 64 с.
48. Мукаржовский, Я. Исследования по эстетике и теории искусства / Я. Мукаржовский. – М.: Искусство, 1994. – 606с.
49. Огурцов, А.П. Образы образования. Западная философия образования. XX век / А.П. Огурцов, В.В. Платонов. – СПб.: РХГИ, 2004. – 520с.
50. Панпурин, В.П. Внутренний мир личности и искусство: к определению сущностной природы искусства / В.П. Панпурин. – Свердловск: Издательство Урал.универ-та, 1990. – 212с.
51. Педагогические технологии: Учеб.пособие / под общ.ред. В.С. Кукушина. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д.: изд. центр «МарТ», 2004. – 336с.
52. Пивоваров, Д.В. Проблема носителя идеального образа: операционный аспект / Д.В. Пивоваров. – Свердловск: Изд-во Урал.ун-та, 1986. – 130с.
53. Психолого-педагогический словарь / сост. Рапацевич Е.С. – Минск: «Современное слово», 2006. – 928с.
54. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М.: «Высшая школа». 2004. – 512с.
55. Прокл. Первоосновы теологии. – М., 1993.
56. Рид, Г. Краткая история современной живописи / Г. Рид. – М.: Искусство-XXI век, 2006. – 317с.

57. Русаков, Т.Г. Со-бытийность приобщения младших школьников к художественной культуре в процессе художественного общения / Т.Г. Русаков // Искусство и образование.- 2005.- № 4.- С. 93-102.
58. Селезнева, Е.Н. Социализирующие функции искусства и музейная педагогика / Е.Н. Селезнева // Обсерватория культуры: журнал-обозрение.- 2008.- № 1.- С. 68-52.
59. Селиванова, Т. Информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) в художественном образовании / Т. Селиванова // Искусство в школе.- 2005.- № 2.- С. 37-43.
60. Современный философский словарь / Под общ. ред. В.Е. Кемерова.- 3-е изд.- М.: Академический проект, 2004.- 864 с.
61. Столяров, Б.А. Музейная педагогика. История, теория, практика / Б.А. Столяров. – М.: «Высшая школа». 2004 - 216с.
62. Суминова, Т.Н. Культурные основания «образа мира» представленного в тексте произведения художественной культуры / Т.Н. Суминова // Вестник МГУКИ. 2, 2005.- С. 37-43
63. Суминова, Т.Н. Специфика и морфология информационных ресурсов художественной культуры / Т.Н. Суминова // Вестник МГУКИ.- 4, 2005.- С. 25-29
64. Суминова, Т.Н. Художественная культура как информационная система (мировоззренческие и теоретико-методологические основания) / Т.Н. Суминова.- М.: Академический проект, 2006.- 381 с.
65. Тарасова, М.В. Субъекты идеалообразующего диалога-отношения в художественной культуре / М.В. Тарасова // Вестник КГУ. Гуманитарные науки.- 10, 2006.- С. 61-76
66. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка: в 4-х т. Т.3. (Муза-Сят) / М. Фасмер.- М.: Прогресс, 1987.- 832 с.
67. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 2007. – 576с.

68. Фроловская, М.Н. Педагогический потенциал искусства / М.Н. Фроловская // Искусство и образование: журнал методики, теории и практики художественного образования и эстетического воспитания.- М.: Изд-ль Н.А. Кушаев.- 3, 2007. С.4-9
69. Фуко, М. История сексуальности: Забота о себе / М. Фуко. - Киев: Дух и литера; Грунт, 1998.- 288с.
70. Хайдеггер, М.: сборник статей / Сост. Д.Ю. Дорофеев.- Спб.: РХГИ, 2004.- 576 с.
71. Хуторской, А.В. Современная дидактика: учебник для вузов / А.В. Хуторской – Спб.: Питер, 2001. – 544с.
72. Шелер, М. Формы знания и образование: избранные произведения: [Электронный ресурс] / М. Шелер // anthropology.rinet.ru/old/library/sheler-sod.htm –
73. Шпет, Г.Г. Искусство как вид знания: избранные труды по философии культуры/ Г.Г. Шпет.- М.: Росспэн, 2007.- 710 с.
74. Щербаков, Б.Ю. Парадигмы современного образования: человек и культура / Б.Ю. Щербаков.- М.: Логос, 2001.- 142 с.
75. Эко, У. Открытое произведение: Форма и неопределенность в современной поэтике / У.Эко. – пер.с ит. А. Шурбелева. – Спб.: Академический проект, 2004 – 384с.

