

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Ярославский государственный педагогический университет  
им. К. Д. Ушинского»

*На правах рукописи*

**ДОБРЕЦОВА СВЕТЛАНА АЛЕКСАНДРОВНА**  
**ТВОРЧЕСКАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**  
**ПРОВИНЦИАЛЬНЫХ ХУДОЖНИКОВ**  
**(НА МАТЕРИАЛЕ ЯРОСЛАВСКОГО РЕГИОНА)**

24.00.01 – Теория и история культуры

Диссертация на соискание ученой степени  
кандидата культурологии

Научный руководитель –  
доктор культурологии,  
профессор Т.И. Ерохина

Ярославль  
2016

## Содержание

<b>Введение .....</b>	<b>3</b>
<b>Глава I. Концептуальные основания эстетического воспитания и художественного образования .....</b>	<b>15</b>
1.1 Актуализация историко-теоретических подходов к эстетическому воспитанию .....	15
1.2 Обоснование парадигмы эстетического воспитания в системе художественного образования.....	44
<b>Глава II. Историко-культурные особенности развития художественного образования в России второй половины XIX – начала XX вв.....</b>	<b>70</b>
2.1 Специфика столичного художественного образования в России.....	71
2.2 Модель провинциального отечественного художественного образования.....	107
<b>Глава III. Синтез творческой и образовательной деятельности провинциальных художников (на материале Ярославского региона)..</b>	<b>130</b>
3.1 Особенности творческой и образовательной деятельности П. Романовского, М. Владыкина, С. Шитова.....	131
3.2 Столичный и провинциальный векторы деятельности Ф. Панкова, М. Соколова и С. Матвеева.....	153
Заключение.....	184
Библиографический список.....	189
Приложение 1 .....	218
Приложение 2.....	220
Приложение 3.....	222

## **Введение**

### **Актуальность темы исследования**

Русская провинция представляет собой самодостаточный культурный феномен, изучение которого имеет богатую научную традицию. Вместе с тем, феномен русской провинции во многом обусловлен рождением и функционированием в ней уникальных творческих личностей, деятельность которых, с одной стороны, обусловлена жизнью в провинции, а с другой стороны – формирует культурную жизнь провинции.

*Актуальность* работы заключается в постановке проблемы полифункциональности творческой личности в условиях провинции. В исследовании подчеркиваются три ипостаси художника – творческая, образовательная и просветительская. Необходимо отметить, что именно провинция требует подобного рода синтеза разных видов деятельности творческой личности, поскольку опыт столичных творцов показывает резкий дисбаланс в ту или иную сторону. В своей работе мы демонстрируем показательный пример гармонического сочетания этих трех ипостасей: художник, педагог и просветитель.

Творческих личностей, рассматриваемых в работе – П. А. Романовский, М. А. Владыкин, С. Ф. Шитов, Ф. И. Панков, С. А. Матвеев – назвать «гениями места» (П. Вайль) рискованно, но это и составляет парадокс, поскольку на определенном этапе (вторая половина XIX – начало XX вв.) значимость их деятельности для Ярославского региона определяется весьма высоко. Их ценность состоит в мастеровом умении синтезировать перечисленные виды деятельности: творческую, педагогическую и просветительскую, но при этом данные творческие личности отличаются более широким взглядом, нежели поднаторевший в своей деятельности учитель. В изучаемый период перечисленные персоналии создавали художественную среду города, поскольку горизонт преломления их таланта высок. Существенной деталью также является не оценка их деятельности (творческой и образовательной) в культуре, их место в истории русской

живописи (за исключением М. К. Соколова) относительно скромное, но их роль в организации культурной среды значительная.

*Актуальность* подчеркивается анализом конкретных произведений ярославских художников, что подтверждает состоятельность последних в вопросе не только педагогики, но и живописного и рисовального мастерства. Смысловым центром работы является фактологический, персонологический материал, посвященный ярославским художникам и их школе. Ярославская школа вписана в контекст общероссийских тенденций, отрефлексирована ее связь с московскими и петербургскими традициями в области художественного образования.

*Актуальной*, на наш взгляд, также является постановка проблемы эстетического воспитания вообще и в рамках художественного образования в частности. Те немногие современные исследователи (такие как Н. И. Киященко, Е. Н. Шапинская), которые до сих пор занимаются данной проблематикой, подчеркивают необходимость изучения этого процесса в современной культурологии и философии.

Таким образом, *актуальность темы исследования* обусловлена, во-первых, значимостью личного опыта провинциальных творцов прошлого для современности, во-вторых, недостаточным уровнем историко-теоретического, в частности культурологического осмысления, деятельности ярославских художников-педагогов второй половины XIX – начала XX вв. На сегодняшний день проблемы синтеза художественного образования и эстетического воспитания, преемственности и взаимодействия столичного и провинциального модусов в сфере художественного образования остаются не менее значимыми, чем в изучаемом периоде (второй половины XIX – начала XX вв.). Роль творческой личности в среде провинциального города, значимость эстетического воспитания как части художественного и педагогического процесса, синтетичность образовательной деятельности, – на деле оказываются тесно связанными с решением актуальных теоретических и практических задач, однако, в научном плане не

актуализированы.

**Проблема исследования** – определена социокультурными смыслами соотношения творческой и образовательной деятельности провинциальных художников-педагогов, повлиявших (и влияющих) на художественную жизнь провинциального города. Проблематика образовательной деятельности провинциального творца актуализируется в контексте историко-культурных, социокультурных, философских и искусствоведческих аспектах её формирования, эволюции и трансформации.

**Объект исследования** – художественное образование в России рубежа XIX-XX веков в столичном и провинциальном модусах.

**Предмет исследования** – творческая и образовательная деятельность провинциальных художников-педагогов на примере ярославского региона.

**Целью диссертационного исследования** является культурологическое осмысление синтеза творческой и образовательной деятельности провинциальных художников ярославского региона второй половины XIX – начала XX вв.

В соответствии с целью исследования были определены **задачи**:

- систематизировать концепции художественного образования и эстетического воспитания как самостоятельных и взаимосвязанных процессов в историко-теоретическом ракурсе;
- обобщить особенности формирования и развития художественного образования в России второй половины XIX – начала XX вв. в столице (Москва и Санкт-Петербург)
- построить модель провинциального художественного образования на основе анализа педагогической деятельности художников Ярославского региона;
- выявить синтетические (творческая, педагогическая и просветительская) основы деятельности художников Ярославского региона второй половины XIX – начала XX вв. (П. А. Романовский, М. А. Владыкин, С. Ф. Шитов, Ф. И. Панков, М. К. Соколов,

С. А. Матвеев).

**Хронологические рамки исследования** не имеют точных календарных границ, поскольку определены, в первую очередь, периодом жизни и творческой деятельностью ярославских художников, и поэтому условно ограничены второй половиной XIX – началом XX вв. Вместе с тем, отметим, что в контексте исследования, анализируя концепции эстетического образования и художественного воспитания, мы сочли необходимым обратиться как к теориям философов, стоящих у истоков эстетического образования и воспитания (начиная с Античности), так и к теориям современных философов, культурологов, искусствоведов.

**Территориальные границы исследования** определяются обращением к отечественной культуре, а также выстраиванием и разрешением бинарной оппозиции «столица-провинция», включающей в себя Москву и Санкт-Петербург, с одной стороны, с другой – Ярославскую провинцию.

**Материал и источники исследования:**

1. Материалом исследования является, прежде всего, творческое наследие ярославских художников: П. А. Романовский, «Пейзаж с мельницей», 1880-1890-х гг.; М. А. Владыкин, портреты Н. Критского, П. Мосягина, 1914; Ф. И. Панков «Шляпа и перчатки», 1922 г., «Пейзаж с деревьями и кустом», 1936 г., натюрморт с плюшевым медвежонком, 1935 г.; М. К. Соколов «Птицы», 1946 г., графические листы из экспозиции музея «Искусство XX». Мы определили данные художественные произведения как наиболее репрезентативные в контексте творческой, педагогической и просветительской деятельности ярославских художников. В случае с П. А. Романовским, выбор обусловлен тем, что указанная работа едва ли не единственная из его наследия, которая дошла до наших дней.

2. Мемуарная литература, которая включает в себя как переписку самих художников со своими учениками (Г. Епифанов, С. Маньков, С. Орлов, Е. Соколова, Е. Жукова), так и мемуары членов семей и друзей художников (Н. Владыкина-Бачинская, Т. Панкова, О. Панкова-Постникова,

Н. Тарабукин, Н. Розанова, А. Софронова).

3. Статьи местной печати о творческом и жизненном пути ярославских художников конца XIX – начала XX вв. за период с 1939 по 2006 гг.: «Северный рабочий», «Ярославский альманах», «Трибуна», «Северный край», «Ярославский календарь», «Ярославль многоликий», «Золотое кольцо».

4. Каталоги выставок: «Каталог выставки ярославских художников и юбилейная выставка М. Владыкина» (1936 г.); «Михаил Ксенофонович Соколов: каталог выставки» (1985 г.); проспект выставки Ф. Панкова «Наследие», 1996. На основании анализа перечисленных каталогов мы можем выявить специфику творческой и образовательной деятельности ярославских художников.

5. Архивные документы: сборник документов и материалов Ярославского художественного музея, 1919-1969 гг.; «Отчет заведующего Ярославскими городскими классами рисования С. Шитова, о количестве лиц, обучавшихся и учивших в 1914-1915», личный архив (фонд Ф. Панкова в научном архиве Ярославского художественного музея: воспоминания Шадрикова (1989 г.), воспоминания О. А. Панковой-Постниковой (1989 г.), письмо Е. К. Соколовой от 11.08.82)

**Теоретико-методологическая база исследования.** Диссертационное исследование выполнено в междисциплинарной парадигме на стыке культурологии, философии, эстетики, педагогики и искусствоведения. Исследование опирается на идеи и концепции, связанные с эстетическим воспитанием и художественным образованием, разработанные отечественными и зарубежными исследователями, базируется на историко-культурном подходе к осмыслению творческой и образовательной деятельности художников-педагогов.

Основные методы:

- общенаучные методы анализа, обобщения и систематизации материала, позволившие осмыслить концепции эстетического и художественного

образования;

- методы междисциплинарного анализа, обусловленные необходимостью решения задач исследования (в частности, методы искусствоведения, психологии, социологии, эстетики);
- историко-культурный метод, позволивший проанализировать особенности генезиса, эволюции и трансформации художественного образования в России второй половины XIX – начала XX вв. в столице и провинции;
- метод интерпретации, а также методы социопсихологические, социокультурные, позволившие обратиться к анализу творческой и образовательной деятельности провинциальных художников в аспекте преемственности, новаторства и синтетичности.

**Степень научной разработанности проблемы.** В соответствии с содержанием и спецификой темы, связанной с изучением широкого историко-культурного контекста, нами были востребованы исследования:

1. Литература, раскрывающая специфику художественного образования в разных видах искусства, содержит пять групп источников. Первая группа отражает исторические аспекты формирования и развития художественного образования: Е. Я. Александрова, А. Д. Алексеев, Л. А. Баренбойм, Э. М. Белютин, О. Ю. Буравкова, С. М. Грачева, Э. Д. Днепров, Н. А. Догорова, О. Б. Дубова, В. М. Зубец, О. А. Ляковская, Н. М. Молева, Е. Ю. Станюкович-Денисова, Е. Н. Шульгина; вторая – исследования, отражающие теоретические основы взаимосвязи художественного образования и эстетического воспитания: И. В. Азеева, О. В. Бочкарева, А. С. Кузин, Н. Л. Нечаева; мемуары педагогов, их учеников, а также богатое эпистолярное наследие педагогов-основоположников высшего художественного образования в разных видах искусства: А. Я. Ваганова, А. Г. Рубинштейн, К. С. Станиславский, П. П. Чистяков; четвертая группа – учебно-теоретические работы педагогов-практиков А. Я. Ваганова, Д. С. Кабалевский, Б. М. Неменский, К. С. Станиславский. К пятой мы отнесли авторов, работы которых



посвящены ярославскому художественному образованию и эстетическому воспитанию, начиная со второй половины XIX – начала XX вв. и заканчивая современным периодом развития: А. А. Алехина, Н. П. Голенкевич, Н. В. Киселева, А. С. Кузин, Е. Д. Тарадай.

2. Литература, посвященная проблеме эстетического воспитания. Мы попытались выявить наиболее репрезентативные в аспекте заявленной темы концепции, в связи с чем круг называемых имен достаточно широк: Аристотель, В. Г. Белинский, П. Бурдьё, Л. С. Выготский, Г. Гегель, Дж. Дьюи, М. С. Каган, С. Я. Кагарлицкая, И. Кант, Н. М. Карамзин, Н. И. Киященко, Г. Лессинг, Дж. Локк, А. С. Макаренко, А. А. Мелик-Пашаев, Л. М. Мосолова, М. Ф. Овсянников, Платон, Ж-Ж. Руссо, Л. Н. Столович, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский, И. Фихте, Е. Н. Шапинская, Ф. Шатобриан, Ф. Шеллинг, Ф. Шиллер, Л. С. Щукина, П. Якобсон.

3. Литература, изучающая историко-культурный контекст эпохи второй половины XIX – начала XX вв. – И. А. Азиян, М. М. Алпатов, Э. М. Белютин, Т. И. Ерохина, Т. В. Ильина, И. В. Кондаков, С. К. Лащенко, Н. Н. Летина, С. А. Лучишкин, Н. М. Молева, А. И. Морозова, М. Б. Милотворская, Д. В. Сарабьянов, Е. Ю. Станюкович-Денисова, Г. Ю. Стернин, А. А. Федоров-Давыдов, А. Т. Ягодковская.

4. При изучении творческой личности и творческой деятельности в целом мы опирались на работы А. В. Азова, М. М. Бахтина, Н. А. Бердяева, В. С. Библера, Г. Д. Гачева, И. А. Едошиной, Е. А. Ермолина, Т. И. Ерохиной, Т. С. Злотниковой, Н. Н. Летиной, В. С. Соловьева, П. А. Флоренского, Н. А. Хренова. Творчеству ярославских художников посвящены статьи как местных авторов, не претендующие на научность, а поэтому имеющие определенную публицистическую модальность: Е. Батуева, Ю. Беляков, Л. Драч, В. Елисеева, Г. Клиш, И. Лопатин, М. Полывяная, Е. Пятунина, Б. Рицков, А. Соловьева, А. Танчук, В. Тиханова, Л. Фабричникова, З. Шеметова, так и исследователей, впервые вводящих в научный оборот факты, связанные с творчеством ярославских художников – А. А. Алехина,

Н. П. Голенкевич, Т. А. Лебедева, Н. М. Тарабукин.

5. Исследования, посвященные провинции, которые мы также разделяем на исторические – содержащие информацию по социокультурному и историко-культурному развитию ярославской провинции на второй половине XIX – начала XX вв.: М. В. Александрова, Н. П. Голенкевич, А. Ю. Данилов, Н. В. Дутов, Е. А. Ермолин, В. М. Марасанова, Н. В. Обнорская, Н. П. Рязанцев, Ю. Г. Салова, В. П. Федюк; и теоретические исследования, посвященные феномену провинции – О. Г. Беломоева, Н. А. Бердяев, Е. Я. Бурлина, Н. И. Воронина, Е. В. Дзякович, Т. С. Злотникова, Н. М. Инюшкин, Н. М. Карамзин, Ю. М. Лотман.

**Гипотеза исследования строится на следующих положениях:**

Эстетическое воспитание и художественное образование в российской культурной традиции составляют единую парадигму. Если в системе общеобразовательной школы эстетическое воспитание рассматривается как базис художественного образования, то в системе профессионального образования происходит обратный процесс – художественное образование становится синтетической основой эстетического воспитания. Роль личности художника (творца и педагога) в условиях русской провинции приобретает в своем интегральном качестве особое значение для решения двуединой задачи художественного образования и эстетического воспитания в условиях провинции.

**Научная новизна работы** заключается в следующем:

- впервые поставлен вопрос о соотношении эстетического воспитания и художественного образования в отечественной историко-культурной традиции в аспекте взаимодействия среднего и высшего образования;
- введена и обоснована модель провинциального художественного образования в отечественной культуре второй половины XIX – начала XX вв.;
- впервые проанализирована синтетическая (творческая, образовательная и просветительская) деятельность ярославских художников;

- впервые вводится в научный оборот широкий пласт мемуарной и эпистолярной литературы, посвященной жизни и творческой деятельности провинциальных (ярославских) художников.
- исследование вносит определенный вклад в изучение художественного образования и творческой деятельности художников Ярославля в историко-культурном и социокультурном аспектах.

#### **Теоретическая значимость исследования.**

1. Систематизированы представления о специфике и взаимосвязи эстетического воспитания и художественного образования в историко-теоретическом аспекте.
2. Осмыслена дефиниция «художественная школа», при этом рассмотрена специфика понимания художественной школы в столичном и провинциальном аспектах.
3. Выявлены тенденции взаимодействия столичного и провинциального художественного образования во второй половине XIX – начале XX вв.
4. Обозначена онтологическая значимость синтеза творческой и образовательной деятельности провинциальных художников в России второй половины XIX – начале XX вв.

**Практическая значимость исследования** связана с описанием модели провинциального художественного образования в русской культуре второй половины XIX – начала XX вв., которая может быть экстраполирована на иной эмпирический материал. Материалы данного исследования могут быть использованы для разработки учебных пособий и семинаров по истории отечественной культуры, регионологии, краеведению для обучающихся по направлениям «Культурология» и «Культурологическое образование». Выводы нашего исследования могут представлять интерес для музейных работников, искусствоведов, краеведов, историков.

**Личный вклад диссертанта** заключается в следующем:

1. Систематизирован широкий пласт научных исследований, посвященных проблемам взаимодействия эстетического и художественного

образования в историко-теоретическом ракурсе.

2. В научный оборот введен новый эмпирический материал, касающийся творческой и педагогической деятельности ярославских художников второй половины XIX – начала XX вв.
3. Предложена авторская модель провинциального художественного образования второй половины XIX – начала XX вв.
4. Выявлена онтологическая значимость творческой и образовательной деятельности провинциальных художников в столичном и провинциальном векторах.

**Обоснованность и достоверность результатов исследования** обеспечены новым ракурсом поставленной проблемы и многоаспектностью ее изучения с позиции современных теоретико-методологических подходов, а также системным обобщением широкого комплекса философских, культурологических, искусствоведческих работ, значительного объема нового эмпирического материала, касающегося ярославского художественного образования.

На защиту выносятся следующие **положения**:

1. Столичное художественное образование обладает разновекторными признаками, которые составляют его специфику. Применительно к провинциальному художественному образованию мы используем понятие модели, которая построена на материале Ярославского региона, однако она может быть экстраполирована и на другой региональный материал (Казань, Саратов, Иваново-Вознесенск, Киев, Харьков).
2. В отечественной культуре второй половины XIX – начала XX вв. происходит становление художественного образования, в рамках которого формируется содержание дефиниции «художественная школа». Понятие художественной школы имеет особенности в зависимости от столичного или провинциального модуса: в столице художественная школа имеет целью формирование самостоятельного творческого метода; в провинции – художественная школа ориентирована на формирование знаний, умений и

навыков в области живописного мастерства.

3. В провинции художественное образование было ориентировано на столичную образовательную модель, но учитывало и региональные ресурсы, в связи с чем деятельность провинциальных художников была онтологически значима для формирования и развития культурной жизни провинции и отличалась синтезом творческой и образовательной деятельности, включающей в себя просветительскую деятельность. Вместе с тем провинция становится онтологически значимой и благотворной средой для самореализации творческих личностей.

**Апробация исследования.** Основные положения и выводы диссертации были опубликованы в 17 научных публикациях, среди которых три статьи в коллективных монографиях, восемь - материалы научных конференций, шесть научных статей (в том числе пять в рецензируемых научных журналах). Общий объем публикаций составляет 8,5 печатных листа. Кроме того, материалы исследования были изложены в докладах и сообщениях на всероссийских и международных конференциях в период с 2013 по 2016 год: VI Российский культурологический конгресс с международным участием «Личность в пространстве культуры», октябрь 2013 г., Санкт-Петербург; X юбилейная Международная научно-практическая конференция «Человек в информационном пространстве», ноябрь 2013 г., Ярославль; Российская научная конференция «Творческая личность-2013: между миром и войной, или Бытие на гранях», декабрь 2013 г., Ярославль; Международная конференция «Чтения Ушинского», март 2014 г., 2015 г., 2016 г. Ярославль; Всероссийская научно-практическая конференция «Ярославский текст в пространстве диалога культур», апрель 2014 г., Ярославль; V международная конференция «Синтез документального и художественного в литературе и искусстве», май 2014 г., Казань; 14-я Всероссийская выставка научно-технического творчества молодежи, июнь 2014 г., Москва; Российская научная конференция «Творческая личность-2014: поступок и образ», декабрь 2014 г., Ярославль;

Ярославль; Международная научная конференция «Социальная полезность культуры и культурологии: критерии нового века», апрель 2015 г., Москва; IV Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Национальное культурное наследие России: региональный аспект», октябрь, 2015 г., Самара; Всероссийская научная конференция с международным участием «Творческая личность-2015: архетип и имидж», декабрь 2015 г., Ярославль; IV Международная научно-практическая конференция «Модернизация культуры: от культурной политики к власти культуры», май 2016 г., Самара.

Проблематика и выводы диссертации соответствуют **паспорту специальности 24.00.01 — теория и история культуры**, а именно п. 1.9. Историческая преемственность в сохранении и трансляции культурных ценностей и смыслов, п. 1.23. Личность и культура, п. 1.30. Художественная культура как целостное образование, ее строение и социальные функции, п. 1.32. Система распространения культурных ценностей и приобщения населения к культуре

**Структура диссертации.** Диссертация состоит из введения, трех глав, каждая из которых разделена на два параграфа, заключения, библиографического списка, состоящего из 281 наименований, трех приложений, каждое из которых содержит изображения работ ярославских художников, анализируемых в работе, в порядке их упоминания в тексте исследования (приложение 1 – к параграфу 3.1, приложение 2 – к параграфу 3.2, приложение 3 – к параграфу 3.2). Общий объем диссертационного исследования составляет 223 страниц.

## **Глава I. Концептуальные основания эстетического воспитания и художественного образования**

### **1.1 Актуализация историко-теоретических подходов к эстетическому воспитанию**

Художественное образование и эстетическое воспитание в российской историко-культурной традиции всегда были связаны между собой. Объясняется это, прежде всего, тем, что предметной областью и того и другого является искусство или, шире, сфера художественного творчества. Именно поэтому считается, что эстетическое воспитание априори закладывается в процессе художественного образования. Представление о художественном образовании в нашей работе мы локализуем применительно к «вершине» процесса формирования творца – системе высшего художественного образования в области разных видов искусства. При этом необходимо подчеркнуть, что эстетическое воспитание как таковое редко рассматривалось как специфический вектор формирования личности будущего творца, поскольку оно, как предполагается, является частью художественного образования.

Ввиду того, что эстетическое воспитание и художественное образование – два процесса, которые по своей цели и, часто, механизмам слиты воедино, в рамках данного параграфа мы считаем необходимым выявить специфическую природу обоих процессов, обратившись к историческому контексту формирования и эволюции концепций эстетического воспитания. Данный подход позволит нам определить особенности содержания эстетического воспитания, осуществляемого в ходе художественного образования, их различия и взаимосвязи. Отметим, что в задачи исследования не входит анализ всех концепций эстетического воспитания и художественного образования. Мы акцентируем внимание на тех из них, которые являются, по нашему мнению, наиболее значимыми и репрезентативными в контексте исследования.

В исследовательской литературе существует мнение, что первые идеи эстетического воспитания принадлежат пифагорейцам [206, с.17]. Ключевую роль в этом вопросе они отводили музыкальному воспитанию, которое, по их представлениям, помогало избавиться от разного рода болезней, как физического, так и духовного характера. Пифагор сам использовал метод прослушивания музыки перед сном для освобождения от разного рода эмоциональных состояний – возбуждения, гнева, вожделения: «Существовали те или иные мелодии, созданные против страстей души, против уныния и внутренних язв, которые [мелодии] он очевидно считал наиболее способными помочь» [16, с.127-130].

Наиболее целостная концепция эстетического воспитания принадлежит Аристотелю, автору трактатов по эстетике. По его мнению, идеалом человека является гармонически развитая во всех направлениях личность. Идея эта позднее была представлена в трудах многих философов и по сей день является ключевой для системы образования. По представлению Аристотеля, эстетическое воспитание являет собой комплексный вид воспитания и не может быть только эстетическим [206, с.36]. Оно должно создавать цельного человека, прекрасного душой и телом, обладающего одухотворенностью, тем самым выражая принцип богоподобия, характерный для греческой культуры [206, с.35]. В своей сущности эстетическое воспитание имеет не эстетические цели, хотя и выражено эстетическими средствами, а этические цели, важнейшей из которых становится создание мудреца, самодовлеющего и свободного аристократа духа. Аристотель говорит о том, что изучение рисования не имеет своей целью научить человека избегать ошибок при совершении покупок, оно необходимо для определения физической красоты, иными словами, оно воспитывает эстетический вкус, или умение видеть прекрасное во всем многообразии его проявлений. Более того, он замечает, что свойство поиска повсюду лишь одной пользы менее всего присуще людям тонкой душевной организации и свободнорожденным [206, с.35]. В музыке же Аристотель выявляет этическую компоненту, говоря о том, что



музыка способна воздействовать на человека, развивая в нем способность правильно радоваться: «Для воспитания нужно обращаться к тем ладам, которые всего более соответствуют этическим мелодиям...» [18, с.642]. Эстетическое воспитание приобретает общегосударственный масштаб и не зависит от личной инициативы каждого из граждан. Иными словами, отдельное лицо получает это воспитание только в меру общего эстетического развития всей страны и всего общества в целом.

Музыкальное воспитание, по мысли философа, должно преследовать цели развлечения и отдыха, поскольку музыка демонстрирует непосредственное изображение человеческих характеров, и потому грамотное ее использование в воспитательном процессе означает умение понимать человека и радоваться этому пониманию. Именно поэтому музыка должна быть необходимым предметом школьного обучения [206, с.36]. Вместе с тем обратим внимание на то, что музыкальное воспитание не должно было ограничиваться простым слушанием музыки. Для того чтобы оно было эффективным, необходимо было также освоить игру на музыкальных инструментах. При этом в процессе обучения нужно было избегать профессионализма (то есть художественного образования), поскольку в данном случае возникал «прикладной эффект» от занятий [206, с.36]. Таким образом, именно Аристотель впервые говорит о получении в процессе эстетического воспитания определенных профессиональных (музыкальных) навыков и вместе с этим подчеркивает различия между профессиональным (художественным) образованием и эстетическим воспитанием. Аристотель заложил основы эстетического воспитания, которые позднее будут востребованы многими поколениями ученых.

Определенные высказывания об эстетическом воспитании обнаруживаем мы и в сочинениях Платона, ученика Сократа. Не обращаясь специально к проблемам эстетического воспитания, он, тем не менее, отмечает, что нельзя стать хорошим рапсодом, не вникая в то, что говорит поэт [206, с.27]. Следовательно, рапсод должен стать для слушателей

истолкователем замысла поэта, а справиться с этим тому, кто не знает, что говорит поэт, невозможно. Получается, что эстетическое воспитание особенно необходимо тем, кто обращается к искусству как к сфере своей профессиональной деятельности. Платон, таким образом, отмечает необходимость эстетического воспитания не только слушателя (зрителя), но и исполнителя (профессионала, творца). Речь не идет о художественном образовании как таковом, но получение эстетического воспитания для творческой личности становится обязательным.

Ограничивая обращение к Античности именами Аристотеля и Платона (в силу задач исследования), отметим, что идеи эстетического воспитания были тесным образом связаны с историко-культурным контекстом эпохи.

В эпоху Средневековья проблемы эстетического воспитания практически не затрагивались, более того официальная (прежде всего – религиозная) культура Средневековья все чаще отрицает воспитательную силу искусства, а следовательно, и значимость эстетического воспитания. Например, Иоанн Златоуст и Василий Великий решительно протестуют против обучения детей искусствам [206, с.51]. Тем не менее можно говорить, что эстетическое воспитание в Средневековье существовало, не случайно особое значение придавалось музыке, архитектуре и иконописи, но эстетическое воспитание тесным образом было связано с религиозным культом и скорее может быть названо «религиозно-эстетическим».

В эпоху Просвещения идеи эстетического воспитания снова приобретают широкую распространенность, что связано, в первую очередь, с процессом формирования нового типа буржуазного общества. Все механизмы его генезиса мыслители находят в процессе воспитания нового поколения. Средствами эстетического воспитания, которое включает, на наш взгляд, и нравственное и патриотическое, они пытаются достичь общества, основанного на принципах разума и справедливости. Эстетическое воспитание должно было, по мысли философов эпохи Просвещения,

«смягчить» природный человеческий эгоизм и превратить человека в гражданина [206, с.84].

Особого внимания заслуживает теория эстетического воспитания Локка, поскольку ученый практически отрицает роль искусства в формировании личности. Человеческий идеал ученый наделяет следующими качествами: рассудительностью, самообладанием, расчётливостью, бережливостью, стремлением к накоплению богатства. Формирование таких рациональных и рассудочных качеств, по мнению Локка, не нуждается в искусстве как источнике воспитания. Исключение составляют танцы, которые, по всей видимости, служат формированию осанки, координации и умению уверенно держать себя в обществе: «сообщают детям пристойную уверенность и умение держаться и, таким образом, готовят к обществу старших» [161, с.106].

Во французском Просвещении наиболее выдающимися фигурами становятся Вольтер и Руссо, посвятившие свои труды проблеме эстетического вкуса как такового. Вольтер называет эстетическим вкусом определённого рода чувствительность к прекрасному и безобразному в разных видах искусства [41, с.269]. Воспитание хорошего вкуса – дело искусства, поскольку оно обладает сильным педагогическим эффектом. Наиболее эффективным в воспитании вкуса Вольтер признает театр: «Спектакли, которые ставятся у нас – это самое прекрасное воспитание, которое можно дать молодежи, самый благородный отдых от трудов, самое лучшее образование для всех сословий граждан, это чуть ли не единственный способ собрать вместе людей, чтобы сделать их общительными» [41, с.326].

Отдельного рассмотрения заслуживает эстетическая концепция Руссо, поскольку он предлагает иную версию содержания понятия «эстетический вкус». Эстетический вкус, по его мнению, – лишь способность судить о том, что нравится или не нравится большинству [222, с.54]. Руссо отмечает весьма существенную деталь: он говорит, что вкус – это не то, что любят в силу полезности или ненавидят в силу вреда. Вкус определяется только на

безразличных предметах или на предметах, например, забавы, а не на тех, которые связаны с человеческими потребностями. Также Руссо выявляет зависимость вкуса от местных правил, имея в виду, по всей видимости, особенности местности, в которой человек проживает, поскольку философ говорит о зависимости вкуса от климата, нравов, образа правления, учреждений. Принципиальное значение приобретает также зависимость вкуса от возраста, пола, характера, и в силу названных различий «нет смысла спорить о вкусах» [222, с.57]. Далее он выявляет природу эстетического вкуса, говоря, что от природы он характерен для всех людей, но не все имеют его в одинаковой мере, не во всех он развивается в одинаковой степени и у всех подвержен изменениям вследствие различных причин [222, с.60]. «Величина» (или степень) вкуса зависит от чувствительности, которой человек одарен, а усовершенствование его и направление зависят от социума, в котором человек существует. В этом контексте Руссо солидарен с Аристотелем в том, что прежде всего, государство и общество формируют эстетический вкус, и поэтому выстраивание системы эстетического воспитания приобретает принципиальный для человеческого общества характер.

Таким образом, главной целью эстетического воспитания по Руссо, является развитие потребности чувствовать и любить прекрасное во всех его видах. Средством развития этой потребности служит концентрация привязанностей и вкуса ученика на прекрасном [222, с.65].

Особый интерес представляет концепция эстетического воспитания немецкого философа Лессинга, который, в свою очередь, выводит формулу идеального человека, приводя в пример образ Филоктета из трагедии Софокла «Филоктет». Стоны Филоктета, мучимого болью, страхом, одиночеством, голодом, – это страдания обычного человека. Однако они не позволяют ему оказаться на службе у своих врагов, тем самым их избежав: «Стоны его – стоны человека, а действия – действия героя. Из того и из другого вместе составляется образ человека-героя, который и не изнежен и

не бесчувственен, а является или тем или другим, смотря по тому, уступает ли он требованиям природы или подчиняется голосу своих убеждений и долга» [206, с. 167]. Таким образом, автор ставит проблему синтеза личных и гражданских интересов, соглашаясь с точкой зрения большинства деятелей эпохи Просвещения. Средством формирования этого синтеза Лессинг называет искусство, но он четко разделяет, что для формирования героического, обобщенного, должного в человеке необходимо обращаться к пластическим искусствам как наиболее ориентированным в своем бытии на образцы Античности. Формированию же в человеке индивидуально-личного, эмоционального служит поэзия [206, с.168].

Весьма существенную деталь в концепциях эстетического воспитания составляют мысли Лессинга, изложенные им в работе «Гамбургская драматургия». Так, он говорит о том, что истинным образцом поведения является театр, называет его школой нравственности, отводит ему главную роль в воспитании молодежи. Художник должен «...научить нас, что мы должны делать и чего не делать; ознакомить нас с истинною сущностью добра и зла, приличного и смешного; показать нам красоту первого во всех его сочетаниях и следствиях... и, наоборот, безобразие последнего» [159, с.133]. Объектом театральных спектаклей должны быть страсти и жизнь обычного человека, изображенные в наиболее реалистичном своем проявлении, поскольку «не может быть великим то, что неправдиво» [159, с.188].

Несомненно, говоря об эстетическом воспитании, необходимо обратиться к эстетической теории Канта, которая основана на единстве морального и эстетического. В своих рассуждениях философ пытается определить степень воздействия эстетических принципов на нравственные, тем самым определить уровень моральных потенций в человеке [135]. Кант отличает искусство от ремесла, ибо первое является свободным, а второе (искусство для заработка) наемным. На искусство смотрят так, как будто бы оно вполне удается только как игра, то есть как занятие, которое приятно

само по себе. На ремесло смотрят как на работу, то есть на занятие, которое само по себе обременительно или неприятно, заманчиво только по своему результату (например, заработку) и для кого-то является принудительным [135, с.319]. Кант также ставит вопрос о гармонически развитой личности, и в процессе поиска гармонии человеческих сил он приходит к отождествлению этического и эстетического. Он заявляет также, что искусство хоть и не имеет цели, «... но все-таки содействует культуре способностей души для общения между людьми» [135, с. 322]. Однако искусство не должно быть «вымученным», через произведения искусства не должны просвечивать дидактичные идеи, оно должно быть естественным и правдоподобным. Мы можем отметить специфику воспитательной функции искусства, выявляемую Кантом, которая заключается в непосредственности ее (функции) реализации. Философ впервые ставит вопрос о всепроникающей силе эстетического во всех сферах деятельности человека. Эстетическая культура как таковая ставится на службу разным общественным целям: познанию, нравственному воспитанию, организации досуга, украшению жизни. Однако, для осуществления цели необходимо, чтобы в основе эстетической культуры лежали подлинные эстетические ценности.

Как мы видим, в трудах Канта снова становится актуальной идея Аристотеля о единстве эстетического и этического (морального). Но в своих рассуждениях немецкий философ идет дальше и приходит к мысли о единстве эстетического и нравственного воспитания: «Идеальный вкус имеет тенденцию внешне содействовать моральности» [135, с.488].

Рассмотрения заслуживает также философский трактат Шиллера «Письма об эстетическом воспитании человека». Как и все просветители философ признает ключевое значение театра для формирования гармонически развитой личности. По его мысли, театр становится средством распространения передовых идей и орудием борьбы с пороком, с врагами истины и справедливости: «Область подсудности театру начинается там, где

кончается царство светского закона. Когда справедливость слепнет, купленная золотом, и молчит на службе у порока, когда злодеяние сильного издевается над ее бессилием и страх человеческий связывает руку властей, театр берет в свои руки меч и весы и привлекает порок к суровому суду» [270, с.129]. Театр становится источником справедливости в обществе, он обличает пороки, формирует эстетический вкус [270]. Искусство в целом рассматривается Шиллером как источник добра, нравственности и образец поведения. В своих философских стихотворениях, таких как «Боги Греции» и «Художники», он ратует за силу искусства, которое привело человеческое общество через варварство к культурному состоянию. Иными словами, Шиллер подчеркивает созидательную силу искусства в процессе построения человеческого общества и души человека как таковой. Таким образом, мысль о единстве эстетического и этического доминирует и в трудах Шиллера [270].

Особый взгляд на искусство как на способ воздействия на человеческую душу был выработан Фихте. Он представлял искусство отличным как от науки, развивающей в человеке рассудок, так и от морали, формирующей в человеке сердце. Воздействие искусства на человека, по мнению Фихте, более целостно – оно развивает в человеке и рассудок, и нравственность. Обыденному или бытовому сознанию мир представляется как данность. Под воздействием искусства человек осознает, что мир – это и данное, и сотворенное. Подобным образом искусство помогает человеку осознать, что мир – продукт духа, а не «вещь в себе», тем самым развивая человеческий рассудок. Формирование нравственности осуществляется путем понимания человеком истинной красоты как содержащейся внутри человека, тем самым направляя его на путь нравственного самосовершенствования [206, с.217].

Концепция эстетического воспитания была предложена и автором классического труда по эстетике Гегелем. В основе этой концепции лежит деление религий на «позитивные», то есть данные человеку свыше в качестве

божественного откровения и потому лишаящие его свободы (к этому виду он относит христианство): «христианская религия хочет воспитать людей гражданами неба, взор которых всегда устремлен ввысь и которым чужды человеческие чувства» [50, с.16], и «непозитивные», или «народные» религии, где превалирует свобода воли человека: «рождают и питают высокий образ мыслей – они идут рука об руку со свободой» » [50, с.16]. «Народные» религии обращаются к широким народным массам, которым они понятны, и формируют их гражданские чувства, используя при этом искусство как таковое.

В качестве эталона, или образца, имеющего наибольший воспитательный эффект, Гегель называет античное искусство, поскольку его формирование и развитие проходило в условиях политической свободы. Философ определяет его как искусство красоты, меры и гармонии [50, с.244].

В качестве антипода образцового греческого искусства Гегель рассматривает искусство восточных народов, обладающее трансцендентностью, тем самым лишенное воспитательного эффекта. Тем же качеством он наделяет и христианское искусство, приводя в пример храмовое зодчество. Так, греки строили открытые и лишенные крыш дворы, большие площади, иными словами, их архитектура была близка к жизни, гармонична и способствовала формированию творческого начала в человеке. Христианская же архитектура, напротив трансцендентна, далека от человека, в темных и узких кельях человек чувствовал себя подавленным, угнетенным и чуждым миру, а соответственно, и лишенным творческого начала [50, с.244]. Таким образом, в трудах Гегеля звучит мысль о повседневном пространстве как о способе формирования эстетического отношения человека к миру, впоследствии способствующему творческому самовыражению человека.

Необходимо также обратиться к взглядам на эстетическое воспитание Шеллинга, поскольку они в контексте нашего исследования приобретают важный смысл. В работе «О методе академического изучения» философ



утверждает, что проблемы искусства должен понимать каждый человек, поскольку любое произведение искусства «... словно автору было присуще бесконечное количество замыслов, допускает бесконечное количество толкований, причем никогда нельзя сказать, вложена ли эта бесконечность самим художником или раскрывается в произведении, как таковом» [206, с. 229]. Философия искусства, по утверждению Шеллинга, должна разъяснять природу искусства, научить людей понимать его и в своих оценках исходить не из субъективных критериев, а из глубокого знания сущности искусства. Оценка же, по нашему мнению, и предполагает эстетический вкус. Следовательно, Шеллинг определяет эстетический вкус как знание и понимание сущности искусства, что подразумевает своего рода художественное образование [206].

Мы можем также отметить позицию Шатобриана, касающуюся эстетического вкуса. Воплощением подлинно эстетических ценностей Шатобриан, в отличие от Гегеля, считал христианскую религию. Искусство, благодаря возникновению христианства, получило возможность изображать человека идеалом, к которому нужно стремиться. Созерцание красоты, воплощенной в произведениях искусства, приближает человека к Богу [206, с.286].

Рассмотрев фундаментальные концепции эстетического воспитания, выработанные в европейской традиции, в их историко-культурном ракурсе, отметим, что в теориях указанных выше философов (за исключением Аристотеля, Платона и Шеллинга), эстетическое воспитание рассматривалось как самостоятельный, отдельный от художественного образования процесс. Роль и значение эстетического воспитания в культуре и социуме признавались практически всеми философами в самые разные периоды развития культуры и определялись как необходимая основа развития личности и общества.

Теперь обратимся к российской и советской традициям понимания этого процесса, которые, опираясь на уже сложившуюся охарактеризованную европейскую традицию, имеют, тем не менее, специфические черты.

Зачатки процесса эстетического воспитания исследователи (в частности, Н. И. Киященко), обнаруживают в речи Н. М. Карамзина, произнесенной им на собрании императорской Российской академии в 1818 году: «...Вы знаете, милостивые государи, что язык и словесность суть не только способы, но и главные способы народного просвещения... что успехи наук свидетельствуют вообще о превосходстве разума человеческого, успехи же языка и словесности свидетельствуют о превосходстве народа, являя степень его образования, ум и чувствительность к изящному» [227, с.46]

О необходимости эстетического воспитания, в основном посредством музыки, говорил В. Г. Белинский в статье «О воспитании детей вообще и о детской книге». Он отмечал, что музыка, в силу специфичности ее воздействия непосредственно на чувства, способна воспитывать чувство гармонии мира, «чувство бесконечного, воплотившееся в звуки, возбуждающее в душе могучие порывы и стремление к бесконечному...» [227, с.47].

Значимыми становятся идеи К. Д. Ушинского, хотя необходимо обратить внимание на то, что он преимущественно разрабатывал концепцию эстетического воспитания детей дошкольного возраста. К. Д. Ушинский указывал на необходимость работы по формированию эстетически приемлемой для ребенка окружающей среды, непосредственно тем самым воздействуя на эстетический вкус воспитанника: «Украшайте, комнату дитяти красивыми вещами, но только красота которых доступна ребенку» [251, с.251]. Большое значение К. Д. Ушинский придавал пению, которое с его точки зрения, способствовало объединению детей в коллектив, и рисованию. Основные идеи, посвященные эстетическому воспитанию, излагаются педагогом в труде «Родное слово» [251].

Большое количество суждений по поводу воспитания вообще и эстетического воспитания как мы его сегодня понимаем было у Л. Н. Толстого. При этом рассматривать его суждения как целостную концепцию невозможно в силу тех противоречий, которые были характерны для самого автора [166]. Хотя отдельные идеи и высказывания, в основе которых лежит стремление к духовному возрождению, становятся чрезвычайно значимыми. В своей работе «Что такое искусство?» он определяет красоту в двух качествах: во-первых, красота как объективное, абсолютно совершенное, вне бытия существующее, метафизическое; и, во-вторых, в узком смысле слова – субъективное, то, что доставляет удовольствие. И первое, и второе определение писатель связывает с наслаждением, поскольку в любом случае красота оценивается людьми, и здесь возникает вопрос об эстетическом вкусе [250, с.27-204]. С течением времени взгляды автора на искусство менялись и, по мнению «позднего» Л. Н. Толстого, эстетическое воспитание является вторичным по отношению к нравственно-религиозному. Автор определяет религиозное сознание как высший смысл человеческого бытия, своего рода нравственный идеал, он возвышает христианское учение, указывающее путь к самосовершенствованию: «благоговение к достоинству каждого человека», желание «жертвовать собой для служения людям» [250, с.27-204].

Упоминания заслуживает также работа Н. Г. Чернышевского «Эстетические отношения искусства к действительности» в связи с тем, что автор определяет дидактическую функцию искусства в жизни человека: «Искусство старается до некоторой степени познакомить нас с теми интересными сторонами жизни, которых не имели мы случая испытать или наблюдать в действительности»[261]. Н. Г. Чернышевский констатирует также гносеологическую значимость искусства: так, помимо «... воспроизведения жизни», он определяет функцию искусства и как «... объяснение жизни; часто имеют они и значение приговора о явлениях жизни» [261].

Наиболее детально концепции эстетического воспитания были разработаны в советской традиции, что во многом обусловлено спецификой исторического развития России данного периода и необходимостью формирования новой концепции воспитания в целом, и эстетического воспитания – в частности. В этом контексте наиболее знаковыми фигурами, на наш взгляд, являются А. С. Макаренко, Л. С. Выготский, Л. Н. Столович. Выбор концепций этих авторов мотивирован, прежде всего, парадоксальностью их подходов к вопросу об эстетическом воспитании как с точки зрения идеологических задач и художественной деятельности отдельной творческой личности, так и с точки зрения мировой эстетической традиции понимания интеграции аксиологии и эстетических представлений.

Исследователи советской традиции эстетического воспитания отмечают прежде всего, что в советский период происходит обоснование идеи всеобщего характера эстетического отношения человека к миру [170]. Примечательным в данном контексте становится опыт А. С. Макаренко, который определял практическую деятельность человека как средство эстетического формирования личности. Более того, эстетическим содержанием должен быть наполнен и результат труда. Наивысшей формой благодарности за труд А. С. Макаренко называл «... привлечение эстетики поступка, его красивой внутренней сущностью» [170]. В деятельности самого А. С. Макаренко подобный принцип также находил свое отражение: например, когда для объявления благодарности за труд вся руководимая им коммуна выстраивалась в парадных костюмах, выносили знамя, играл оркестр. Эта благодарность заносилась в дневник отряда, в дневник коммуны и на специальную «красную» доску. Получить ее было высшей наградой и главным стремлением коммунаров.

Особенно актуальной в контексте нашего исследования становится позиция Л. С. Выготского, для которого эстетическое воспитание определяется как творческое по своей сути, что становится особенно важным для разграничения понятий художественного образования и эстетического

воспитания. Л. С. Выготский определял педагогический оптимизм уже в самой цели эстетического воспитания. Ключевой установкой становится положение о том, что «...задача эстетического воспитания... должна исходить из наличия высокой одаренности человеческой природы и из предположения наличия величайших творческих возможностей человеческого существа и таким образом располагать и направлять свои воспитательные воздействия, чтобы развить и сохранить эти возможности» [47, с.54]. В ряде своих работ автор утверждает, что эстетическое воспитание должно способствовать развитию в ребенке творческого начала, предшествовать профессиональному обучению детей тем или иным навыкам искусства. Следовательно, в системе школьного обучения, о которой преимущественно говорит Л. С. Выготский, эстетическое воспитание становится платформой дальнейшего художественного образования, в системе же высшего художественного образования происходит обратный процесс – первичным становится художественное образование, на которое накладывается процесс эстетического воспитания.

Параллельно с А. С. Макаренко, Л. С. Выготский утверждает, что эстетическое чувство должно быть «предметом воспитания в особых формах». Под «особыми формами» автор подразумевает повседневность, окружающую ребенка и формирующую его эстетические чувства: жилище, одежду, разговор, чтение, школьный праздник, внешний вид учителя. Подобным образом красота сможет приобрести статус повседневности: «красота должна из редкой и праздничной вещи превратиться для ребенка в требование повседневного быта...» [47, с.63].

Классическим трудом по эстетическому воспитанию становится в советский период работа Л. Н. Столовича «Философия красоты» [241]. Автор связывает функционирование эстетического воспитания с эстетикой как таковой, которую, в свою очередь, признает основой формирования эстетического отношения людей к действительности. (Отметим, что рассмотренные выше европейские концепции эстетического воспитания

также были связаны с эстетикой и эстетическим вкусом). Эстетически воспитывает человека не эстетическая наука, а все то, что вызывает эстетическое переживание, воздействует на эстетический вкус. К таким факторам Л. Н. Столович относит, прежде всего, обстановку трудовой деятельности человека, его быта, эстетическую сторону нравственных взаимоотношений, спорта и т. п.

Наиболее целенаправленное эстетическое воздействие на человеческую личность, по мнению Л. Н. Столовича, оказывает искусство. Человек не рождается с готовыми эстетическими потребностями, вкусами и идеалами. Все это приобретается человеком непосредственно, даже если никто целенаправленно не занимается его эстетическим воспитанием, в процессе общения с другими людьми, в контексте определенной жизненной обстановки. Принципиальной задачей эстетического воспитания является, прежде всего, формирование ценностных ориентаций людей, умения видеть и ценить красоту. В этом аспекте показательными становятся примеры, которые исследователь приводит в своих работах: так, в частности, он обращается к сказке Г. Х. Андерсена «Снежная королева» и, пересказывая историю о злобном тролле, смастерившем зеркало, которое уменьшало все доброе и прекрасное, а негодное и безобразное придавало гиперболические формы, делает вывод, что эстетическое воспитание должно вернуть человеку «правильность» видения мира [241, с.109]. Ключевая проблема, стоящая перед эстетическим воспитанием личности, по мнению Л. Н. Столовича, – ликвидировать «осколки», находящиеся в глазах (эстетическая компонента) и в сердцах (этическая компонента) людей. Следовательно, исследователь вслед за своими европейскими предшественниками (Аристотелем, Кантом, Гегелем и т.д.) снова возвращается к синтезу эстетического и этического.

В концепции эстетического воспитания значение приобретают эстетические категории: «возвышенное» как источник восхищения, «низменное» как объект презрения, «комическое» как источник смеха и «трагическое» как возможность сострадания. Эстетическая теория сама по

себе не в состоянии решить задачи эстетического воспитания, но она призвана способствовать формированию эстетически-ценностных ориентаций человека. Вслед за Аристотелем Л. Н. Столович повторяет, что истинно эстетическое отношение к миру бескорыстно, лишено прикладного значения и свободно от грубого утилитаризма. Эстетическое отношение находится в непосредственной связи с другими человеческими отношениями, особенное значение приобретают нравственные качества, поскольку являются результатом синтеза этического и эстетического [241].

Современные исследователи экстраполируют ключевые идеи эстетического воспитания своих предшественников на современную культурную ситуацию. Они констатируют кризиса эстетического воспитания, обусловленного сменой ценностных ориентаций и фрагментацией культурного пространства. Эти процессы, по их мнению, имеют две причины – влияние постмодернистских тенденций и тотальную информатизацию современного общества. Так, например, Е. Н. Шапинская говорит о том, что «... в современном мире все культурные, а вместе с ними и эстетические ценности нивелируются, превращаясь в дайджесты, “переписываются” в виде комиксов, визуализируются в самых разных формах». Тем не менее, выявляется крайняя необходимость эстетического аспекта в становлении человека XXI века. [264].

Актуальность процесса эстетического воспитания для современной эпохи констатирует и Н. И. Киященко. Прежде всего, современная культурная ситуация характеризуется мощным нарастанием глобализационных процессов (эту позицию он разделяет с Е. Н. Шапинской). Современный человек привыкает к тому, что все мировое наследие становится доступным в цифровой форме. В связи с этим перед человеком встает грандиозная проблема выработки новых способов передачи социального, культурного, коммуникативного и в том числе эстетического опыта новым поколениям [142].

При всей доступности большого количества информации об художественном наследии, она (информация) никак не может сформировать эстетического вкуса, который генерируется на протяжении многих лет совместными усилиями школы и семьи, иными словами институциональными и внеинституциональными путями. Мы можем констатировать непрерывность эстетического воспитания на протяжении всей жизни человека: «... эстетический вкус, в свою очередь, дает человеку возможность чувствовать себя полноценным участником художественных процессов, проходящих в обществе, приобретая определенную амбивалентность, поскольку функционирует как с точки зрения восприятия произведений искусства, так и в контексте реализации собственных творческих устремлений». Восприятие подготовленного читателя, зрителя или слушателя отличается от поверхностного усвоения информации, раскрывая все эмоциональные и смысловые глубины произведения [142]. Подтверждением гипотезы Е. Н. Шапинской становится теория американского музыканта и невролога Д. Левитина, согласно которой, чем лучше мы понимаем суть и истоки музыки, тем лучше мы понимаем наши мотивы, страхи, желания, воспоминания и даже коммуникацию в самом широком смысле слова. Вслед за П. Бурдьё [33] Е. Н. Шапинская обращается к понятию «культурный капитал», который становится синонимичен понятиям «культурный бэкграунд», «культурная эрудиция».

Исследователь констатирует, что в условиях кризиса гуманитарного образования и фрагментации современного культурного пространства процесс накопления этого капитала приобретает крайне сложный характер [266].

Решение указанной выше проблемы – отсутствия у подрастающего поколения эстетического вкуса – Н. И. Киященко видит в перестройке системы образования и в создании новых стратегий и программ воспитания и образования. Необходимо отметить, что эстетическое воспитание понимается нами в плане выработки эстетического вкуса и стимулирования



самостоятельной творческой деятельности. При чем, если вопрос первый – о выработке эстетического вкуса – скорее теоретический, то второй, касающийся самостоятельной творческой деятельности, отчётливо ориентирован на практику. Новые программы и стратегии должны включать в себя самое ценное из культурного опыта всего человечества, в то же время они должны «давать ориентиры в профессиональной деятельности, помогать социализации в сложном социокультурном пространстве наших дней, способствовать адекватной ориентации в виртуальном пространстве, решать проблемы реальной жизни» [142]. Для реализации соответствующих программ и стратегий эффективного эстетического воспитания необходимо трансформировать систему образования и все процессы подготовки педагогических кадров, способных не учить, а образовывать человека, способного ответить на вызовы современного мира [227].

Формирование полноценной системы эстетического воспитания осуществляется путем синтеза «... накопленных теоретических обоснований эстетического воспитания и изучения мировой практики, в сочетании с выявлением универсальных механизмов эстетического воздействия различных видов искусства на человека с тщательным анализом современной культурной ситуации и учета всех особенностей» [142].

Развитие способности восприятия и переживания воспринятого – это первая ступенька в эстетическом развитии индивида, роль которой неизмеримо возрастает в условиях становления современной цивилизации. Е. Н. Шапинская добавляет, что вслед за первой ступенькой следует процесс институционального (семья, учебное заведение) и не-институционального (группы по интересам, социальные сети, субкультурные объединения) эстетического воспитания. В качестве результата эстетического воспитания можно рассмотреть следующий механизм. Возникшая эмоциональная реакция пробуждает в субъекте восприятия способность к рефлексии, активизирующей мыслительные процессы и формирующей оценочное суждение. Возникшее оценочное суждение побуждает субъекта восприятия к

совершению определенных поступков в соответствии с правилами, нормами и ценностными ориентациями личности. Это первый и ключевой результат эстетического воспитания, формулируемый Е. Н. Шапинской [142].

Активное эстетическое восприятие формирует в субъекте ценностные реакции и суждения, которыми в своей дальнейшей жизни он руководствуется. Происходит сложный и многогранный процесс обогащения и развития системы ценностных ориентаций человека в мире и во всей своей жизненной активности.

Сформированная система ценностей является для человека определенным ориентиром во всех взаимодействиях с обществом и природой. Она становится неотъемлемым органическим элементом всей психической жизни субъекта, а также началом всех его активных, теперь уже творческих взаимодействий с миром [267, с.39].

Вторым результатом, являющимся следствием первого, становится возникновение в результате работы мышления реальных позывов, интенций к творческим действиям субъекта. Возникает эстетическая эмоция, ведущая за собой рефлексивную способность, от которой генерируется творческая интенция, являющаяся способом самовыражения субъекта.

Безусловно, эстетическое воспитание служит развитию творческих способностей человека как с точки зрения создания текстов и артефактов, так и активного, творческого восприятия различных текстов культуры прошлого и настоящего.

Отдельного рассмотрения заслуживают взгляды современного отечественного философа Н. И. Киященко, как наиболее авторитетного исследователя в области эстетического воспитания современной эпохи. Исследователь отмечает, что «одной из истинных и самых естественных человеческих потребностей является потребность в красоте как целостное стремление человека к гармонии, равновесию и порядку». В подтверждение своих слов он ссылается на исследования антропологов, которые установили, что «... на определенной стадии развития человеческого мозга ему просто

необходимы были эстетические впечатления и переживания, которые способствовали оформлению у человека целостного восприятия как мира, так и себя самого» [227, с.235]. Так, американский эстетик-педагог Д. Дьюи полагал, что эстетический опыт, в силу его имплицитного характера и непосредственной имманентности, приобретаемый только личным восприятием и переживанием, является моделью для всякого опыта вообще [227, с.235]. Дьюи констатирует, что эстетический опыт любого человека всегда выходит за рамки образовательного процесса. Эстетические представления формируются не только в формальном воспитательном процессе, то есть имеют не только и, пожалуй, не столько институциональный характер. По большей части эстетическое воспитание приобретает характер стихийный, складывающийся в среде повседневного существования человека, в среде его личностного бытия [227]. Осложняется этот стихийный процесс современной социокультурной ситуацией. Человек перестал быть гармонически и всесторонне развивающейся личностью, он трансформирует свою сущность до всесторонне потребляющего индивида. Исследователь заявляет, что потребительская цивилизация тем самым исчерпала свои возможности, подойдя к непосредственному кризису [227].

Таким образом, Н. И. Киященко формулирует понятие эстетического воспитания следующим образом: «...целенаправленный, но не навязываемый, управляемый, но не жестко контролируемый процесс создания старшими поколениями таких материальных и духовных условий существования, формирования и развития младших поколений, при которых дети естественно и органично входят в такое культурное пространство, которое пробуждает в детях их естественное стремление к красоте их бытования и бытия в мире, гармонизацию мира каждого ребенка с миром вне его» [227, с.15].

Автор подразумевает, что в детях уже априори заложено стремление к красоте, которое необходимо лишь пробудить. Тем актуальнее становится вопрос формирования системы эстетического воспитания в России и

грамотной подготовки специалистов в этой сфере, поскольку талант воспитателя встречается гораздо реже таланта преподавателя. А совмещение двух этих граней личности педагога и есть результат необходимый.

Обратимся к позиции культурологов и искусствоведов, чья деятельность также связана с эстетическим воспитанием. Так, Т. С. Злотникова констатирует, что «проблема образования и воспитания новых поколений относится, в первую очередь, к явлениям культурного развития всего человечества» [110, с.229]. Однако в силу смены цивилизационных ориентиров в развитии человечества существенно меняется направленность образовательно-воспитательной деятельности как важнейшего культурного процесса жизни человечества [110]. Исследователь выявляет ключевую задачу, стоящую перед системой эстетического воспитания: «... формирование отзывчивости человеческой души на чувственно воспринимаемую действительность и рационально воспринимаемую информацию, необходимость чуткого восприятия ее интеллектуального потенциала, логической силы и значимости» [110, с.230]. Однако существует ряд трудностей, с которыми сталкивается система эстетического воспитания в современном обществе. Мы не можем пока говорить об опыте формирования в каждом обучаемом, воспитываемом, образовываемом индивиде человеческого достоинства, уважения к Другому, независимо от его расы, национальности, веры и уровня развития. Более того, в глобально ориентированном мире еще не сформировалось представление о том, что приобщение к информационным процессам и технологиям является по существу своему приобщением к современным представлениям о совершенстве и красоте мира жизни и человеческих отношений и деяний [110, с.231].

По мнению Т. С. Злотниковой, образование в современной социокультурной ситуации становится сферой, которая транслирует и закрепляет стереотипы, причем не только на познавательном, но и на психологическом, этическом, эстетическом уровнях; и как следствие не

способствует формированию творческой интенции, необходимость которой признают Н. И. Киященко и Е. Н. Шапинская. Образование оказалось невольно, но прочно вписанным в систему массовой культуры. В качестве вывода необходимо отметить, что «... возможный успех деятельности в сфере образования оказывается тесно связанным с учетом функционирования массового сознания, начиная с формирования контингента студентов и профессиональной пропедевтики и кончая системой организации учебного материала, прежде всего, по гуманитарным дисциплинам» [110, с.232].

О необходимости внесения культурологической доминанты, направленной в первую очередь на эстетическое воспитание школьников, на связь эстетической (культурологической) доминанты с духовно-нравственным воспитанием учащихся, о значимости эстетического воспитания в контексте гуманитарного образования говорит и Т. И. Ерохина [102]. Исследователь обращается к эстетическому воспитанию в процессе учебной и внеучебной деятельности, анализирует эстетическое воспитание в контексте компетентностного подхода, отмечая онтологическое значение эстетического воспитания как для художественного образования (образования студентов-актеров), так и для непрофессионального (а также предпрофессионального) образования [102].

Наиболее полно концепцию современного (на момент завершения XX века) эстетического воспитания и взаимоотношение процессов художественного образования и эстетического воспитания формулирует М. С. Каган. Опираясь на опыт своих предшественников, он моделирует систему эстетического воспитания, оказавшуюся востребованной и в трудах современных ученых. В культурно-образовательной традиции существует эстетическое воспитание детей, включающее в себя и начальные формы художественного образования, и художественное образование профессионалов, включающее в себя эстетическое воспитание. В этой связи необходимо дать определения дефинициям «художественное» и «эстетическое», которые подлежат сравнению.

М. С. Каган в работе «Эстетика как философская наука» [130] выделяет три основных подхода к дифференциации указанных выше терминов: публицистический, когда «эстетическое» и «художественное» употребляются как синонимы; теоретико-эстетический, когда эти термины воспринимаются как родовое и видовое понятия; искусствоведческий, когда они рассматриваются в единстве и гармонии.

Тем не менее, несмотря на существенные различия между понятиями «эстетическое» и «художественное», они тесно связаны между собой. Эта связь характеризуется определенной амбивалентностью. С одной стороны, эстетическая ценность является необходимым моментом ценности художественной. С другой стороны, художественное творчество придает эстетическому сознанию заверченный и цельный характер, поскольку не только красоту, но и все эстетические ценности предметов и явлений реального мира искусство способно возвысить до уровня идеала [130, с.323].

Принципиальный уровень связи эстетического и художественного, – педагогический. Речь в данном случае ведется не о школьной педагогике, хотя первоначально эстетическое воспитание приобретает в учебном учреждении, но обо всем многообразии форм и способов целенаправленной передачи накопленного человечеством опыта каждому вступающему в жизнь индивиду.

Деятельность эта присутствует имплицитно в семейном воспитании, продолжается в дошкольных воспитательных учреждениях, в начальной, средней и высшей школе, сопровождается различными средствами внешкольного образования и воспитания. Сверх этого исследователь выделяет еще и становящуюся все более актуальной в наше время ауто-педагогику, подразумевающую самообразование, самообучение и самовоспитание.

Педагогическая деятельность в широком смысле слова, по мнению М. С. Кагана, «представляет собой осознанный и целенаправленный процесс приобщения человека к культуре, осуществляемый профессионально или

самодетельно в специально созданных для этого образовательных учреждениях, в семейном быту, в дружеском общении, во всех сферах практической деятельности людей и личности наедине с собою»[130, с.325]. Несмотря на то, что с момента публикации этих мыслей прошло не одно десятилетие, они не устарели.

В ходе ее реализации формируется эстетическое и художественное сознание и, как следствие, стимулируемые ими способы деятельности и формы поведения. Эстетическое воспитание – это целенаправленное формирование вкуса и установки на определенный уровень практической деятельности. Если вспомнить Г. Флобера, то эстетическое воспитание – это одно из направлений «воспитания чувств».

Эстетическое отношение, как мы уже говорили об этом выше, универсально, и не существует какой-либо специальной «эстетической технологии», которой можно было бы обучить, или методики, которую можно было бы применить. Это своего рода непонятное переживание реальности. Отсюда получается, что ни в семье, ни в школе, ни в университете, ни в доме культуры эстетическое воспитание не может быть специальным знанием, уроком в учебном плане или темой лекции, как в принципе и любое воспитание. Следовательно, его крайне сложно выделить (концептуализировать) из всего процесса обучения. Тем не менее оно должно быть стороной, гранью, аспектом всех форм общения с детьми, учениками, молодыми людьми. Общение это должно осуществляться первоначально с родителями, затем с более эстетически развитыми друзьями, учителями, наставниками, писателями и художниками [130, с.194]. Его суть состоит в выявлении действия общих законов красоты, величия, трагизма, комизма конкретно в данной области бытия, или в данной сфере человеческой деятельности, или в данном виде искусства.

Эстетическое воспитание формирует особое отношение человека к миру именно в целом, в его единстве, независимо от конкретной формы его бытия – природной, социальной, человеческой, культурно-предметной.

Подобного рода отношение распространяется на все чувственно воспринимаемые предметные реалии: зримые, слышимые или воображаемые в определённом зримом или слышимом обличье. Более того, «воспитывать эстетический вкус означает не только культивировать заложенные в человеке потребность в общении с красотой и способность ее переживания, «прочувствования», но и развивать его «мастерство» или умение опознавать эстетическую ценность в каждом особом ее проявлении» [130, с.200].

Выработка этого мастерства происходит только на практике в индивидуальном опыте личности. Поэтому можно говорить о том, что либо человек обладает развитым вкусом, либо его вкус примитивен, вульгарен. Выражаться это может во всех направлениях его действия: в выборе одежды, обустройстве жилища, в речи, в походке, в художественных интересах.

М. С. Каган также артикулирует важное понятие – художественное воспитание, которое не сводится к формированию художественного вкуса (хотя этот процесс имплицитно присутствует), но включает в себя и соответствующее образование, и специализированное обучение [130, с.194]. Мы в своей работе придерживаемся парадигмы художественного образования как более широкой, включающей в себя и соответствующее образование, и эстетическое воспитание.

Процесс художественного воспитания гораздо более сложен по своей структуре. Компонент воспитания эстетического отношения к миру он включает, однако к нему не сводится.

Прежде всего, он состоит из начального художественного обучения ребенка – в семье, в различных кружках и студиях – владению средствами определенного вида искусства: музыкальным инструментом, кистью и красками, лепкой в пластилине или резьбой по дереву. М. С. Каган считает, что на уроках пения в средней школе необходимо учить детей петь, на уроках рисования – рисовать, на уроках труда – мастерить, в программу же преподавания литературы он предлагает включить упражнения по



написанию рассказов, сказок, фельетонов, стихов и даже программу исполнения литературных текстов.

Целью такого обучения он видит не подготовку профессиональных или самодеятельных художников, а развитие понимания искусства «изнутри» как деятельности, соединяющей творчество и ремесло, вдохновение и труд, объективное и субъективное, рациональное и эмоционально-интуитивное, традиционное и новаторское, рождающееся из взаимодействия природной одаренности и обретаемого в учении мастерства. Поскольку понять эту противоречивую природу художественного творчества может лишь тот, кто сам практически испытывает меру своей способности подлинно художественно мыслить и полноценно художественно созидать [130, с. 194-195].

Наряду с этим М. С. Каган говорит о том, что мировая история искусства накопила огромные запасы художественных ценностей, их освоение требует знания этой истории как постоянной смены типов творчества, воплощавших различные методы образного воссоздания жизненной реальности, стилей и манер. Современный человек может овладеть всем этим наследием только посредством его изучения, обретая как можно более широкие и глубокие знания в области предметного бытия искусства. Тем самым он объясняет необходимость введения в программу современной школы преподавания истории литературы и других видов искусства, обобщением которых станет история мировой художественной культуры [127, с.75].

Таким образом, особый тип воспитания – художественное воспитание, отличается от эстетического, прежде всего, тем, что является процессом целенаправленного формирования различных видов вкусов (литературного, музыкального, живописного, театрального). Эстетическое же воспитание учит нас видеть прекрасное в различных областях человеческого бытия, включая и искусство. Однако художественное воспитание охватывает только

творческую сферу человеческой деятельности по созданию художественных образов.

Средством воспитания художественного вкуса является художественное обучение и образование, речь о которых шла выше. Ключевым моментом воспитания будет умение определять наличие или отсутствие художественного рода ценности у определенного, сконструированного человеком объекта, артефакта: вкус художественный в данном случае является неким «духовным» прибором [129, с.195].

Формирование художественного вкуса осуществляется путем стабильного, широкого и непосредственного общения учеников с искусством, причем во всех его проявлениях – от классических до современных, поскольку только в прямом чувственном соприкосновении с воплощённой в произведениях искусства художественной реальностью обретается ее понимание. В таком случае роль учителя приобретает несколько иную грань: он должен тактично направлять данный процесс, помогать отличать подлинные художественные ценности от мнимых. Суждение вкуса должно осуществляться учащимся самостоятельно как осознание собственного переживания. Решающая нагрузка ложится на личный опыт общения молодого человека с искусством, который он приобретает за пределами учебного заведения. Этот спектр достаточно широк и многогранен – впечатления, получаемые при восприятии телевизионных программ и видеофильмов, посещения кинотеатров, спектаклей, выставок, чтении книг, художественно оформленной среды городской и собственного жилья, оказывающей колоссальное, но остающееся чаще всего незамеченным воздействие на вкус молодых людей [130, с.196].

Мы настаиваем на том, что художественное образование включает в себя эстетическое воспитание как умение видеть красоту в мире, художественное воспитание как средство воспитания художественного вкуса и умения видеть прекрасное в различных артефактах культуры, и

художественного обучения как основы формирования определенных навыков создания произведений искусства

Еще одним элементом художественного воспитания, по мнению М. С. Кагана, является самовоспитание, самообразование и самообучение. Это дополнение есть «результат осознанной и целенаправленной деятельности человека, обладающего высоким уровнем интеллекта, духовных потребностей и исходного художественного тезауруса для самостоятельных действий в данном направлении». Однако, на наш взгляд, процесс самовоспитания должен быть сформирован первоначальным художественным воспитанием, с тем, чтобы в течение этого процесса пробудить интенцию к самостоятельному воспитанию художественного вкуса.

Таким образом, рассмотрев основные концепции и идеи эстетического воспитания, а также многогранную и сложную в своем проявлении систему художественного и эстетического воспитания М. С. Кагана можно прийти к следующим выводам.

Художественное образование и эстетическое воспитание – это два процесса, составляющие единую парадигму. Тем не менее, их разграничение мы можем обнаружить в трудах Аристотеля, в работах Шеллинга, Л. С. Выготского. Наиболее традиционны концепции, которые обозначают воспитательную функцию искусства (отдельных видов искусства) и эстетическое воспитание рассматривают в связи с воспитательной функцией искусства, развитием художественного вкуса и этической составляющей эстетического восприятия мира. Отметим также, что европейская традиция рассматривает эстетическое воспитание в связи с развитием теории эстетики и художественной практики.

В российской традиции предпосылки возникновения идей эстетического воспитания можно найти у Н. М. Карамзина и В. Г. Белинского. Необходимо отметить, что рассмотрение эстетического воспитания отличается крайней многогранностью. В советской традиции

ключевой становится идея всеобщего характера эстетического отношения человека к миру. Современные исследователи определяют сущность эстетического воспитания в контексте историко-культурной и социокультурной ситуации кризиса, обусловленного сменой ценностных ориентаций и фрагментацией культурного пространства.

Наиболее целостной и актуальной концепцией современного эстетического воспитания и взаимоотношения процессов эстетического воспитания и художественного образования, является концепция М. С. Кагана. Он определяет эстетическое воспитание детей, включающее начальные формы художественного образования и процесс художественного образования, включающее эстетическое воспитание. Таким образом, мы можем утверждать, что в системе общеобразовательной школы ведущим становится эстетическое воспитание, в системе высшего профессионального художественного образования эстетическое воспитание является частью образовательного процесса.

## **1.2 Обоснование парадигмы эстетического воспитания в системе художественного образования**

Задача, стоящая перед нами, обусловлена тем, что эстетическое воспитание в контексте художественного образования не было предметом специального научного изучения. Востребованной проблемой научных исследований было эстетическое воспитание дошкольников, младших, средних и старших школьников (К. Д. Ушинский, В. А. Сухомлинский, А. В. Луначарский, Н. К. Крупская, С. Т. Шацкий, М. С. Каган, А. А. Мелик-Пашаев). Наше внимание будет сосредоточено на выявлении специфики эстетического воспитания в системе художественного образования. Мы рассмотрим художественное образование в разных видах искусства: живописи, музыке, хореографии и театральном искусстве и обратимся к разным уровням художественного образования.

Необходимо отметить специфику ракурса дальнейшего анализа: будет рассмотрена самостоятельно определенная автором выборка и иерархия концепций и взглядов педагогов-практиков: П. П. Чистякова (1832 – 1919) в области художественной (живописной) педагогики, А. Г. Рубинштейна (1829 – 1894) в музыкальной педагогике, А. Я. Вагановой (1879 – 1951) в хореографическом образовании и К. С. Станиславского (1863 – 1938) в области театральной педагогики. Выбор концепций данных персоналий обусловлен тем, что они являются признанными авторитетами (а зачастую – родоначальниками) профессионального образования в соответствующих видах искусства. Более того, мы определим преемственность, существующую между названными педагогами и их последователями в современной эпохе. В задачи исследования не входит анализ многообразия практик эстетического воспитания в рамках художественного образования, мы акцентируем внимание на специфике эстетического воспитания на разных уровнях художественного образования, обратившись к наиболее репрезентативным концепциям, которые остаются актуальными и востребованными в рамках общеобразовательной, средней и высшей школ.

Важным аспектом анализа становится апробация и внедрение в учебный процесс как средней, так и высшей школы в одном случае идей (П. П. Чистяков, А. Г. Рубинштейн), в другом случае теорий (К. С. Станиславский), и теоретических разработок в дальнейшем ставшими основой учебников (А. Я. Ваганова), и в четвертом – учебных программ (Б. М. Неменский, Д. Б. Кабалевский). В случае с П. П. Чистяковым, нам сложно говорить о конкретном методическом пособии, посвященном его системе, мы можем опираться на мнения таких авторитетных исследователей, как И. П. Гинзбург [51], Н. М. Молева, Э. М. Белютин [188]. Внимания также заслуживают записи, письма, советы, указания, беседы с учениками самого П. П. Чистякова [262, 263]. Аналогичный алгоритм анализа практического внедрения теоретических идей мы применяем и к педагогической деятельности А. Г. Рубинштейна, обращаясь как к работам

авторитетных исследователей (Л. А. Баренбойм [19]), так и к непосредственным воспоминаниям самого композитора-педагога. А. Я. Ваганова и К. С. Станиславский воплотили на практике в первом случае хореографического [36], во втором – театрального образования [235] теории и теоретические разработки и рекомендации. В силу изменения модальности (педагогическая деятельность осуществлялась в основном в пределах средней школы) у Д. Б. Кабалевского и Б. М. Неменского мы обнаруживаем целостные программные разработки по предметам «музыка» и «изобразительное искусство». Следовательно, мы отмечаем, что все выбранные нами персоналии представляют собой в первую очередь педагогов-практиков.

П. П. Чистякова исследователи русского искусства XIX века (Н. М. Молева, Э. М. Белютин) [188] называют основателем отечественной художественной педагогики. Обратившись к фактам творческой биографии, богатому эпистолярному наследию и воспоминаниям его учеников, мы попытаемся выявить элементы эстетического воспитания в художественно-образовательной деятельности П. П. Чистякова (1872-1912). Отметим, что в задачи исследования не входит анализ педагогической системы художника, мы акцентируем внимание на выявлении элементов эстетического воспитания в процессе художественного (живописного) образования.

Так, необходимо отметить, что еще в ранний, так называемый «римский» период творчества П. П. Чистяков активно интересовался теоретическими вопросами искусства. Имя Леонардо да Винчи часто упоминается в черновых записях художника. Заметим, что важным для П. П. Чистякова становится не только творчество, но и своеобразная школа, которую формировали итальянские мастера для своих воспитанников [263, с.18]. Преклонение перед мастерами предыдущих эпох художник прививал и своим ученикам. Так, например, Д. Н. Кардовский в своих воспоминаниях подчеркивает, что П. П. Чистяков первым из всех педагогов рекомендовал ученикам посещать Эрмитаж, привлекая их внимание к искусству «старых»

мастеров. Эту особенность педагогического процесса подчеркивает и еще один непосредственный ученик П. П. Чистякова – И. Ф. Селезнев. Говоря о великих художниках эпохи Возрождения, художник-педагог настоятельно советовал посещать Эрмитаж, преследуя учебные цели: «учиться у великих мастеров прошлого» [262, с.72]. В своем письме В. Д. Поленову в 1875 году П. П. Чистяков также советует посещать Лувр и «поглядывать, как честно трудились в старину» [262, с.72]. Мы можем предположить, что практика изучения работ великих мастеров прошлого была широко распространена среди студентов художественных учебных заведений. Однако для нас существенной становится деталь, обозначенная Д. Н. Кардовским: подобные посещения Эрмитажа зародили «... в нем преклонение перед искусством» [262, с.72]. И. Ф. Селезнев также отмечает, что цели посещения Эрмитажа были не только учебные, но и воспитательные – формирование эстетических ценностей: «... полюбить Веласкеза, Рембрандта, Веронеза, Тициана, Рибейру» [262, с.72]. Можно предположить, что главной целью было приобретение профессионального мастерства, однако преклонение перед искусством, уважение к «старине», любовь к живописи – свидетельствуют также о задачах эстетического воспитания.

Показательными становятся рассуждения П. П. Чистякова о предварительной, «доакадемической» подготовке студента. Так, в письме Л. Д. Вяземскому в 1880 году художник комментирует способности ученика, присланного последним в Санкт-Петербург для получения образования в Академии художеств: «самое лучшее дело – отдать его в школу Штиглица и поучить наукам, а потом и следующее можно устроить» [262, с. 108]. Принципиальным для художника становится получение общеобразовательной подготовки, которая имплицитно содержит и эстетическое воспитание. П. П. Чистяков также определял так называемый аристократизм в искусстве как неотъемлемое условие успешного осуществления творческой деятельности. В его записных книжках мы обнаруживаем следующие рассуждения: «есть семьи, где царствует

природная красота в манерах, в поведении, в отношении к ближним» [262, с.108]. Следовательно, для художника важную роль играет эстетика культуры повседневности. Именно красота и чувство прекрасного формируют личность «привилегированного аристократа», который их в себе аккумулирует, создавая затем совершенные произведения искусства: «художники-аристократы, которых каждый набросок, каждая черта так выразительно доказывает тонкое чутье и опытность и изучение» [262, с.336]. При отсутствии сформированного вкуса художник становится «плебеем». В контексте нашего исследования эти рассуждения приобретают особый смысл, так как разграничиваются разные уровни профессионального образования, в основе которых лежит и наличие или отсутствие эстетического воспитания: образование и воспитание в стенах учебного заведения подлинного творца («художника-аристократа») и обучение только ремесленника («плебея»).

Внимания также заслуживают рассуждения П. П. Чистякова о роли предмета рисования в системе предметов общеобразовательной школы. Он утверждает, что потребность у учащихся в рисовании гораздо выше, чем в арифметике, поскольку сферы применения навыков рисования в дальнейшем профессиональном становлении намного шире, чем арифметики: «в [...] школах там счеты; здесь кустари (что для России в будущем важно), десятники, плотники, мастеровые и, наконец, архитекторы, медалисты, художники» [262, с.436]. В рассуждениях художника-педагога мы также обнаруживаем доказательство необходимости наличия рисования как средства эстетического воспитания учащихся: «обучение рисованию составляет важный предмет для развития в детях способности наблюдать и размышлять» [262, с.438]; «оно [рисование] требует такой же деятельности ума, как науки, признанные необходимыми для элементарного образования» [262, с.438]. Мы предполагаем, что по мнению П. П. Чистякова, важной деталью учебного процесса в общеобразовательной школе становятся занятия рисованием.



Определенное влияние взглядов П. П. Чистякова мы обнаруживаем в концепции эстетического воспитания Б. М. Неменского (1957 – настоящее время), автора и разработчика курсов по изобразительному искусству. Первоначально автор выявляет актуальность эстетического воспитания для личности, поскольку эмоциональная незрелость, противоположная эмоциональной зрелости, формируемой в процессе эстетического воспитания, оборачивается для человека незрелостью мышления и сознания и отрицательным образом сказывается на всем обществе [200, с.9]. Б. М. Неменский солидарен с П. П. Чистяковым в обязательности наличия предмета рисования в системе общеобразовательной школы.

Актуальной также становится идея автора о том, что любое учение и изучение должно быть эмоционально окрашенным, поскольку никакие знания не закрепляются в сознании человека, не пройдя через мир эмоций. Сверх этого Б. М. Неменский подчеркивает, что эмоционально окрашенные знания оказываются особенно прочными и закрепляются в детстве, отрочестве и юности человека, поскольку именно в это время мировосприятие человека наиболее эмоционально [200, с.61].

Источником эстетического воспитания, по мнению Б. Н. Неменского, является искусство, потому что в нем накоплен эмоциональный опыт человечества [200, с.32]. Воспитательный эффект искусства заключается в экстраполяции на себя чувств героя, персонажа. Только через восприятие художественного образа, признаками которого являются обобщенность, неповторимость, многогранность, человек в состоянии пережить унижение раба, горечь старости (своего рода катарсис), оставаясь при этом молодым человеком нашего века [200, с.49]. Именно такое воздействие искусства и формирует душу, обогащает личный опыт опытом человечества.

Можно выявить еще одну существенную деталь относительно его преемственности процесса воспитания между дошкольными, начальными и средними учебными заведениями. Приобщение к искусству должно начинаться в детстве, освоение и изучение его должны продолжаться в

отрочестве и юности, и происходить этот процесс должен как в школе, учреждении во все времена ответственном за воспитание подрастающего поколения, так и за ее пределами, то есть дома. В противном случае – когда освоение и изучение искусства не началось в школе, не продолжилось дома, – оно почти наверняка не проникнет и в жизнь человека.

Помимо этого автор выделяет ряд проблем, свойственных процессу эстетического воспитания в советский стране: малое количество часов, уделяемых данному виду воспитания, однобокая направленность учебного процесса по искусству, полное отсутствие квалифицированных педагогов. Большинство проблем формируется ввиду бытующего в школе глубокого непонимания, а отсюда и пренебрежительного отношения к этим предметам со стороны педагогической общественности [200, с.73]. Безусловно, перечисленные проблемы были выявлены во второй половине XX века, однако их актуальность сохраняется до сих пор. Эти же проблемы выявляют в своих работах и современные исследователи, например, Н. И. Киященко.

Далее Б. М. Неменский выявляет проблему, наиболее значимую для нашего исследования. Он говорит о художественном образовании в так называемых университетах культуры, где студентам приходится постигать основы основ или «азбучные истины искусства». Поскольку время упущено и в школьные годы такого плодотворного знакомства с искусством не произошло, в высших учебных заведениях обучаемые не могут открывать для себя «новые глубины искусства и культуры» [200, с.77]. Весьма важным, по мнению автора, является тот факт, что не каждый ученик должен стать художником, писателем или композитором, но каждый может и должен научиться любить и понимать искусство [200, с.77]. Задача в данном случае заключается в развитии чувств, или восприимчивости, чувствительности, а не в энциклопедическом накоплении знаний. Средством достижения этой цели является долгий путь не только изучения эстетики и истории искусства, но постоянного непосредственного общения с искусством [200, с.77]. Иными словами, выделяются три составляющих процесса эстетического воспитания

– изучение теории искусства (эстетики), изучение истории искусства, непосредственное общение с искусством. Тем не менее практический аспект эстетического воспитания, безусловно, должен присутствовать, то есть ребенок должен обращаться к исполнению или воспроизведению тех или иных произведений искусства на любительском уровне. На основе исполнения того или иного музыкального или литературного произведения происходит приобщение к культурному наследию человечества. Таким образом, Б. М. Неменский разделяет в своей концепции эстетическое воспитание в рамках общеобразовательной школы, включающее изучение эстетики, истории искусства и исполнительство на любительском уровне, и художественное образование в университетах культуры, приобретающее профессиональный характер.

Целью эстетического воспитания, по мнению Б. М. Неменского, является формирование художественно развитого, разностороннего человека. Необходимо подчеркнуть, что по роду своей профессиональной деятельности Б. М. Неменский является прежде всего художником, но говорит он об общей проблеме, характерной для эстетического воспитания в рамках общеобразовательной школы. В качестве доказательства своей мысли он обращается к высказыванию В. Г. Белинского, заостряя наше внимание на том, что чувство красоты и гармонии есть обязательное условие человеческого достоинства: «только при нем возможен ум, только с ним ученый возвышается до мировых идей, понимает природу и явления в их общности; только с ним гражданин может нести в жертву отечеству и свои личные надежды, и свои частные выгоды; только с ним человек может сделать из жизни подвиг и не сгибаться под его тяжестью» [200, с.86]. Следовательно, Б. М. Неменский в своей концепции затрагивает важную для нашего исследования деталь, касающуюся необходимости наличия предметов эстетического цикла в рамках общеобразовательной школы. Однако эти занятия не должны носить профессиональный характер (характер художественного образования), они должны лишь эстетически формировать

учащегося (ситуация эстетического воспитания). Школа должна закладывать «гармонические основы целостного восприятия мира, целостного мышления, целостного творческого бытия» [200, с.138].

Эстетическое воспитание как таковое, по мысли Б. Н. Неменского, представляет собой формирование мышления и чувств человека, его отношения к жизни, к искусству, к труду, к семье, к дружбе по законам красоты [200, с. 88-89]. Поэтому изучение искусств в школе имеет двоякий смысл: с одной стороны, это получение знания в определенной области человеческого бытия, с другой – появление некоего «настройщика», нацеливающего человека на «гармоническую творческую работу» [200, с.145].

Иными словами, искусства обладают важнейшими для воспитания возможностями: развитие фантазии, воображения и творческой потенции человека, развитие толерантного отношения к другому, – что приобретает колоссальное значение в современном поликультурном мире [200, с. 149].

Основная задача предметов эстетического цикла, по Б. М. Неменскому, – «развитие человеческой личности как неповторимой человеческой индивидуальности» [200, с.153], без развития которой невозможно и развитие творческих возможностей личности. И эта задача – общая для всех искусств, составляющих фундамент единой системы эстетического воспитания в школе.

С первой задачей – формированием творческого мышления – прочно связана и вторая. Если первая является общей для всех предметов эстетического цикла общеобразовательной школы, объединяет силы всех искусств (ассоциативное мышление, творческая интуиция развиваются при деятельности в сфере любого вида искусства), то задачу «развития «зрительного» восприятия не может взять на себя ни музыка, ни литература» [200, с. 153]. Таким образом, Б. М. Неменский отводит *ключевую роль в решении этой задачи изобразительному искусству* (курсив мой – С.Д.).

Родоначальником системы высшего музыкального образования в России был А. Г. Рубинштейн (1862-1891). В его педагогической системе мы также попытаемся выявить представления о значимости эстетического воспитания. Обращаясь к богатому эпистолярному наследию музыканта-педагога, а также к исследовательской литературе, посвященной его деятельности, обнаруживаем следующие значимые факты.

Первоначальное художественное образование А. Г. Рубинштейн получил в детстве. Его мать с шестилетнего возраста обучала ребенка игре на фортепиано. Для нас интерес представляют мелодии, на которых воспитывался будущий педагог, поскольку они и составляют элементы первичного эстетического воспитания. Так, исследователь Л. Баренбойм отмечает, что в доме Рубинштейнов звучали русские и бытовые песни-романсы и танцы, широко распространенные в Москве в тот период времени, также некий музыкальный синтез восточного склада – молдавские и еврейские народные песни и танцы [19, с.22]. Следовательно, будущий музыкант-педагог с ранних лет был погружен в творческую атмосферу и, что наиболее важно для нас, получал эстетическое воспитание, хоть и весьма стихийного характера, вместе с первыми опытами профессионального образования.

Особого внимания заслуживает также упоминание исследователей о нравственном воспитании, царившем в семье Рубинштейнов. Так, Л. Баренбойм подчеркивает, что мать А. Г. Рубинштейна Калерия Христофоровна, с ранних лет воспитывала в детях усвоенные ей самой нравственные качества: отвращение к лжи, прямоту, честность и смелость поведения, серьёзное отношение к порученному делу, желание преодолеть трудности, умение сосредоточиться и с упорством добиваться поставленной цели, организованность и дисциплину труда.

По воспоминаниям самого А. Г. Рубинштейна, изложенным музыкантом в «Автобиографических рассказах», мы обнаруживаем наличие эстетического воспитания в образовании, полученным самим музыкантом-

педагогом от его непосредственного учителя А. И. Виллуана: «Он заинтересовался мною и принял на себя все мое музыкальное воспитание, и он действительно воспитывал» [19, с.29]. Мы можем предположить, что «музыкальное воспитание», о котором говорит А. Г. Рубинштейн, включает в себя и процесс художественного (музыкального) образования и процесс эстетического воспитания.

Опираясь на факты творческой биографии А. Г. Рубинштейна, мы также можем отметить своего рода сочетание музыкально-педагогической и просветительской деятельности музыканта, проявившееся в организации «рубинштейновских суббот». В детстве, помимо музицирования А. Г. Рубинштейн читал наизусть отрывки из Шекспира и Данте, Шиллера и Гёте, беседы очень часто выходили за рамки обсуждения исполненной музыки и касались множества вопросов о положении музыканта и музыкального образования в России [19, с.230]. Просветительский характер данным собраниям придавала их общедоступность для участия разных людей.

В контексте нашего исследования интерес представляют рассуждения музыканта-педагога о характере профессионального музыкального образования: «Музыкант, только хорошо исполняющий творение какого-нибудь композитора, никогда не выйдет из посредственности... Чтобы хорошо исполнить музыкальное произведение, нужно долго упражняться в механизме, а чтобы хорошо передать, недостаточно заботиться о механизме, а нужно понять, прочувствовать, вникнуть, углубиться в творение и воспроизвести перед слушателями идеи его» [19, с.239]. Мы отмечаем, как и в ситуации с художественным (живописным) образованием П. П. Чистякова, что, по мысли А. Г. Рубинштейна, происходит своего рода разделение художественного образования на два вектора: ремесленника (хорошего исполнителя музыкального произведения) и подлинного творца (понявшего, прочувствовавшего, вникнувшего и углубившегося в творение). Следовательно, необходимым условием формирования подлинного

музыкального творца, по мнению А. Г. Рубинштейна, становится не только непосредственное художественное обучение, но и элементы эстетического воспитания в его подготовке (недостаточно заботиться о механизме, а нужно понять, прочувствовать, вникнуть, углубиться в творение и воспроизвести перед слушателями идеи его).

В практической педагогической деятельности А. Г. Рубинштейна его теоретические идеи отражались следующим образом. В период так называемого первого директорства в Санкт-Петербургской консерватории с 1862 по 1867 год музыкант-педагог стремился создать в стенах учебного заведения особую творческую атмосферу и всяческим образом заботился об эстетическом воспитании учащихся. Так, например, он поощрял организацию музыкальных собраний в стенах Санкт-Петербургской консерватории, на которых учащиеся и педагоги музицировали, он добился приобретения постоянной ложи в оперном театре для учащихся, также они имели право бесплатно посещать все симфонические и камерные оркестры Русского музыкального общества. Все эти нововведения касаются внеурочной занятости студентов, в учебном же процессе А. Г. Рубинштейн ввел обязательное для всех учащихся изучение музыкально-исторических и музыкально-теоретических дисциплин, более того учащиеся активно знакомились с различными воззрениями в области современного искусства [19, с.269]. Таким образом, основатель Санкт-Петербургской консерватории активно способствовал эстетическому воспитанию учащихся, расширению их кругозора, жизненных интересов, а также разъяснению смысла и задач искусства [19, с.277].

Актуальной в контексте нашего исследования становится идея А. Г. Рубинштейна о дифференциации общего музыкального воспитания (которое он полагал сделать массовым) и профессионального обучения [19]. Эта мысль, на наш взгляд, подчеркивает важность аспект разделения эстетического воспитания (в концепции А. Г. Рубинштейна эстетическое воспитание становится музыкальным воспитанием), носящего обязательный

характер, и художественного (музыкального) образования, приобретающего профессиональный характер.

Во время второго директорства А. Г. Рубинштейна в Петербургской консерватории с 1887 года его музыкально-педагогическая деятельность, по мнению исследователей, претерпела ряд изменений. Однако неизменным оставалось его требования к эстетическому воспитанию учащихся. Так, он включил в учебный план подготовки пианистов-педагогов дисциплину «История литературы фортепианной музыки» [19, с.335]. Данное нововведение мы интерпретируем как преследующее, безусловно, образовательные цели, однако имплицитно являющееся и средством эстетического воспитания студентов консерватории.

Аналогично П. П. Чистякову А. Г. Рубинштейн предполагал сделать музыкальные предметы: хоровое пение, сольфеджио, элементарную теорию музыки – обязательными в младших классах всех без исключения учебных заведениях: в ремесленных и народных школах, в классических и реальных гимназиях, в кадетских корпусах [19, с.351]. Мотивировал идею всеобщего музыкального воспитания А. Г. Рубинштейн следующим образом: «Это вопрос первостепенной важности для успешного и правильного развития музыкального искусства в России» [19, с.351]. Еще раз подчеркнем, что музыкант-педагог употребляет термин «музыкальное воспитание», мы же, исходя из теории М. С. Кагана, предполагаем, что имеется в виду эстетическое воспитание в совокупности с начальными формами музыкального образования.

Необходимо отметить одну существенную деталь все уже рассмотренные и подлежащие дальнейшему исследованию персоналии являются в первую очередь творцами соответствующего вида искусства (музыка, живопись, хореография, театр) и уже во вторую очередь педагогами, знающими практику.

Значение всеобщего музыкального воспитания в своих трудах подчеркивал и Д. С. Кабалевский (1932-1980), поэтому его можно считать в



некотором роде продолжателем идей А. Г. Рубинштейна. Педагог ставит во главу угла музыкальное воспитание не как воспитание музыканта-профессионала, а прежде всего как воспитание человека [126, с.8]. Музыкальное образование направлено на воспитание в учащихся музыкальной культуры как части их духовной культуры, формированию и развитию которой также способствуют уроки изобразительного искусства [126, с.9].

Свою авторскую концепцию эстетического образования Д. С. Кабалевский обосновывает сильным педагогическим эффектом искусства как такового, которое в его понимании не является простым развлечением или неким «гарниром» к жизни, вкушать или пользоваться которым можно только по своему усмотрению [126, с.12]. Напротив, автор утверждает, что искусство и в частности музыка являются важной частью жизни в целом и жизни каждого отдельного человека.

Теоретическая концепция была реализована Д. Б. Кабалевским, как и Б. М. Неменским, в авторской программе по дисциплине «Музыка», адресованной массовой школе и содержащей следующие ключевые моменты.

Во-первых, обстоятельное рассмотрение тем на уроках музыки в средней школе, раскрывающих многообразные жизненные связи музыки; постоянное обращение к разного рода сравнениям и примерам.

В контексте нашего исследования наиболее репрезентативными являются следующие примеры автора. Музыкальные тембры педагог предлагает уподобить краскам в палитре художника: так, мажорные можно сопоставить с тонами более светлыми, яркими, минорные – с тонами менее яркими, затемненными. Знаки препинания в музыке можно сопоставить со знаками препинания в разговорной речи (точки, запятые, восклицательные и вопросительные знаки), тем самым делая их более понятными для ребенка. Развитие музыки можно соизмерять с развитием текста (стихов) в песне, с развитием сюжета в программном сочинении и т.д. [126, с.20]. Таким

образом, в своей программе Д. Б. Кабалевский эффективно реализует межпредметные связи.

Более того, он утверждает, что практически любое музыкальное сочинение предоставляет возможность связи одной из составляющих его фраз с тем или иным чувством или мыслью человека, с тем или иным жизненным (современным или историческим) фактом [126, с.20]. Подобным способом начинает работать ассоциативный механизм, и, чем больше ассоциаций, которые автор называет «жизненными связями музыки», будет возникать, тем более прочно музыка будет входить в сознание обучающихся и становиться непосредственной частью жизни [126, с.20]. Развитый же ассоциативный механизм как таковой считается признаком широкой эрудиции и хорошего эстетического вкуса.

Во-вторых, формирование познавательного интереса к изучению музыки осуществляется за счет разнообразия как средства борьбы со «скукой на занятии» [126, с.40].

Принципиальным автор считает внедрение данного положения на уроках музыки [126, с.40]. Во время этих уроков в полной мере реализует себя талант учителя-воспитателя, поскольку педагог должен быть серьезным, но ни в коем случае не скучным. Более того, важное значение приобретают личностные проявления педагога: улыбка, шутка, юмор, поскольку они могут быть более эффективными, чем самое серьезное замечание или самое глубокомысленное изречение [126, с. 40].

Автор подводит к осознанию того, что музыки должна быть непосредственно связана с окружающей учащегося действительностью. Эту особенность музыкальных занятий Д. С. Кабалевский определяет как своего рода «сверхзадачу». Средствами достижения этой сверхзадачи является, в первую очередь, музыкальный материал, который звучит на занятиях и который учителем обязательно должен комментироваться, поскольку, по мнению Д. Б. Кабалевского, «слово учителя ничем не заменимый инструмент воздействия на душу воспитанника» [126, с.22]. Искусство воспитания

включает, прежде всего, искусство говорить, обращаясь к человеческому сердцу [126, с.22] , а также наблюдения и размышления самих учащихся, направляемые учителем.

Д. Б. Кабалевский подчеркивает актуальность эстетического воспитания, в целом, и музыкального воспитания в частности. Область прекрасного не исчерпывается, в его понимании, искусством, и мир прекрасного распространяется на действительность во всем многообразии ее проявлений[126, с.53].

Следующая идея его концепции не потеряла своей актуальности и до сих пор: искусство зачастую рассматривается как удел тех, кто избрал его своей профессией [126, с.53]. В этом случае становится актуальной заявленная автором диссертации в начале главы мысль о том, что эстетическое воспитание и художественное образование формируют единую парадигму в российской культурной традиции. Д. Б. Кабалевский признает важность эстетического воспитания в пределах общеобразовательной школы, дополненного начальным художественным обучением. И то и другое являются неотъемлемыми составляющими профессионального художественного образования, но не составляют его всецело.

В силу крайней важности и необходимости изучения предметов художественно-эстетического цикла автор предъявляет высокие требования к учителю данных направлений, заявляя, что односторонний специалист-педагог, «подобный, по известному выражению Козьмы Пруtkова, “флюсу”, особенно нетерпим в деле воспитания детей» [126, с.59]. Он не отрицает личных склонностей и интересов воспитателя, которые не могут не проявиться и всегда будут сказываться на его работе с учащимися [126, с.59]. Тем не менее любой педагог с момента прихода в коллектив учащихся средней школы должен обладать разносторонностью и многогранностью, чтобы в дальнейшем формировать подобный тип личности – разносторонний и многогранный – и у своих учеников [126, с.59] .

Акцентируется внимание на синтезе этического и эстетического, которое наиболее целостно обнаруживает себя при общении детей с искусством. Эта мысль уже была озвучена теоретиками эстетического воспитания и творцами: «Гений и злодейство – две вещи несовместные». Любое подлинно художественное произведение искусства обязательно содержит в себе не только эстетическое, но и этическое начало [126, с.165].

Этический компонент, присутствуя в произведении искусства, должен вырабатывать «иммунитет против пошлости», тем самым сближая цели эстетического и нравственного воспитания [126, с.166].

В работе «Воспитание ума и сердца» Д. С. Кабалевский приводит несколько ярких примеров воздействия музыки на личность человека. Так, он считает, что вальс С. Прокофьева из оперы «Война и мир», во время которого происходит знакомство Наташи Ростовой с Андреем Болконским, может сформировать гораздо более четкое представление о ценностях любви, душевной чистоты, нравственности, чем десятки докладов и собеседований [126, с.166]. Еще один трогательный пример повествует о мальчике из Ленинграда, от матери которого автор в 1976 году получил письмо. Ее сын, учащийся второго класса, прослушав по радио запись оперы Глинки «Иван Сусанин», заплакал и задал ей вопрос, был ли Сусанин Героем Советского Союза?» [126, с.170]. Этот пример демонстрирует силу эмоционального воздействия музыки на личность человека, особенно формирующегося человека, на личность ребенка.

Таким образом, применительно к школьной, не нацеленной на профессиональное становление системе, приоритет эстетического воспитания и внимание к нему очевидны. В случае же, когда мы говорим о высшей школе, нацеленной на профессиональное становление, приоритетом становится получение знаний, умений и навыков (мастерства) в сфере соответствующего вида искусства. Иными словами, доминантой становится непосредственно художественное образование.

Следующая ступень выстроенной нами иерархии – эстетическое воспитание в рамках высшей школы профессионального хореографического образования. В этой связи мы обращаемся к системе А. Я. Вагановой (1916-1951), обуславливая свой выбор как минимум двумя причинами. Во-первых, разработанная ею система (школа) лежит в основе русской школы балета и является востребованной в среде хореографического образования до сих пор. Свидетельством того является, например, дата последнего переиздания книги А. Я. Вагановой «Основы классического танца» [36] – 2003 год, подтверждающая актуальность и значимость созданной ею системы. Во-вторых, формирование школы А. Я. Вагановой происходило на основе обобщения и систематизации достижений французской и итальянской балетных школ и экстраполяции их идей на русскую почву, то есть идеи А. Я. Вагановой представляют собой уникальный пример синтеза европейской и русской балетных школ.

Обращаясь к воспоминаниям учениц А. Я. Вагановой, необходимо отметить следующее. Вся система подготовки будущих танцовщиц в Петроградском театральном училище в первой трети XX века включала в себя предметы художественно-эстетического цикла – историю балета, историю театра, историю искусств [2]. И по сей день в Академии русского балета имени А. Я. Вагановой студенты изучают сольфеджио и основы игры на музыкальном инструменте, историю музыки, театра, изобразительного и хореографического искусства, историю и культуру Санкт-Петербурга. Наличие в учебном плане предметов художественно-эстетического цикла говорит о присутствии в системе подготовки элементов эстетического воспитания. Всего вероятнее, целью включения их в подготовку будущих танцовщиц было развитие эстетического чувства и формирование высокой степени отзывчивости человеческой души, о которой мы говорили выше.

Отмеченное выше единство парадигм художественного образования и эстетического воспитания подтверждается словами одной из воспитанниц А. Я. Вагановой – Марины Семеновой. Так, она пишет о том, что при

подготовке к исполнению будущих ведущих ролей педагог обращала их внимание на всю окружающую действительность, извлекая то, что может оказаться полезным в искусстве балерины.

Распространены были посещения балетов с выдающимися танцовщицами в главных партиях. Очевидно, что ключевой задачей было внимательное изучение техники, особенностей воплощения образа, тем не менее, оказываясь среди тонкого воплощения прекрасного, будь то балетная сцена или декорации к той или иной постановке, невольно становишься «воспитанником красоты» и начинаешь видеть и ценить прекрасное в окружающем тебя мире.

Принято считать, что особое значение при подготовке творцов приобретает облик мастера-педагога. В случае с А. Я. Вагановой мы можем выявить ее стильность, изысканность, элегантность, артистичность, на которые обращали внимание её ученицы. Так, балерина Н. Анисимова вспоминает: «гладко причесанная, очень просто одетая, в вязаной кофточке поверх белой шелковой блузки, в темной шерстяной юбке, всем своим подтянутым опрятным видом она производит впечатление скромной элегантности» [2, с. 172]. Следовательно во всем ее облике присутствовало эстетическое совершенство, как это воспринимали ее ученицы.

Принципиальной также становится специфика проработки художественного образа на сцене, лексика, запомнившаяся ученикам. Воспитанница А. Я. Вагановой А. Васильева вспоминает, что при работе над партией феи Бриллиант в балете «Спящая красавица» педагог особенно ярко подчеркивал специфику каждого движения: чтобы был виден бриллиант не в один карат. [2, с.184]. Н. Дудинская свидетельствует, что при работе над балетом «Лебединое озеро» Ваганова проводила параллель с парящей птицей, подчеркивая, как работают крылья птиц во время полета, что движение человеческой руки, делающей широкий взмах от лопатки с красивым изгибом спины, напоминает мощность, плавность и красоту полета птицы, которым так восхищаются люди [2, с.190].

Безусловно, все эти воспоминания не являются прямыми свидетельствами наличия элементов эстетического воспитания в подготовке балерин, однако необходимо отметить, что обращаясь к природе (бриллиант, парящая птица) и подчеркивая ее красоту, педагог косвенным образом учит и в дальнейшем выявлять эстетическую ценность окружающего мира.

Специального рассмотрения, на наш взгляд, заслуживает также сотрудничество А. Я. Вагановой и Л. Д. Блок (Менделеевой). Будучи скрепленными узами дружбы, они совместно занимались эстетическим воспитанием своей общей ученицы Г. Кирилловой. Как объясняет сама воспитанница, любовь к чтению, живописи, музыке прививалась не только потому, что они имеют непосредственную связь с танцем, но и с целью расширения кругозора, как отмечалось выше – культурного капитала, или эрудиции [2, с. 206].

Образцом эстетического воспитания в контексте художественного (театрального) образования является система К. С. Станиславского (1900-1936), до сих пор лежащая в основе педагогической и творческой деятельности русской театральной школы. Необходимо отметить, что Станиславский получил уникальное эстетическое воспитание в силу того, что с детства был погружен в атмосферу творчества. Так, в работе «Моя жизнь в искусстве» Станиславский вспоминает о своем знакомстве с театром. Происходило это на даче в имении Любимовка, в тридцати верстах от Москвы, где ставились любительские спектакли. Спектакль проходил в небольшом флигеле, стоявшем во дворе усадьбы, где была устроена сценка с занавесом из пледов: «Как полагается, были поставлены живые картины “Четыре времени года”. Я – не то трех-, не то четырехлетним ребенком – изображал зиму» [235, с.18] Значимой становится ещё одна деталь: отец семейства – Сергей Владимирович Алексеев занимался эстетическим воспитанием своих детей, приобретая для них билеты в итальянскую оперу, театр, цирк, посещая совместно балы («отец, который лучше всех понимает детские потребности, уже позаботился о ложе в цирк или хотя бы в балет,

или даже, на худой конец, в оперу» [235, с.21]. Необходимо отметить, что подобная практика была весьма распространенной, в силу модальности жизни, тем не менее К.С. Станиславский с детства находился в атмосфере творчества, соответственно и в ситуации эстетического воспитания. Однако самым будущим творцом осуществляемое его родителем эстетическое воспитание на тот момент не осознавалось как нечто существенное: «меня с братом стали возить в итальянскую оперу с ранних лет, но мы мало ценили эти выезды» [235, с.27].

Тем не менее именно эти детские впечатления и воспоминания о прекрасном заложили в К. С. Станиславском осознание необходимости постоянного общения актера с искусством. Артист в более широком смысле этого слова, по мнению К. С. Станиславского, должен уметь видеть прекрасное во всем многообразии его проявления во всех областях своего и чужого искусства и жизни. Эти впечатления, возникающие от просмотра спектаклей и игры актеров, прослушивания концертов, посещения музеев, путешествий, созерцания хороших картин всех направлений, необходимы для достижения состояния взволнованности актерской души и раскрытия «творческих тайников».

На представления К. С. Станиславского об эстетическом воспитании актера также наложила отпечаток его учеба в Московском театральном училище, куда он поступил в октябре 1885 года. Он вспоминает, что во время его обучения в училище от учеников требовался довольно высокий общеобразовательный ценз. Было введено большое количество научных предметов. Профессора сообщали ученикам разнообразные сведения о пьесе, которую те репетировали. Тем не менее, по мнению К. С. Станиславского, это учение приобретало двусмысленный характер: с одной стороны, пробуждалось мышление актера; с другой стороны чувство оставалось спокойным. Учащихся посвящали «очень образно и талантливо» в то, какой должна быть роль и пьеса, то есть определяли цель актерского творчества. Однако средства ее достижения так и оставались неизученными: «каким



творческим путем и методом подходить к этому желаемому результату – об этом умалчивали» [235, с.60]. Мы, изучив воспоминания автора о времени учения, приходим к выводу, что эстетическое воспитание присутствовало и подчас подменяло собой профессиональное художественное образование как таковое. Впрочем, необходимо вспомнить, что К. С. Станиславского не устраивала сложившаяся система актерского образования в принципе, что и привело к созданию им новой системы актерского обучения.

Большое внимание К. С. Станиславский уделяет культуре повседневности актера, что свидетельствует о его стремление воспитать в актере умение видеть и ценить прекрасное в окружающей действительности. При организации открытия Московского Художественного театра, которое произошло осенью 1898 года, большое внимание уделялось обстановке закулисной жизни актеров, поскольку К. С. Станиславский считал, что это необходимо как «для эстетики, так и для культурной творческой жизни» [235, с.138]. Он детально описывал те условия, которые необходимы были для жизни актеров. Наиболее интересными в контексте эстетического воспитания становятся следующие указания в гримерной комнате: «необходимо поставить пианино, библиотеку, большой стол для газет и книг, шахматы (карты строго воспрещаются, как и всякие азартные игры)» [235, с.138]. Также он оговаривает общую культуру поведения, которая зависит от полученного актерами эстетического воспитания: «Вход в верхнем платье, в калошах, шубах и шапках строжайшим образом воспрещен. Женщинам не допускается ношение шляп в помещении театра» [235, с.138].

Особого рассмотрения заслуживает важная деталь «системы Станиславского» как таковой. Сам ее создатель подразумевал под системой следующее. Он разбивал свою систему на две составляющие: первая часть представляет синтез внутренней и внешней работы актера над собой. Внутренняя работа заключается в выработке особой психической техники, которая позволила бы актеру вызывать в себе особого рода творческое самочувствие, при достижении которого наступает момент вдохновения.

Внешняя работа находится в непосредственном единстве с внутренней и заключается в подготовке тела актера или его телесного аппарата к воплощению роли и точной передаче ее внутренней жизни.

Вторая часть системы представляет собой внутреннюю и внешнюю работу над ролью, которые тоже находятся в непосредственном единстве. Заключается эта работа в следующем: актеру необходимо изучить духовную сущность драматического произведения, зерно, соль и суть, которая лежит в его основе, а также смысл каждой из ролей, его составляющих. Это, на наш взгляд, и является компонентой эстетического воспитания в процессе получения художественного образования, поскольку демонстрирует собой пример воспитания средствами искусства, в данном случае посредством литературы [235]. Следовательно, эстетическое воспитание выдающимися педагогами, включая К. С. Станиславского, не артикулировалось как основная цель, оно осуществлялось контекстуально в ходе художественного образования.

Рассмотрения также заслуживает идея К. С. Станиславского о соединении эстетического и этического в нескольких своих формах. В своей работе 1908 года под названием «Этика» [234] года автор формулирует следующие идеи: « ... наш театр, в котором мы можем создавать себе свою, особую, прекрасную артистическую жизнь, большей частью протекающую в атмосфере творчества, мечты и её сценического воплощения в коллективной художественной работе, при постоянном общении с гениями: У. Шекспиром, А. Пушкиным, Н. Гоголем, Ж.-Б. Мольером и другими» [234. с.8]. Таким образом, протекающая в атмосфере творчества при постоянном коммуникативно-прагматическом взаимодействии актера и творца-писателя возникает ситуация эстетического воспитания, при чем она присутствует в жизни актера непрерывно при условии постоянной работы над ролью. Таким образом, когда речь идет об этике, мы также обнаруживаем имплицитное присутствие мотива эстетического воспитания, поскольку этика – это прежде всего гармония, одна из эстетических категорий.

Интересными также становятся рассуждения К. С. Станиславского об общей актерской дисциплине, основанной на элементарных правилах вежливости: «В театр нельзя входить с грязными ногами. Грязь и пыль отряхайте при входе, калоши оставляйте в передней» [234, с.2]. Нам же наиболее показательными кажутся его мысли об устранении из театра всякой «скверны» так определяет автор отсутствие в театре благоприятных условий для творчества. В понятие «скверны» входят сплетни, интриги, пересуды, клевета, зависть, мелкое самолюбие. Все это актер должен оставлять за дверями театра, поскольку для наиболее плодотворной творческой работы необходима чистота храма искусства – театра.

Таким образом, по мысли К. С. Станиславского, происходит соединение эстетического (подразумевающего общую культуру поведения актера) и этического (исключающего так называемую автором «скверну»). Отметим, что этическое и эстетическое находятся в тесном единстве, иными словами, в синтезе.

Существенным поводом для высказываний становится обращение к образам добродетельного и подлинного актера-творца. По нашему мнению, существует ряд профессий, которые по своему предназначению являются не столько профессиями, сколько призванием. И, будучи представителем данного рода профессии, человек должен всегда соответствовать своему высокому призванию и предназначению. К таким профессиям относится, прежде всего профессия учителя. Педагог всегда должен думать о своем моральном облике, поскольку является образцом для подражания своих учеников. Актер, по нашему мнению, также является своего рода образцом для подражания. В качестве доказательства данной идеи обратимся к высказываниям К. С. Станиславского: «Актёр по самой природе того искусства, которому он служит, является членом большой и сложной корпорации — группы, театра» [234, с.16]. Следовательно, поступая тем или иным образом, актер являет собой лицо того или иного театра. Таким образом, никто из родоначальников систем профессионального

художественного образования в соответствующих видах искусства не объявлял эстетическое воспитание (то, что мы сегодня называем эстетическим воспитанием в отечественной культурологической традиции) ключевой целью. Оно подразумевалось и присутствовало в мыслях и действиях корифеев художественного образования.

Одним из продолжателей (М. О. Кнебель, Г. А. Товстоногов, З. Я. Корогодский, А. В. Эфрос) идей К. С. Станиславского об эстетическом воспитании актера в современной театральной практике является, на наш взгляд, режиссер-педагог А. С. Кузин. Театральный педагог позиционирует учебную деятельность как «средство социально-нравственного воспитания студентов-актёров» [154, с.19]. Иными словами, ситуация эстетического и этического воспитания актера уже заложена в процессе получения им художественного (актерского) образования. А. С. Кузин подчеркивает единство эстетического воспитания и художественного образования как процесса привития знаний, умений и навыков. Обучить артиста – это значит раскрыть его личность, не только обучая или прививая профессиональные навыки, но и воспитывая в нем гражданина, человека, отзывающегося на потребности времени. Мы выявляем неразрывный процесс учения-воспитания: «учим – значит воспитываем, воспитывая, – учим». Получается, что образование становится процессом творения личности, если же мы говорим о художественном образовании, о творческой личности, то процесс ее (творческой личности) образования становится одновременно процессом творения и «будущего (прилагательное) искусства и будущего (существительное) искусства [154].

Таким образом, рассмотрев ряд наиболее репрезентативных и принадлежащих к разным видам искусства и разным уровням образовательного процесса концепций эстетического воспитания в системе художественного образования, мы пришли к следующим выводам. В рамках высшей школы превалирующим становится процесс художественного образования, значимой частью которого является процесс эстетического

воспитания. Более того, единство названных процессов становится необходимым требованием формирования будущего творца.

Идеи Б. М. Неменского и Д. С. Кабалевского, П. П. Чистякова и А. Г. Рубинштейна о всеобщности художественного (музыкального и живописного) образования в рамках средней общеобразовательной школы приобретают иное значение. Эстетическое воспитание становится доминирующим процессом и включает в себя лишь начальные формы художественного образования, не претендуя на его профессиональный характер.

## **Глава II. Историко-культурные особенности развития художественного образования в России второй половины XIX – начала XX вв.**

Вторая глава нашей работы будет посвящена анализу особенностей развития художественного образования в России второй половины XIX – начала XX вв. Будут проанализированы два аспекта системы художественного образования: особенности столичного художественного образования второй половины XIX – начала XX вв. и специфика провинциальной модели художественного образования того же периода на примере Ярославля, Костромы и ряда отдаленных от центра областей: Харькова, Одессы, Казани. Столичное художественное образование мы будем рассматривать как специфику в силу разноректорности и разнонаправленности его признаков. Художественное образование провинции мы определим как модель в силу того, что ряд провинциальных художественных школ имеют ряд общих черт, формирующих данную модель. Она будет выстроена по преимуществу на примере ярославского материала, однако в дальнейшем может быть экстраполирована и на другие регионы.

Необходимо также отметить, что исторический период, рассматриваемый в данной главе – вторая половина XIX – начало XX вв. обусловлен противоречивыми тенденциями, которые исследователи выделяют в художественном образовании этой эпохи. Важной деталью также становится рассмотрение не только особенностей развития учебных заведений в данный период, но и процесс их зарождения и формирования. Так, для Академии художеств датой возникновения считается 1757 г., для Московского училища живописи и ваяния – 1843 г., Строгановское училище было основано в 1825 г. В связи с данными особенностями хронологические рамки исследования не имеют точно календарной датировки, поскольку с одной стороны определены временем создания учебного заведения, а с

другой – противоречивыми тенденциями, отмеченными в их функционировании на рубеже веков.

## **2.1 Специфика столичного художественного образования в России**

В центре нашего внимания будут особенности системы художественного образования, которые сложились в столичных художественных учебных заведениях России второй половины XIX – начала XX вв. Необходимо отметить, что в контексте нашего исследования под «столицей» и «провинцией» мы будем понимать не географические, а культурные понятия. Обращаясь к исследованиям Т. С. Злотниковой, мы можем определить, что в российской культурной традиции «... категории центра и периферии определялись как отношения культурного доминирования, своего рода система взаимодействия сакрального и профанного начал жизни» [107, с.110].

Мы рассмотрим учебный процесс трех учебных заведений, выбор которых обусловлен тем, что их деятельность отражает ряд основных тенденций в художественном образовании указанного периода: Академии художеств, Московского училища живописи, ваяния и зодчества и Строгановского училища. Анализ будет осуществлен по следующей схеме: будут рассмотрены предпосылки возникновения и история создания учебного заведения, а также особенности его функционирования, сложившиеся ко второй половине XIX – началу XX вв. К особенностям функционирования мы отнесли статусную принадлежность учебного заведения, педагогический состав, уровень подготовки поступающих, ведущий художественный метод, формирующийся в стенах учебного заведения. Материалами для анализа стали документальные источники, мемуары, дневники современников, статистические данные.

Анализ образовательной парадигмы второй половины XIX – начала XX вв. невозможен без обращения к осмыслению культурной жизни России

данного периода, поскольку процессы, происходившие в художественном образовании, являлись отражением основных тенденций развития искусства. Культурная жизнь России второй половины XIX – начала XX вв. была ареной идейной борьбы представителей разных методов искусства. Это констатируют наиболее авторитетные исследователи художественного образования – Н. М. Молева и Э. М. Белютин: «... взгляд на соотношение природы и искусства претерпевает существенные изменения; на смену правде точно воспринятой и переданной действительности приходит правда ее художественного осмысления» [191, с.3], отмечая своего рода пластический отклик художника на современные проблемы, предъявляемые ему жизнью. Эту же точку зрения поддерживает Г. Ю. Стернин: «всюду и везде бросаются в глаза поразительная многоликость, разнохарактерность творческих усилий, напряженный антагонизм, существовавший не только между различными направлениями и группировками, но и очень часто внутри одного и того же творческого коллектива» [239, с.53]. Искусствоведы подчёркивают, что в этот период «складывается ряд объединений художников, которые резко полемизируют и даже враждуют друг с другом, ибо коренным образом расходятся по вопросам искусства и эстетики» [44].

«Многоликость и разнохарактерность» творчества нашли отражение в сюжетном репертуаре искусства. Образ России, судьба человека – основные экзистенциальные проблемы, находившиеся в центре искусства. Эти узловые точки наиболее целостно раскрывались в портретном жанре, но предметом изображения становились также библейские и евангельские сцены, драмы отечественной и мировой истории, солнечные пейзажи «Италии златой», герои античных мифов и т.д. [239, с.14].

Исследователи также отмечают существенным образом расширившуюся просветительскую функцию культуры. Подтверждают эту тенденцию несколько значимых фактов: создание в 1885 г. Московской Частной оперы, организованной меценатом и знатоком искусства С. И. Мамонтовым; передача в 1892 г. П. М. Третьяковым своего собрания



произведений искусства в дар городу Москве и трансформация, таким образом, частной картинной галереи в национальный музей; открытие в 1898 г. Московского Художественного театра, ставшего школой реализма нового времени и защищавшего высокие нравственные и эстетические идеалы гуманизма. Кроме этого, значимым и типичным явлением отечественной художественной жизни второй половины XIX – начала XX вв., по словам Г. Ю. Стернина, становятся «народные выставки». Организацией их занимались различные художественные объединения и частные лица. В социальных условиях тех лет, они не были крупным художественным событием, однако выполняли уже обозначенную выше просветительскую функцию.

С другой стороны, Г. Ю. Стернин констатирует тот факт, что, несмотря на большой авторитет многих участников художественных выставок передвижников (И. Е. Репина, В. И. Сурикова, Н. А. Ярошенко, В. Д. Поленова, В. А. Серова, И. И. Левитана, М. В. Нестерова, К. А. Коровина), который являлся причиной интереса к их экспозициям, с самого начала 90-х гг. художники постепенно утрачивали свою ведущую роль в русском искусстве. Причины этого процесса коренились в новой исторической ситуации, сложившейся в России к концу XIX в., выдвинувшей перед искусством проблемы, существенно отличающиеся от тех, которые приходилось решать передвижническому искусству [239, с.118].

Обратимся к выявлению специфики столичного художественного образования, которое формировалось под влиянием изменений в искусстве указанного периода.

Предметом нашего анализа стали, как мы уже отмечали выше, три столичных учебных заведения, отражающих, по нашему мнению, три основные тенденции в художественном образовании России второй половины XIX – начала XX вв.: *Академия художеств* как созданный государством художественный вуз, *Московское училище живописи, ваяния и зодчества*, в деятельности которого отражались ведущие тенденции

современного искусства, и *Строгановское училище*, созданное на основе частной инициативы и имеющее прикладной характер образования. Несмотря на существенные различия между перечисленными художественными учебными заведениями, мы попытаемся выделить общие черты столичного художественного образования второй половины XIX – начала XX вв.

Особого внимания заслуживают наименования указанных учебных заведений. Императорская Академия *художеств*, Московское училище *живописи, ваяния и зодчества*, Императорское Строгановское Центральное художественно-промышленное училище (Строгановское Центральное училище *технического рисования*). В названиях художественных учебных заведений употребляются понятия, относящиеся к сфере культуры. Мы можем отметить одну весьма существенную деталь: выстраивается определенная иерархия дефиниций от художества к живописи, а затем к техническому рисованию. Художество – наиболее возвышенное и абстрактное понятие, непосредственно связанное с «высоким» искусством. Живопись, ваяние и зодчество – виды искусства, обучение которым и происходит в стенах учебного заведения. Техническое рисование – более узкая сфера рисования как такового.

Иерархию также можно выстроить на основании дефиниций, обозначающих непосредственное наименование учебного заведения. Академия как научное или художественное учебное заведение находится на высшей ступени выстраиваемой иерархии; училища – средние учебные заведения, ориентированные по преимуществу на профессиональное и прикладное образование; художественно-промышленное училище представляет собой еще более узкую сферу профессиональных устремлений своих воспитанников, ограничивающуюся сферой художественной промышленности. На наш взгляд, подобная выстраиваемая иерархия не случайна и отражает образовательные задачи каждого из названных образовательных учреждений.

Российская Академия художеств была создана в 1757 г. в Санкт-Петербурге по указу Екатерины Великой по инициативе ее фаворита И. И. Шувалова. Первоначально она именовалась Академией «трех знатнейших художеств» и входила в состав Московского университета. Планы ее создания вынашивал еще Петр Первый, который стремился организовать ее по образцу французской и за год до смерти издал указ «Об академии, в которой бы языкам учились, также прочим наукам и знатным художествам» [190]. Начинание Петра реализовалось как художественное отделение Академии наук, к середине же XVIII в. оно превратилось в гравёрно-рисовальную школу.

Следовательно, с момента своего возникновения Академия являлась государственным учреждением, поэтому, с одной стороны, обладала широкими административными возможностями, с другой – не могла противостоять в полной мере закономерным и естественным процессам, происходившим в русском искусстве во второй половине XIX – начале XX вв.[191]. В представлениях передвижников, находившихся в авангарде художественной жизни второй половины XIX в., через два столетия после ее открытия Академия идентифицировалась с наиболее реакционными силами, противостоящими развитию передовых тенденций в русском искусстве [191, с.10].

Академия художеств как оплот консерватизма и академического стиля в искусстве к концу XIX в. теряет свои лидирующие позиции, поскольку, по мнению ведущих исследователей культуры этого периода Н. М. Молевой, Э. М. Белютина, О. И. Дубовой, Г. Ю. Стернина, С. С. Степановой, не позволяет сформировать у молодых художников соответствующий современному искусству метод.

Особого комментария заслуживает понятие метода. В нашей работе это понятие употребляется в соответствии с тем, как его использовали или истолковывали те или иные художники-педагоги, те или иные учебные заведения. Другими словами, учитывая размытость представлений о термине,

а также его случайное, немотивированное, не отрефлексированное, с точки зрения науки, употребление, обращение к понятию метода в данном исследовании будет осуществляться в двух аспектах. В первом случае («Метод нуждался в конструировании не на основе традиций...» [191]), имеется в виду метод творческий, то есть определенная мировоззренческая, философско-эстетическая основа творчества, которая выстраивает целостный взгляд на окружающую мастера действительность; второй аспект касается общепринятого, можно даже сказать – бытового, понимания термина, подразумевающего приемы работы, набор творческих или педагогических приспособлений («...преподаватель пользуется большей свободой для работы, для тех или иных педагогических методов...» [191]).

Следствием сохранения устаревших методических установок в Академии стали, по мнению исследователей, «бунт 14-ти» и организация Товарищества передвижных художественных выставок, которые поставили академическое искусство перед угрозой общественной изоляции [191].

Между тем существовали и другие причины упадка академической системы. Руководство учебного заведения было подчинено государству, поэтому взаимоотношения преподавателей и учащихся полностью подчинялись официальным нормам.

Существовавшие методы преподавания не удовлетворяли современную молодежь [191], а новые – в силу официальных установок и полного подчинения Академии императору – не вводились. Даже несмотря на то, что учебное заведение трактовало натуру с реалистических позиций, выработанная позиция основывалась на полном отрицании отражения жизненных реалий и действительности, в которой художник постоянно находился и на которую не мог не откликаться. Молодые художники ощущали отсутствие внутренней связи с учителями, разрыв между самой жизнью и тем, чему их учили в стенах Академии. Иными словами, «молодой художник не мог здесь обрести метода, который бы позволил ему глубоко и

полно реализовать свое отношение к окружающей действительности» [191, с.25].

В 1893 г. в Академии была предпринята попытка осуществить ряд реформ. Был принят новый Устав, согласно которому к преподаванию могли привлекаться художники «со стороны», вследствие этого педагогический коллектив пополнился такими художниками, как И. Е. Репин, И. И. Шишкин, А. И. Куинджи, В. Е. Маковский. Произошла своего рода «победа» передвижников над классической Академией. Однако, несмотря на существенный переворот, во всей педагогической системе Академии возник ряд проблем иного, по сравнению с «классической» Академией, характера.

Придя к руководству Академией, передвижники в лице И. Е. Репина, И. И. Шишкина, А. И. Куинджи, В. Е. Маковского не смогли создать свою школу. Сложность создания новой художественно-образовательной системы заключалась в том, что каждый из художников-передвижников обладал своим методом. Творчество передвижников было, по существу, интуитивным, воспитанным не столько на каких-либо твердых методологических положениях, сколько в борьбе с ними. В результате Академия оказалась лишенной даже тех намеков на систему, которую с трудом можно было различить в преподавании дореформенной школы. Новый арсенал весьма абстрактных понятий передвижников («непосредственность впечатления», «талант», «вдохновение») не мог служить основой для выработки новой методики и четкой системы [191].

Еще одной причиной кризиса академической системы образования мы можем назвать отсутствие преемственности [191]. Исследователи выявляют столкновение двух противоположных методических принципов: коллективного обучения и индивидуального руководства. Подготовительные художественные классы отличались коллективной формой организации обучения, мастерские отличались индивидуальным руководством [191, с.288]. Данная проблемная ситуация имела только один путь разрешения – развитие принципов мастерских с тем, чтобы ответственность за

поступление, занятия и окончание их полностью бы ложилась на профессора-руководителя [191, с.288].

Высшее художественное училище, во главе которого находилась бы Академия художеств, должно было трансформироваться в конгломерат самостоятельных школ отдельных творческих персоналий, связанных между собой лишь материальной и организационной основой. Художник в мастерской имел задачу «совершенствования молодых творцов, завершая этап их творческого становления» [191, с.288]. Предварительная профессиональная художественная подготовка должна была стать функцией провинциальных художественных школ и не являлась бы больше заботой Академии. По сути своей подготовка учащихся в провинциальных художественных школах приобретала «ремесленный характер, благодаря чему определялась ее универсальность и доступность любому преподавателю» [191, с.288].

Попытки создания подготовительной рисовальной школы, уклон которой был по преимуществу технический, была предпринята в Академии в 1839 г. [124]. С течением времени образовательный процесс в школе видоизменялся: в 1859 г. в связи с закрытием в Академии первых двух классов в школу перешло большое количество учеников Академии, сформировав таким образом, вместо 2-х рисовальных классов, класса скульптуры и класса черчения, 5 классов общего рисования и 10 специальных. Позднее в 1870 г. при школе был открыт художественно-промышленный музей, а с 1861 г. организовывались пятничные рисовальные вечера. Эти факты мы можем интерпретировать как просветительские векторы деятельности Академии художеств во второй половине XIX в.

В 1868 году была составлена новая программа обучения: существовало 2 отдела – общерисовальный и художественно-ремесленный.

Программа рисовального отдела состояла из следующих дисциплин: приготовительный, рисовка плоских и круглых тел и тушевка, рисовка орнаментов различных стилей с гипсовых образцов, рисовка частей

человеческой фигуры и маски гипса, рисовка карандашом с бюстов и цельных человеческих фигур с гипса, воскресный класс, рисование карандашом с самой модели, письмо акварелью с оригиналов, письмо акварелью с натуры [124]. Изучив перечень предметов общерисовального класса, приходим к выводу, что целью их преподавания было формирование общих навыков рисовального мастерства, на основании которых уже в дальнейшем в Академии формировался бы творческий метод.

Дисциплины художественно-ремесленного отдела подготовки ставили целью ознакомить с ремеслами и соответствующими им техническими приемами: черчением, композицией орнаментов, лепкой из глины элементарных видов орнамента, резьбой из дерева с гипса, деревянной модели и рисунка, гравированием на дереве и литографией, живописью на фарфоре, фаянсе, стекле, эмалью на меди. Художественно-ремесленный отдел, таким образом, преследовал прикладные цели.

Существовало еще одно направление в деятельности Академии художеств во второй половине XIX в. – педагогическое: подготовка кадров учителей для гимназий и начальных рисовальных школ. Современные исследователи считают, что связано это было прежде всего с развитием промышленности в России: «появилась потребность в людях, умеющих рисовать, чертить, украшать вещи повседневного обихода орнаментом, создавать предметы быта, улучшать их внешний вид» [124]. Для решения поставленной задачи высшее художественное образование не требовалось, в связи с этим в Академии в 1872 г. были открыты воскресные классы рисования для педагогов. Особенно интересным становится тот факт, что «практической подготовкой учителей рисования занялись ученики старших курсов Академии художеств» [124]. Через несколько лет, в 1879 г., классы были преобразованы в «Педагогические курсы для приготовления учителей рисования».

Цель их создания была изложена в «Записке об учреждении педагогических курсов при Императорской Академии художеств»

В. Ф. Эвальдом – директором 1-го Санкт-Петербургского реального училища [124]. Так, ключевой целью было – «поднять социальный статус учителя рисования», а для этого в свою очередь необходимо было:

«а) чтобы лица, удостоенные Академией права быть учителями на новых основаниях во всех учебных заведениях, куда они поступят, пользовались одинаковыми с учителями других предметов правами вознаграждения за уроки и на пенсию,

б) чтобы таким же правом на пенсию пользовался и учитель в нормальной школе при Академии художеств»[124].

Программа педагогических курсов была рассчитана на два года. В первый год обучения слушатели осваивали теорию, посещали уроки преподавателей, готовили самостоятельно методические пособия и альбомы. Второй год был посвящен практике, письменному разбору уроков, даваемых слушателями курсов в нормальной школе. В начале работы курсов в наборе слушателей не было ограничений – в год на курсы набирали до 50 человек. Затем были введены приемные испытания. Из студентов Академии художеств на курсы могли поступать только обучающиеся в натурном классе, а не в гипсоформовочном, как это было раньше. В 1887 – 1888 гг. была расширена программа курсов – введены уроки чистописания. [124].

Подобная тенденция была характерна для большинства западноевропейских Академий в начале XX в. Высшая школа как таковая перестала существовать и вместе с ней перестала использоваться педагогическая система национального искусства, представляющая собой обобщение и вывод из многовековой его практики [191, с. 288]. Несмотря на осознание всеми руководителями мастерских необходимости выработки единого педагогического метода, каждый из них определял его специфику самостоятельно. Отстаивая разработанную передвижниками систему свободных мастерских с неконтролируемыми руководителями во главе, художники-педагоги рубежа веков и в создании школы рассчитывали только на собственные усилия [191, с.290].



Тем не менее нельзя говорить о том, что между мастерскими разных художников (Д. Н. Кардовского, Я. Ф. Циоглинского, В. Е. Савинского) не существовало общих методических приемов и аналогий. Однако исследователи объясняют это прежде всего наличием общего «источника» – системы П. П. Чистякова. Он становится первым, кто создал педагогическую систему, целостную и во всех частях завершенную. Выстроенная П. П. Чистяковым система (1872 – 1912) с одной стороны, основывалась, на полном пересмотре ранее существовавших методов обучения, с другой – осуществляла их систематизацию и переосмысление на основе новых тенденций современного искусства. Фактом своего появления педагогическая система П. П. Чистякова знаменовала революцию художественной школы, пройти мимо которой не смог ни один из педагогов последующих поколений [191, с.252].

Несмотря на то, что педагогическая система П. П. Чистякова была общим «источником» для мастерских большинства художников, она не находилась в состоянии общего прогресса; правильность ее понимания и возможности дальнейшей разработки находились в прямой зависимости от индивидуальных особенностей каждого педагога [191, с.290].

Современные исследователи констатируют в Академии рубежа XIX – XX веков две основные методические тенденции: первая – развитие принципа индивидуальных мастерских с единоличным руководством того или иного педагога (напр., Н. Н. Дубовского, Н. С. Самокиша); вторая – развитие частью преподавателей идеи выработки единой школы (В. Е. Савинский, Д. Н. Кардовский) [191, с. 301].

Следствием вышеназванных процессов стала проблема, с которой сталкивались почти все учащиеся, окончившие Академию в последние десятилетия XIX в. В течение шести лет учащиеся с большим или меньшим успехом писали этюды. На седьмой год перед студентами, предоставленными самим себе, ставилось задание написать картину. Конечно, некоторых из них выручал талант, но большинство терпело

неудачу: трудно за год самостоятельной работы ощупью отыскать ключ к решению задачи, впервые поставленной перед ними.

Критика Академии и её образовательной системы в начале XX в. велась повсеместно как в художественной и образовательной среде, так и в печати и частной переписке: «Мое самое сильное желание сейчас – поскорее уехать отсюда, – пишет в 1897 г. из Петербурга Б. М. Кустодиев, – несмотря на то, что здесь выставки, выставки без конца и вообще атмосфера художественная, исключая, конечно, академическую атмосферу, которая так мало «пахнет» настоящим свободным искусством» [191, с.287]. Следовательно, проблемы в Академии существовали и усугублялись даже после реформы передвижников. Выпускники рубежа веков не имели достаточного художественного развития и мастерства, у них отсутствовала профессиональная грамотность, то есть внешний прием исполнения и сюжета зачастую подменял наличие четкого художественного метода.

На основе воспоминаний одного из учащихся Академии, а впоследствии ее преподавателя Д. Н. Кардовского можно выделить еще одну важную особенность художественного образования в Академии второй половины XIX – начала XX вв.: «Я попал в мастерскую И. Е. Репина. Первое время он много увлекался своей педагогической ролью, воспроизводил вместе с нами модели, и конечно писал, как всегда мастерски. Мы учились, глядя на его работу» [191, с.300]. Таким образом, Д. Н. Кардовский отмечает значимость совместной работы мастера и его учеников («...воспроизводил вместе с нами модели...»), а также практики, основанной на подражании («Мы учились, глядя на его работу») [191, с.300].

Практика подражания как основа обучения в Академиях художеств разных стран весьма активно рассматривается в работах исследователей последних лет. Наиболее целостное ее изучение отражено в работах О. Б. Дубовой [89, 90]. Прежде всего, она определяет подражание как тот самый этап обучения, который заменяет непосредственное ученичество средневековых мастерских, основанное на подражании подмастерьями

умению мастера. Практика работы «по прорисям» показывает возможность свободной интерпретации образцов. Обучение строилось таким образом, что образцы постоянно сверялись с натурой, с тем, что было изображено. Воображение ученика постоянно тренировалось, он не просто срисовывал, но мысленно соотносил то, что видел в рисунках другого художника, с тем, что могло служить художнику моделью. Принцип миметизма, или подражания, подразумевал обращение к натуре посредством чужих рисунков, молодые художники пытались взглянуть на природу глазами автора тех или иных рисунков.

Анализируя учебную работу в Академии художеств конца 90-х гг. XIX в., нетрудно заметить, как регрессируют отдельные методические достижения, к которым она пришла в начале столетия. Внешне её методическая структура остается такой же. Существует первоначальная подготовка по рисунку и живописи, остаются и мастерские профессоров руководителей, но содержание работы в них принципиальным образом меняется. Если в Академии ученики и пытаются по-своему трактовать задания, то педагоги, в отличие от своих коллег в Московском училище, очень редко и неохотно их поддерживают. Напротив, методические заключения тех лет свидетельствуют о попытках сохранять мерки XIX в., которым некоторые преподаватели пытаются придать смысл традиционных установок национальной школы. Происходит всяческое сдерживание все возрастающей самостоятельности учащихся [191, с.309].

Качественно иная ситуация складывается в Московском училище живописи, ваяния и зодчества. Московское училище к рубежу XIX – XX вв. становится передовым в отношении выработки нового (живописного) метода.

Училище было создано на основе частной инициативы Московского Художественного общества. Реорганизация Художественного класса в Московское училище живописи и ваяния произошла в 1843 г. Основание его (как идея) приобретает довольно противоречивый характер, поскольку, с

одной стороны, за Академией, находящейся в Петербурге, явственно признавали роль «покровительницы» высокого искусства, а московская школа изначально была источником формирования широкой художественной образованности. Она должна была распространять «по всем пределам нашего отечества просвещенный вкус к истинно-изящному, который воспитывает в обществе благородное сочувствие к прекрасному благотельно действует и на образование народное» [237, с.295].

Более того, многие современные исследователи считают, что Московское училище было изначально не только художественным, но также нравственным и благотворительным, поскольку позволяло многим юношам, поступившим в ряды студентов, избежать рекрутской повинности.

Создателям Московского училища живописи и ваяния оно виделось не рядовым учебным заведением, предназначенным для получения молодыми людьми знаний и умений, а очагом культурно-просветительского влияния. На деле, при отсутствии начальной художественной подготовки у обладавших низким социальным статусом учеников, педагогам приходилось не только начинать с азов изобразительного мастерства, но и задумываться об элементарном общем образовании. С 1858 г. в Училище были введен ряд общеобразовательных предметов. «Не подготовленный и не поддержанный наукою талант никогда почти или, по крайней мере, очень редко может достигнуть высшей степени своего развития», – писал А. А. Закревский, генерал-губернатор Москвы и председатель [237, с.300].

С другой стороны, даже несмотря на то, что идея создания Училища возникла в качестве альтернативы Академии художеств и его основание преследовало другие цели, Училище ориентировалось на академическую систему обучения, к тому же в первые годы его функционирования и вплоть до середины 1860-х годов его студенты находились в зависимости от Академии, поскольку только через нее могли получать награды и звания художника. [237, с.296]. Таким образом, учебное заведение изначально было

ориентировано на академическую систему обучения и, следовательно, претендовало на уровень высшего учебного заведения.

Однако, в реальности положение дел в Училище не способствовало укоренению академических традиций. Отсутствие фундаментальной базы, качественных пособий и образцов (в работах московских студентов очень редко использовались сложные композиционно-тематические формы) не позволяло утвердиться крупным академическим жанрам, прежде всего, историческому. В силу названных обстоятельств источником работ студентов становятся натура и обыденные сюжеты из жизни; бытовой жанр, портрет и пейзаж доминируют в творчестве учеников московской школы []. К середине XIX в., когда все более актуализируется проблема самобытности национального искусства, появление молодой художественной школы порождало далеко идущие социокультурные идеи и общественные ожидания [237, с.297].

К началу XX в. Училище приобретает безусловный авторитет среди молодежи за счет блестящего педагогического состава, который отвечал требованиям современного искусства. В этот период здесь преподают В. Д. Поленов, затем А. М. Васнецов, А. Е. Архипов и Л. О. Пастернак, К. А. Коровин и С. В. Малютин, С. В. Иванов, В. А. Серов. Возникновение в Училище мастерских, возглавляемых той или иной творческой личностью (В. Г. Перовым, А. К. Саврасовым, В. Д. Поленовым, К. А. Коровиным и т.д.) оказалось наиболее творчески плодотворным [237, с.303].

Художественное образование Московского училища живописи, ваяния и зодчества формируется за счет эффективной деятельности педагогического состава, «в котором оказывается больше “неуживчивых” преподавателей, чем в Академии художеств» [191, с.3]. Эпитет «неуживчивые» употреблен исследователем Н.М. Молевой, по всей видимости, в значении «не желавшие» подчиняться строгим официальным рамкам, которые были установлены в Академии. Такие «неуживчивые» педагоги были более восприимчивы к окружающей их действительности, более склонны к

педагогическим экспериментам, на основании которых формировался новый творческий метод: «Они были более инициативными, теснее связывали практику искусства с преподаванием, активно приносили собственные творческие достижения в обучение молодежи» [191, с.3].

Московское училище живописи ваяния и зодчества «не имело таких безусловных преимуществ высшего учебного заведения, как традиции, фундаментальная база, разработанная постановка обучения» [191, с.240], но существовавшая в нем органическая связь мастеров-педагогов и их учеников позволила воспитать целую плеяду выдающихся представителей русского искусства.

Тесный контакт ученика и преподавателя проявлялся в особом методе (педагогический) художественного образования: «беседа с обучающимися, в которой преподаватель раскрывался как творец, как художник со своей индивидуальностью и своими творческими особенностями и стремлениями, закрепленный за учениками преподаватель редко ограничивался узкими рамками своего раздела программы» [191, с.244].

В основе разрабатываемого педагогами Училища метода лежали принципы А. К. Саврасова и В. Г. Перова. Основывались эти принципы на требованиях верности жизни, верности передачи восприятия художником окружающей его действительности. Правдивость, непосредственность и убежденность, с которой художник это требование воплощал, определяли правду его искусства. Требовалось по-новому осмыслить выдвигаемые жизнью и искусством задачи. Картина переставала быть только отражением конкретного факта, жизненного эпизода или мотива природы – в ней, в первую очередь, отражалась реакция художника на действительность. Отсюда рождалось и новое представление о педагоге и его роли в процессе обучения. Москвичи хотели видеть в педагоге не творца, излагающего законы искусства, а наставника, способного выработать у будущего художника ощущение специфики живописи, творческое отношение к ней, понимание ее задач. Педагогов Московского Училища (в основной их массе)

отличала редкая увлеченность своей профессией. Они не превращались с годами в тянущих повседневную лямку чиновников, но продолжали настойчиво искать наиболее эффективные методы обучения.

К концу XIX в. в русском искусстве происходит окончательное формирование нового метода, учитывавшего отношение художника к окружающему миру, включавшему момент непосредственной передачи природы, цветовой активизации изображения как основных характерных его черт. Именно этот метод и реализуется в практике Московского училища, он рождает специфическое понимание рисунка, живописи и композиции, которое утверждается в педагогической системе училища.

Формируется феномен «мастерской», при этом сам по себе термин «мастерская», не применявшийся в официальных документах, всегда использовался педагогами и учащимися, потому что точно отражал характер проводимых занятий. Каждый из педагогов работал автономно и нес ответственность только за свою группу учащихся. Он занимался с ними рисунком и живописью, наблюдал за самостоятельными домашними работами молодых художников, которые никогда не ограничивались узкими учебными задачами, но, как правило, представляли написанные и нарисованные с натуры простейшие сценки, портреты, реже – пейзажи. На педагоге лежала ответственность за весь первый этап развития будущего живописца, от него зависела выработка у ученика настойчивости в достижении поставленных целей, трудолюбия, увлеченности своей профессией.

Педагог был ответственен за учебно-воспитательный комплекс, характер и сложность которого зависели от его собственных взглядов на искусство и художника, поэтому в Московском училище не существовало ответственных и неответственных разделов обучения, «важных» и «неважных» классов.

Таким образом, педагоги Училища сумели создать систему обучения, в большей степени, чем академическая, связанную с современным искусством.

В 1894 г. Московское училище представляло собой вполне сформировавшееся учебное заведение с высоким уровнем подготовки. Хотя образовательный ценз для поступающих в него был достаточно низким, общая организация обучения была такова, что позволяла выпускать художников, обладавших разносторонней общеобразовательной и глубокой профессиональной подготовкой.

К рубежу веков формируется статус Училища и фактический уровень постановки образовательной программы. По объему специальной и общеобразовательной программы, характеру преподавания, уровню требований и получаемым результатам, о которых наглядно свидетельствовали выставки, Московское училище перестало быть средним специальным учебным заведением и приобрело все права для превращения во вторую Академию [191].

Объясняются выявленные педагогические успехи тем фактом, что к началу XX в. Московскому училищу удалось успешно разрешить ряд проблем, связанных со специальным обучением: проблему взаимосвязи общеобразовательных курсов с художественными, проблему постановки воспитания молодых художников и другие. На рубеже веков перед преподавателями вставал вопрос: какими мерами можно способствовать завершению развивавшегося процесса, как довести школу до академического (в широком смысле этого слова) уровня [237].

Подобный статус всегда был желаемым для руководства Училища. На протяжении всей своей истории Училище хлопотало о своем независимом статусе, поскольку он позволял бы награждать своих учеников медалями и присваивать им звания художников. Высочайшее дозволение пользоваться такими правами было получено в 1863 г., а по принятому Уставу в 1866 г. переименовывается в Училище живописи, ваяния и зодчества, и оно соединило в себе, как когда-то Императорская Академия, «три знатнейших художества» [191, с.302].



Вместе с тем, в силу обозначенной нами «перманентной» ориентации училища на Академию актуальным становится выявление ряда различий, которые между ними существовали.

Изначально педагогическая система Академии художеств была близка классицизму и академизму как стилю и способу художественного мышления. Педагогическая практика Московского училища склонялась к реализму как художественному направлению. Исследователи считают, что петербургскую школу подстерегало искушение академическим формализмом, московскую же – натурализмом и прямолинейной социальной жанровостью [237].

Академический метод обучения, конечно, был направлен на развитие композиционного мышления, способность сочинять, но не способствовал формированию умения наблюдать и остро схватывать конкретную натуру. Вооружая ученика арсеналом опробованных средств и приемов для пластического выражения заданного сюжета, давая ему запас знаний о форме и способах ее изображения, этот прием освобождал ученика от зависимости от натуры, но вместе с тем лишал его творчески плодотворного чувства открытия натуры и художественного изумления перед ее неповторимостью [237, с.302].

К концу столетия «московская живопись» (или «школа»), как обозначают ее исследователи, обретает признаки самостоятельного художественного феномена. Она отличается противоречивостью, поскольку, с одной стороны, мы обнаруживаем бесконечное «разнообразие индивидуальных проявлений», с другой – можем выделить ряд общих признаков, объединяющих это многообразие: тяготение к натуре, к непосредственному восприятию предметных форм, импульсивное непосредственное творчество, особенно восприимчивое к живописной стихии и цветовой интерпретации зрительных впечатлений. Результатом творческой деятельности Училища и отражением перечисленных творческих признаков явилась организация «Союза русских художников», ядро которого составляли художники, причастные к Московскому Училищу [237, с.303].

Естественно, что в деятельности Училища были и недостатки. Так, оно не обладало масштабностью задач и широтой общественной деятельности; подобно ученикам Академии художеств ученики Московского училища живописи и ваяния исчезали в житейском море, не выдерживая «свободного» творчества [237, с.303].

Педагогическая поддержка, даже несмотря на длительное пребывание ученика в стенах учебного заведения (курс обучения составлял 8 лет для живописцев и скульпторов; для архитекторов – 10), не была направлена на кропотливое и тщательное преподавание ремесла. Недостаток внимания преподавателей к ученикам на ранних этапах деятельности Училища выявлял В. Тропинин, с этой же проблемой, а также с ответственностью преподавателя за свой педагогический труд и отсутствием преподавательской дисциплины столкнулся в свое время С. К. Зарянко. Причиной этого были постоянные отлучки педагогов на заказные работы, отпуска и командировки по разным обстоятельствам. Все это препятствовало стабильности учебного процесса. Более того, принадлежность учеников к низшей социальной среде и общественное равнодушие к молодому отечественному искусству заставляли педагогов проявлять снисходительность к их профессиональным успехам. Повышению уровня школы это не способствовало, но поддерживало в учениках тягу к художественному творчеству. Поэтому «прогрессивность педагогических установок МУЖВ», о которой пишут многие исследователи, не являлась программным (то есть «запрограммированным») качеством молодой школы или результатом эволюции определенной педагогической системы, содержащей в себе прогрессивные элементы, а была в некоторых случаях результатом вышеназванных обстоятельств [237, с.304].

Молодые художники не получали должного руководства, а точнее, такого активного руководства, потребность которого с годами все более сильно чувствовали, но зато над ними не довлела система четко разработанных требований, на которую необходимо было ориентироваться

академистам. За ними сохранялась большая свобода. В части же композиции, не связанные обязательными программами, воспитанники училища обращались к явлениям действительности, наиболее им близким, по-настоящему их волновавшим, и поэтому в общей организации изображения ученические полотна оказывались очень жизненными. Ища способы наиболее полного выражения содержания, молодые художники в своем поиске начинали все острее ощущать противоречия в проходимом ими обучении. Внутренняя независимость художника, которая воспитывалась тем же училищем, побуждала к протесту, к поискам выхода из создавшегося положения.

Существует также мнение, что достижения в области художественного образования были результатом не разработки и внедрения педагогических приемов, а следствием большей аморфности преподавательской среды. Попытки наладить в стенах МУЖВ систему обучения, развивающую сложное композиционное мышление учеников, необходимое для работы над сложными многофигурными замыслами, никогда не удавалось вполне [191, с.297].

Однако важно отметить, что уже в 1870-е гг. в училище была сформирована своя методика подготовки, согласно которой усердный и талантливый учащийся не отбывал классов, а переводился в более высокий по результатам выполнения конкретных заданий, так что путь до натурного класса, который и рассматривался как главное место формирования мастера, предельно сокращался [134, с.143].

К началу 1880-х гг. Училище добилося поразительных результатов. Оно на четверть превзошло Академию по числу учащихся (450 против 380), методы обучения в МУЖВЗ продолжали развиваться в избранном однажды ракурсе, направленном на активизацию творческого начала в будущем художнике: «учащиеся с энтузиазмом ходили на занятия, боролись за лучшие места в рисовальном классе, с горячим интересом встречали работы однокашников, выполненные самостоятельно» [134, с.143]. Таким образом,

сложившаяся московская художественная школа «создает благоприятную почву для формирования нового типа творческой личности» [134, с.146].

Все это сделало Москву (второй важнейший художественный центр в России) более восприимчивой к творческим поискам в мировом искусстве, что сказалось уже в 1900 – е гг. на настроениях студентов живописного и скульптурного факультетов МУЖВЗ. О новейших течениях европейского искусства московские студенты узнавали не только из изданий, но и имели возможность видеть лучшие произведения в собраниях Щукина и Морозова; у петербургских студентов такой возможности не было. В московской художественной школе назревал студенческий бунт уже не только против академизма, но и против традиций передвижников [134].

В начале 1900-х гг. студенты, ориентировавшиеся на новейшие течения живописи, стали задавать тон в МУЖВЗ, критикуя методы преподавания за академизм и традиционализм. В русском изобразительном искусстве они ориентировались на художников, входивших в созданные тогда в Москве творческие группировки «Голубая роза» – 1907 г. (П. В. Кузнецов, Н. Н. Сапунов, С. Ю. Судейкин, А. В. Фонвизин и др.). «Бубновый валет» – 1910 г. (В. Д. Бурлюк, Д. Д. Бурлюк, П. П. Кончаловский, А. В. Лентулов, И. И. Машков, Р. Р. Фальк, А. А. Экстер и др.) [203].

Таким образом, мы можем констатировать процесс формирования школы МУЖВЗ не только и не столько как формального объединения, а как определенных традиций, устоев, методики, приводящих к созданию особого творческого метода, творца особой выучки, профессионала, что в целом формирует особую московскую художественную школу.

Если Академия художеств и Училище живописи, ваяния и зодчества, по сути своей педагогической системы являлись антагонистами, но и в их деятельности мы можем обнаружить ряд схожих тенденций, то *Строгановское училище* стояло особняком и являло собой образец прикладного образования. В его работе ключевой становится ориентация на практическую деятельность будущего выпускника. Тем не менее очень

многие провинциальные художники (напр., ярославский живописец Ф. И. Панков) выбирают его для продолжения своего художественного образования. Образовательный процесс нашел отражение в большом количестве материалов, доступных для исследования – учебные планы, мемуары преподавателей, воспоминания учащихся. Наличие большого количества материалов о деятельности Училища объясняет некоторое отклонение от предложенного нами в начале главы алгоритма анализа деятельности Академии художеств и Московского училища.

Формированию системы прикладного художественного образования, к которому относится и Строгановское училище, дореволюционная Россия обязана частным лицам, общей благотворительности русского общества и участию правительства. Этапы ее развития соответствуют этапам индустриализации русского общества: «становление связано с началом промышленного переворота в России, развитие – с великими реформами Александра II, а расцвет – с вступлением России в стадию индустриального общества и началом промышленной модернизации на рубеже XIX – XX вв.» [116, с.165].

К рубежу XIX-XX вв. Строгановское училище представляло собой сформировавшееся учебное заведение с собственной историей. Оно было создано в 1825 году С. Г. Строгановым как Первая Московская рисовальная школа и первоначально преследовало, в общем, ограниченные цели подготовки грамотных в отношении изобразительного искусства ремесленников:

- «1) развитие национальных творческих сил в сфере промышленности
- 2) расширение образовательного уровня учеников для пользы промышленности
- 3) формирование собрания моделей и образцов для усовершенствования ремесел и художеств» [273, с.50].

В нее принимали мальчиков, готовившихся в будущем стать столярами, обойщиками и т.п., которым предлагались курсы прикладного к ремеслам

рисования, лепки и черчения. Практика показала, что этого круга умений и навыков было недостаточно, и при Строгановской школе вскоре возникли Женское рисовальное отделение и Педагогические курсы для образования учителей рисования уездных училищ. Иными словами, уже в этот ранний период своего существования школа была вынуждена связать себя с задачами подъема декоративно-прикладного искусства в стране. Будущие педагоги проходили общий с будущими ремесленниками специальный курс, рассчитанный на пять лет. Узкая же их специализация производилась на шестом году обучения, введённом только для преподавателей рисования.

Применительно к ранним этапам функционирования Училища исследователи отмечают формирование широкой образовательной программы и широкой специализации в области прикладного искусства. На училище возлагались большие надежды, современники считали, что оно «послужит, вероятно, образцом подобных учреждений в отечестве нашем, где вообще ощущается сильнейший недостаток в специальном образовании» [273, с.51].

К рубежу веков в Училище приходит новый директор – Н. В. Глоба. В 1887 г. он окончил Академию художеств по классу исторической живописи. По свидетельствам исследователей работы художника сохранились в недостаточной степени и крайне редко встречаются в музеях и частных собраниях. На основании данного факта, а также того, что в течение 22 лет – с 1895 по 1917 гг. – был директором Строгановского училища, мы можем утверждать, что наиболее полно Н. В. Глоба раскрыл себя в педагогической и административной деятельности [7]. Тем не менее, будучи не самым известным художником, Н. В. Глоба понимал необходимость ориентации училища на нужды художественной промышленности, соответствующей цели создания учебного заведения – развитию национальных творческих сил в сфере промышленности [273, с. 131]. Ориентация училища на нужды промышленности объясняется, на наш взгляд, двумя причинами: во-первых, отсутствием собственных (*отечественных*) квалифицированных кадров – художников-прикладников; и, во-вторых, как следствие – высокой ценой и

конкуренцией иностранных товаров декоративно-прикладного искусства. В силу вышеназванных причин Строгановское училище в этот период направило свою деятельность в русло прикладного искусства.

К началу XX в. определяются две основные задачи, стоящие перед Строгановским училищем. Параллельное их решение осуществлялось и теоретиками, и педагогами-практиками. С одной стороны, это была задача формирования метода как мировоззренческого модуса молодого художника в стенах училища, процесса проникновения в школу творчества. С другой стороны, по-прежнему насущной и острой оставалась задача подготовки мастеров, способных работать в области прикладных искусств и художественной промышленности. Подготовка таких специалистов и была главной целью создания Строгановского училища.

В русском искусстве указанной эпохи исследователи обнаруживают чрезвычайно характерный и противоречивый процесс [191]. Наличие только ремесленнических навыков оказывается недостаточным для работы в бурно развивающейся художественной промышленности. Более того, наличия навыков становится недостаточно для тех областей производства, где впервые начинает применяться изобразительное искусство. Мастерство художника становится необходимым не только в архитектуре, но и в легкой промышленности и в машиностроении. Связано это, прежде всего, с изменением языка искусства. Если раньше для решения задач прикладного искусства или художественной промышленности, например, для оформления ткани или создания образцов мебели, достаточно было обладать ограниченным набором приемов, варьируя которые мастер создавал или «сочинял» новую модель, пользуясь известными ему средствами, то теперь искусство предъявляло художнику новые требования: наличие творческого мышления, способного создать художественный образ, отражающий тенденции современного искусства.

Следовательно, творцы, обладающие подобного рода универсальностью практик и отвечавшие требованиям времени, с

одинаковой легкостью работали и в области станковой живописи, и в области монументальной и прикладной живописи [191]. К ним мы относим архитектурное оформление, планирование интерьеров, осуществление росписей, которые впервые начинают применяться в огромных масштабах. Это было характерно для В. Д. и Е. Д. Поленовых, М. А. Врубеля, К. А. Коровина, А. Я. Головина. Для этих творцов совмещение работы в станковой живописи и прикладном искусстве становится обязательным условием творчества как разные способы преломления живописного таланта. На рубеже XIX-XX вв. внимание культурной общественности привлекали вопросы декоративно-прикладного искусства. Причины подобного интереса исследователи видят в следующем: первая причина, более локальная, связана с осознанием нужд русской промышленности и стремлением создать в эпоху нового стиля – модерна – новые образцы материальной культуры; вторая причина, более глобальная, определяется сменой эстетических представлений и ориентацией на образцы прикладного, а не монументального и станкового искусства [191, с.127].

Свидетельством выявленного интереса также является все более частое присутствие на выставках наряду с артефактами живописи и скульптуры образцов декоративно-прикладного искусства: ковров, вышивок, сосудов, мебели. В художественной практике культурной жизни столиц начала XX века были распространены и особые выставки прикладного искусства, например, Международная Керамическая 1901 г. в Петербурге.

Исходя из выявленных в художественной жизни указанного периода тенденций, складывается постановка образовательного процесса в Училище. В период рубежа веков оно решало извечную проблему, характерную для системы любого образования, в том числе и художественного, – взаимосвязи учреждений образования и рынка труда. Исследователи отмечают тесную связь промышленников, то есть работодателей, с училищем. Объясняется это, по-видимому, тем, что учебное заведение изначально было ориентировано на решение нужд художественной промышленности. Однако,



только вследствие грамотно выстроенной системы взаимодействия с работодателями этот процесс оказался актуализированным. Система художественного образования выстраивалась следующим образом: заказчиками объявлялись так называемые «частные конкурсы», определялась их тема, условия; работодатель выделял материальные средства на премии победителям и в результате отбора преподавателями Училища получал три лучших рисунка, выбранных из 40-50 композиций [243, с.134]. Следствием подобной эффективной связи с промышленными кругами было расширение возможностей училища.

Еще одним способом взаимодействия работодателей и учащихся были введенные с 1897 г. практики учащихся на фабриках и в крупных мастерских. Благодаря этим практикам, с одной стороны, происходила реализация одного из ключевых принципов любой педагогической деятельности – связь теории с практикой. С другой стороны, учащиеся могли удачно проявить себя в течение производственной практики, что содействовало дальнейшему трудоустройству. Более того, практика на фабриках и крупных заводах должна была служить цели привития технических знаний ученика в различных отраслях художественной промышленности, что способствовало формированию универсальности выпускаемого из училища специалиста. Подобного вида разносторонняя практика также закрепляла навыки учащихся в различных видах прикладного искусства, расширяла собственно кругозор и давала возможность сравнительно легко переходить от одной специальности к другой [243, с.148].

Что касается вопроса общей организации обучения, исследователи выявляют следующие его особенности. Наряду со всеми положительными изменениями относительно производственных практик, материальных поощрений и тому подобного, повышаются требования к абитуриентам, поступающим в Строгановское училище. Если раньше для поступления необходимо было знание некоторых общеобразовательных предметов, то теперь поступающие должны были сдавать экзамен «по рисованию

геометрических тел, с наложением главных теней и света, а также простых ваз с тушевкой» [243, с.134]. Это свидетельствует о повышении профессионального уровня поступающих и, как следствие, дальнейшего улучшения подготовки студентов Строгановского училища. На рубеже XIX-XX вв. стало практиковаться, а затем на постоянной основе было введено совместное обучение мальчиков и девочек. Исследователи считают, что это было определенной данью прогрессивным направлениям педагогической мысли.

Анализ учебных планов и программ позволил нам выявить следующую специфику образовательной системы в училище. С 1898 года вводились два новых предмета: «изучение стилей» и «стилизация цветов». Училище пригласило для преподавания этих дисциплин выдающихся творцов рубежа веков. Так, например, «стилизацию цветов» некоторое время преподавал М. А. Врубель [116, с.160]. Преподавание дисциплины «изучение стилей» отвечало моде времени, поскольку широкое распространение получило применение разнообразных стилей в оформлении бытовых вещей и явлений, то есть в непосредственной сфере профессиональной реализации художников-прикладников. Учебный процесс дисциплины «изучение стилей» включал в себя как лекционные, так и практические занятия в Музее, что обеспечивало эффективное усвоение дисциплины, реализуемое за счет принципа наглядности. Наиболее выдающимися преподавателями дисциплины были Ф. О. Шехтель, Л. Н. Кекушев, Л. М. Браиловский, С. В. Ноаковский, Н. С. Курдюков [243, с.136].

Тот факт, что преподаванием в Училище занимались столь выдающиеся творческие личности рубежа веков, (М. А. Врубель, Ф. О. Шехтель) говорит о связи обучения с ключевыми тенденциями современного искусства (например, распространение стиля модерн), а также о высоком престиже и авторитете Училища среди лиц первого круга русской художественной жизни рубежа XIX-XX вв. Педагоги, занимавшиеся композицией, по свидетельствам учащихся, имели отличную друг от друга

манеру и методику. Существовала как и в Академии система помесечных дежурств. Объяснение всем этим особенностям было одно. Преподаватели Училища стремились сохранить индивидуальность ученика и оградить его от одностороннего влияния того или иного педагога [243, с.139].

Одним из самых мастеровитых и талантливых педагогов Училища в этот период становится С. В. Ноаковский (1867 – 1928). Он, будучи большим знатоком стилей, понимал определенную «заштампованность», характерную в этот период для прикладного искусства. Так, в своей статье, написанной в 1899 г., он обращает внимание на следующие его особенности: «Неужели впредь нам суждено все без конца работать в «голландских кабинетах», закусывать в готических столовых..., курить обязательно в «мавританских» комнатах, болтать в гостиных Louis XVI, а интимные кабинеты отделывать в самом настоящем английском жанре» [243, с.137]. Анализируя современное состояние декоративно-прикладного искусства, художник-педагог определяет его стагнацию и упадок, а также выявляет отсутствие новых веяний и идей.

С. В. Ноаковский преподавал всеобщую историю искусств, композицию, был инспектором училища, хранителем музея и заведовал библиотекой [243, с.138], был человеком широких и прогрессивных взглядов, умело совмещая педагогические и административные функции. Он создал ряд пособий, способствовавших оптимизации образовательного процесса: конспекты лекций, альбомы, иллюстрировавшие те или иные стили в истории искусства [243, с.139].

Приведем несколько отрывков из воспоминаний учеников и коллег С. В. Ноаковского, характеризующих личность художника-педагога и позволяющих нам оценить особенности художественного образования в училище рубежа XIX-XX вв. Так, профессор Ф. Я. Мишуков констатирует высокий профессиональный уровень С. В. Ноаковского: «Он обычно рисовал на доске то, о чем говорил, и с большими подробностями. Например, нарисует Версаль, его комнаты, даже люстры, шкафы и всякую мебель. И мы

спешили зарисовать его композиции, так как они довольно быстро сменялись. После уроков мы сличали рисунки друг у друга и каждый восполнял то, чего у него не хватало»[243, с.138]. Студенты, учившиеся у С. В. Ноаковского, также отмечали его высокое педагогическое дарование: «Не знать историю искусства было невозможно. Его лекции легко запоминались» [243, с.138]. Коллега педагога В. С. Кондратьев определяет многогранность педагогического таланта художника, отмечая не только профессиональную компетентность, но и личностные качества С. В. Ноаковского: «Простой в обращении, доступный и внимательный, он был одним из любимых и уважаемых преподавателей. Знал по фамилии всех учащихся, часто вступал с ними в разговоры, задавал вопросы, добродушно смеялся. Нередко даже давал в долг ученикам небольшие суммы. Он был изумительным рисовальщиком и обладал исключительной художественной памятью, особенно в сфере архитектуры и прикладного искусства, был несравненным знатоком стилей с огромнейшей эрудицией» [243, с.138].

Таким образом, большое значение в художественном образовании имел личностный модус: высокий профессионализм, эрудиция, талант (не только педагогический, но и художественный) и человечность С. В. Ноаковского привлекали студентов и повышали престиж училища.

Весьма существенной деталью характеристики педагогического состава Училища становится также то, что некоторые педагоги, например С. В. Иванов, совмещали свою преподавательскую деятельность в Училище с работой в Училище живописи, ваяния и зодчества. С. И. Иванов прослыл реформатором и разработчиком новых методов: метода «сеансов», когда натурщица двигалась, а учащиеся в это время делали наброски; метода «работы на воздухе» - целью которого было освоение навыков передачи воздушного трепета и игры света на предмете [243, с.146].

Наиболее влиятельными педагогами в это время становятся также К. К. Первухин, Д. А. Щербиновский, примыкавшие к передвижникам, Ф. Ф. Горностаев, соавтор «Истории искусства» И. Э. Грабаря,

Н. А. Андреев. Д. А. Щербиновский – выпускник юридического факультета Московского университета, любимец В. Д. Поленова, учившийся в Училище живописи, ваяния и зодчества, затем в Академии художеств у И. Е. Репина [243, с.179].

При анализе учебного плана Строгановского училища 1900 г. исследователи выявляют ориентацию обучения на специализированные дисциплины. Так, можно увидеть, что большое количество времени в плане выделено для освоения дисциплин специализации (рисование «на память», «контур с гипсов и увражей», акварель с мертвой натурой и т.д.). Значительное внимание уделено также зарисовкам с натуры, развивающим способность к композиции, фантазию, умение схватывать характерные черты видимого. Количество часов на общеобразовательные предметы с каждым годом сокращалось: с 3 часов в первом классе до 2 часов в третьем [213, с.150]. Таким образом, мы обнаруживаем узко прикладную направленность процесса обучения.

Особый интерес представляет практика раздельного продвижения учащихся по классам по циклам образовательных и специальных дисциплин. Иными словами, по какой-то дисциплине можно было остаться на второй год в одном классе и быть переведенным по другой дисциплине в следующий класс [213, с.158]. На наш взгляд, это повышало эффективность учебного процесса, поскольку изучение предмета продолжалось до полного его усвоения учащимися.

Существовала материальная форма поощрения учащихся за успехи в обучении: от 2 до 10 рублей. Материальная заинтересованность учащихся была хорошим стимулом к работе, награды же являлись подспорьем в жизни. Более того, сравнительно небольшая плата за обучение позволяла получать образование наименее обеспеченной молодежи, «самой настоящей бедноте», по словам строгановцев [243, с.158]. Этот факт позволяет нам отметить особый социальный уровень учащихся Строгановского училища: ввиду низкой платы за обучение, материального стимулирования как ведущего

способа поощрения успешных студентов (в отличие, например от медалей в Академии художеств), а также общего прикладного характера обучения, позволяющего в будущем получить достаточно хорошо оплачиваемую профессию, Училище имело популярность среди абитуриентов низкого социального статуса.

В 1902 г. Устав Строгановского училища, действовавший с 1892 г., был подвержен ряду существенных изменений. Было добавлено два старших класса (седьмой и восьмой), и теперь училище делилось на школу, состоящую из пяти классов (окончившие ее получали звание ученого рисовальщика), и на училище, в составе которого было три старших класса (шестой, седьмой и восьмой), выпускникам которого присваивали звание «художника по прикладному искусству» [243, с.170]. Необходимо отметить, что еще П. П. Чистяков говорил о разделении высшей школы на подготовительное отделение, служившее основой получения профессиональных навыков, и высшее учебное заведение, служившее цели формирования метода молодого художника. В практике Строгановского училища это оказалось реализованным с 1902 г.

Таким образом, Строгановское училище одним из первых учебных заведений постепенно трансформировалось в высшее учебное заведение, выделив из своего состава школу. Подобное разделение оказалось весьма целесообразным и плодотворным. На рубеже XIX-XX веков такая система специальной подготовки была новым начинанием. Она давала возможность воспитывать с раннего возраста необходимые кадры целенаправленно, под руководством больших знатоков дела и привела в дальнейшем к блестящим результатам. Давая эстетическое воспитание с детства (в школу принимали с 12 лет), развивая в течение многих лет эстетические навыки и вкус, Строгановское училище подготовило целую плеяду художников и исследователей искусства [243, с.170].

Помимо этого, изменения коснулись и учебных планов: были введены новые предметы, дополнены отдельные программы, значительно расширен

круг общеобразовательных дисциплин, благодаря чему объем получаемых знаний приблизился к программе гимназии [243, с 170]. В школе осваивали следующие предметы: закон Божий, русский язык, историю, математику, географию, естествознание, начертательную геометрию, чистописание, пение, рисование, лепку, живопись, изучение стилей, упражнения в стилизации, историю искусств и т.д. [243, с. 172]. В училище изучению подлежали следующие дисциплины: закон Божий, история русской литературы, история русская и всеобщая, преимущественно культурная, рисование и лепка фигур, живопись водяными и масляными красками, история искусств (изящных и прикладных), история русского искусства, пластическая анатомия и т.д. [243, с.172].

Мастерские Училища, в отличие от мастерских в Академии художеств, были организованы по прикладному или практическому принципу отраслей производства: гончарная, скульптурная, майоликовая, ткацкая [243, с.153]. Постепенно возникают дополнительные мастерские: литейная, стеклянная, чеканная, эмалевая, столярно-резчицкая, художественного шитья [243, с.173]. Кроме того, необходимо подчеркнуть просветительский модус деятельности училища, на который обращали внимание ряд исследователей. Так, например, были открыты филиалы училища в селе Лигачево Московской губернии, в Троице-Сергиевом посаде, в селе Речицах Бронницкого уезда. Целями организации работы этих филиалов были содействие и помощь в работе местных ремесленников за счет повышения их профессионального мастерства, продвижение культуры в образовательных ее формах в провинцию [243, с.165].

Обратим внимание на то, что одной из форм образовательно-просветительской деятельности училища была организация с 1899 г. массовых ученических экскурсий по древним русским городам: Ярославлю, Ростову Великому, Переяславлю [243, с.164]. Эта деятельность, на наш взгляд, становится очень важной, поскольку мы обнаруживаем элементы эстетического воспитания в контексте художественного образования.

Необходимо также отметить, что художнику, занимающемуся прикладным творчеством, эстетическое воспитание как таковое, возможно, более необходимо, нежели академическому художнику, в силу того, что декоративно-прикладное искусство, в числе прочего призвано формировать эстетический вкус в повседневной жизни человека.

Однако, несмотря на низкий социальный статус принимаемых в ряды Строгановского училища абитуриентов, требования к творчеству и мастерству были настолько высоки, что оканчивали его со званием «ученого рисовальщика» немногие (в 1897-1898 учебном году выпуск составлял всего 25 человек). Дальнейшие сведения о трудоустройстве выпускников гласят, что большинство из них направляло свои профессиональные навыки все еще не в художественную промышленность, а в образовательную деятельность [116, с.166].

Об общем уровне постановки обучения во второй половине XIX-начале XX вв. в Училище свидетельствуют воспоминания учащихся. Например, В. С. Кондратьев в своей рукописи отмечал, что «отношения со стороны преподавателей к учащимся были всегда простые, корректные и во всем одинаково равные. Между преподавателями и учениками никогда не возникало никаких конфликтов» [243]. Подобный положительный психологический климат был и в преподавательской среде. Более того, установившаяся в стенах училища благоприятная атмосфера оказывала воспитательный эффект в силу влияния и авторитета преподавателей, совместного обучения мужчин и женщин и заинтересованности и сознательности учащихся [243, с. 168].

Эстетическая обстановка внутри училища (предметный мир - специально подобранная мебель, окраска стен, гардины, ковры) способствовала духовному развитию студентов и их плодотворной творческой работе. Профессор А. В. Филиппов следующим образом описывает экстерьер и интерьер училища периода XIX – XX вв.: «Вы подходите к парадной двери, а она украшена майоликой, в характере



Лукка делла Робиа и других выдающихся итальянских мастеров. Потом вы наталкиваетесь на швейцара. Это была монументальная фигура, в длинной ливрее с зелеными отворотами, с золотыми галунами, с медалями, орденами, с булавой в руках. Это, конечно, действовало... Затем в вестибюле и на лестнице стояли статуи, была масса цветов, ковры, зеркало, витражное окно. И тут же рядом с Аполлоном, с цветами сидит мальчик-ученик и рисует» [243, с.168]. Таким образом, мы можем предположить, что творческая, одухотворенная атмосфера в стенах Училища, создавалась различными способами, подчеркивая общую направленность на творение как процесс в широком его понимании.

На рубеже XIX – XX вв. Строгановское училище вновь обратило на себя внимание общественности своими изделиями (например, предметы Строгановской мастерской экспонировались в 1901 г. на Выставке керамических изделий в Москве, где заслужили одобрение рецензентов) [243, с. 155-156]. Естественно, что подобные достижения были результатом образовательной деятельности педагогов училища и свидетельством того, что училище отвечало эстетическим запросам своего времени.

В отечественной художественной культуре рубежа XIX – XX вв. остро стоит проблема образования художников, которые бы не копировали чужие рисунки, были истинными творцами, способными на создание уникального художественного образа. Строгановское училище откликнулось на веяния эпохи изменениями в методике преподавания [243, с.151].

Мы соглашаемся с мнением исследователей, которые считают, что десятилетие 1895 – 1904 гг. в жизни строгановцев было большим шагом вперед в овладении мастерством, в признании достижений училища отечественными и международными организациями, в активной просветительской деятельности, в воздействии на население, в его художественном воспитании [243, с.168].

Таким образом, рассмотрев генезис, образовательные цели и особенности художественного образования трех художественных учебных

заведений (Академии художеств, Московского училища живописи, ваяния и зодчества, Строгановского училища), мы пришли к выводу, что на рубеже XIX – XX вв. формируются три разновекторные и разнонаправленные особенности, составляющие специфику столичного художественного образования.

Академическая, или петербургская, школа отличалась единой эстетической платформой – педагогической системой П. П. Чистякова и разновекторной направленностью методических установок ее представителей. В представлениях самих художников-педагогов (Д. Н. Кардовского) школа должна представлять лишь предварительную (ремесленную) подготовку творцов, на основании которой они формируют собственный творческий метод («Художник подчиняет себе школу»). Аналогичная ситуация складывается на рубеже веков в большинстве западноевропейских академий.

Московская школа на рубеже веков обретает признаки самостоятельного художественного явления. С одной стороны, она отличается педагогическим и методическим разнообразием, связанным с индивидуальными пристрастиями художников-педагогов, с другой – имеет признаки, объединяющие это разнообразие и дающие возможность говорить о единой художественной школе: тяготение к натуре, непосредственный характер творчества, восприимчивость к живописной стихии.

Прикладная школа Строгановского училища отличается формированием универсальности будущего художника, то есть его способности проявлять свой талант в разных сферах живописи. Поскольку ключевой целью училища была подготовка кадров для художественной промышленности, то существенная разница в методических установках была связана с доминированием практических дисциплин, обилием практик. Прикладная школа живописи в большей степени отвечала запросам искусства второй половины XIX – начала XX вв. и, возможно, вследствие

этого представляла собой более целостный и оригинальный феномен (в отличие от академической и московской школ).

«Общим знаменателем» трех художественных школ, с нашей точки зрения, становится такая форма организации учебного процесса как мастерская с единоличным руководством художника-педагога, его автономией и невмешательством в учебный процесс других преподавателей. Подобная система складывается и в Академии и в Московском училище, в Строгановке мастерские строятся по прикладному принципу – гончарная, керамическая, декоративная и так далее, что связано со спецификой учебного заведения.

## **2.2 Модель провинциального отечественного художественного образования**

Изучив особенности столичных художественных учебных заведений, обратимся к провинциальной модели художественного образования, обладающей своей неоспоримой спецификой.

Мы уже говорили выше, что под столичными школами понимаем художественное образование Москвы и Санкт-Петербурга, анализ провинциальных школ проведем по преимуществу на примере системы художественного образования Ярославля, а также затронем еще ряд российских провинциальных школ второй половины XIX – начала XX вв. – Киевскую, Харьковскую, Виленскую, Казанскую. Обращение к данным провинциальным школам обусловлено тем, что авторитетные исследователи художественной педагогики (Н. М. Молева, Э. М. Белютин) определяют их как наиболее показательные в вопросах методики обучения рисованию, а также как образец просветительского учреждения в провинции. Задача параграфа будет – выявить специфику модели провинциальных художественных школ, обращаясь к наиболее репрезентативным их образцам.

Первоначально необходимо обосновать понятие «школа», к которому мы обращаемся в исследовании. Школа как феномен представляет собой полифоническое явление. В современной научной традиции мы можем выделить несколько смысловых составляющих данного понятия. Во-первых, самым традиционным и распространенным является понимание школы как системы образования: начальная школа, общеобразовательная школа, высшая школа. Во-вторых, существует понятие «научной школы» как сообщества ученых, придерживающихся одной парадигмы, базирующейся на общности взглядов, языка, методов исследования: научная школа Пирогова, «докучаевская» школа почвоведения, ярославская культурологическая школа и так далее. В-третьих, можно выявить персоналистский аспект школы. В таком случае мы можем говорить об объединении единомышленников вокруг яркой творческой личности: брюлловская школа, венециановская школа и другие [240].

В «художественной педагогике» (Н. М. Молева) понятие «школа» не имеет однозначного истолкования. Это связано в первую очередь со спецификой творческой деятельности, которая подразумевает не только овладение различными знаниями, умениями и навыками, но и наличие у художника творческого метода как определенной мировоззренческой позиции. Более того, трактовка понятия школы в контексте художественного образования обусловлена особенностями видов искусства, в рамках которого осуществляется обучение: театральное образование, музыкальное образование, хореографическое образование, живописное образование. Например, в современной театральной педагогике понятию школы, по мнению режиссера А. С. Кузина, «придаются разные смыслы: не только прикладные либо нравственно-философские, но детерминированные пониманием, присущим разным поколениям, принадлежностью людей к разным сферам социальной практики, науки, искусства» [154, с.5]. Театровед И. В. Азеева считает, что и феномен театральной школы, и само понятие

«школа» как основа профессионального театрального образования «не нашли до настоящего времени развернутого научного описания» [4, с.222].

Однако при всей размытости определения современные исследователи считают понятие «школа» в художественном образовании – одним из ключевых и онтологически значимых. Так, по мнению искусствоведа Т. С. Злотниковой, «Школа – это категория времени. И категория пространства. Школа – это долго. Сначала она складывается из деталей, крупниц, нюансов, привычек, традиций, запретов. Школа – это далеко» [108, с.142-143].

Это утверждение, по нашему мнению, в полной мере становится справедливым и для художественного (живописного) образования. По мнению Н. М. Молевой и Э. М. Белютина, художественное образование представляется очень живым делом, чутко реагирующим на все новые тенденции, появляющиеся в современном искусстве. В связи с этим школа в сфере художественного образования формируется не как неизменный свод догматизированных правил, а как организм, способный воспринимать требования времени и с первых же шагов обучения вести ученика к самостоятельному творчеству [191, с.156].

Во второй половине XIX – начале XX вв. среди теоретиков и педагогов-практиков особо остро вставал вопрос о содержании понятия художественной школы. Для выражения самостоятельных мыслей и чувств в искусстве необходимо обладать прочными знаниями, пройти определенную школу. По мысли Д. Н. Кардовского необходимо было создать систему, где возможно было бы овладеть законами художественного мастерства, а затем преломить их (законы) через призму собственной личности (имеется в виду личность художника). Опираясь на данное высказывание художника-педагога, мы можем определить ключевые особенности школы как социокультурного феномена.

Во-первых, это своего рода система формирования знаний, умений и навыков в области живописного мастерства. Раскрытие данного значения

понятия школы мы можем обнаружить в деятельности провинциальных художественных учебных заведений. Во-вторых, только по мере успешного овладения этими навыками можно сформировать собственный творческий метод: «Художник подчиняет себе школу». Формирование творческого метода как мировоззренческой позиции осуществляется в столичных художественных учебных заведениях.

С конца 60-х гг. XIX в. художественные школы открываются в значительном количестве не только губернских, но и многочисленных уездных городов. Так, в Ярославле Городские классы рисования были открыты в 1896 г. Иногда провинциальные школы пользуются государственной поддержкой, но, как правило, она была крайне скудной, и основные затраты, как материальные, так и трудовые брали на себя частные лица [191].

Существенной и значимой особенностью также представляется нам обстоятельства открытия той или иной провинциальной школы. Как правило, инициатор создания школы руководствовался не только личными побуждениями, но еще и теми художественными потребностями провинциального города, которые он выявил, работая некоторое время в местных (провинциальных) условиях. Естественно, что выявленные творческой личностью социокультурные особенности той или иной местности отражались на специфике учебного процесса и программе школы. Чем более «камертонной» (чуткой) к разного рода процессам в художественной жизни провинции была творческая личность, тем больше перспектив открывалось перед школой.

На примере Ярославля перечисленные исследователями тенденции мы можем проследить весьма четко. Начало формирования системы художественного образования в городе относят к рубежу XIX-XX вв. и основоположником этой системы традиционно считают П. А. Романовского. Он приехал в Ярославль в 1884 г. и до самой смерти (в 1914 г.) работал учителем рисования и черчения. Он создал первую в городе частную

художественную школу, начав заниматься педагогикой с девятнадцати лет. И только в 1896 г. по ходатайству местной художественной общественности были созданы Городские классы рисования, которыми более двадцати пяти лет руководил Петр Романовский [150].

П. А. Романовский, будучи выпускником Московского Строгановского художественно-промышленного училища, понимал необходимость развития в городе художественного образования. Первоначально занятия он проводил на дому и трудился совершенно безвозмездно. Из книги «Ярославские городские классы рисования. 1896-1911 гг.» известно, что организованные занятия «чувствующих к рисованию особое влечение» начались задолго до того, как в официальных документах Ярославской думы появились обращения с просьбой об открытии Классов [150, с.6].

К творческим личностям-инициаторам создания провинциальной художественной школы помимо П. А. Романовского в Ярославле, мы можем отнести М. Д. Иванову-Раевскую в Харькове, Н. И. Мурашко в Киеве, М. П. Черепанову в Томске и некоторые другие [191].

Формирование системы специальных художественных учебных заведений стимулирует активный рост эстетических потребностей обывателей. В провинциальных училищах наряду со студентами, четко нацеленными на профессию художника и продолжавшими свое художественное образование в высших учебных заведениях, обучались и те, кто не планировал связывать свою судьбу с искусством и быть профессиональным живописцем. Следовательно, провинциальным школам имплицитно была присуща задача не только профессионального, но и эстетического воспитания населения того или иного региона.

Ученики и преподаватели Классов вели активную просветительскую и выставочную работу: читались лекции по искусству, проводились художественные вечера и выставки картин и изделий художественно-кустарной промышленности. К 1900 году в Классах обучалось 76 человек. На протяжении последующих лет число учащихся постоянно возрастало, их

социальный состав был широким – дворяне, мещане, крестьяне: «Большую часть составляли учащиеся других учебных заведений, но посещали занятия также служащие и ремесленники. Незначительную часть их составляли женщины. Занятия проводились вечерами с 17 до 20 часов» [224, с.15]. Следовательно, провинциальные художественные училища, к числу которых мы относим Ярославские городские классы рисования, были не только учебным заведением, преследующим цели профессиональной прикладной подготовки ремесленников. Сам факт их открытия и широкий социальный состав обучающихся стимулирует интерес жителей города к просвещению, а также свидетельствует о все более возрастающей потребности в эстетическом воспитании. Это составляет еще одну особенность провинциальной школы – эстетическое воспитание жителей региона.

Ещё одной деталью, характеризующей особенность той или иной провинциальной художественной школы, является тот факт, который Н. М. Молева, Э. М. Белютин определяют как положительный эффект недостаточной профессиональной подготовленности педагога в условиях провинциальных школ. Объясняется выявленная недостаточная профессиональная подготовленность тем, что предоставленные сами себе, не ограниченные никакими формальными и официальными рамками преподаватели особенно продуманно и тщательно относились к организации собственных занятий.

Необходимо также отметить, что деятельность творческой личности, возглавляющей в разные периоды ту или иную провинциальную школу, предполагает пограничность двух векторов – непосредственно художественного и педагогического, а творческая личность может быть определена как «художник-педагог». Четкую границу между двумя этими векторами деятельности творческой личности выявить сложно, поскольку в большинстве случаев они слиты очень органично в деятельности того или иного творца. Педагогическая деятельность воспринимается творцом как логичное и гармоничное продолжение творческой деятельности: педагогика



как творческий акт и творчество как педагогика, реализующее определенную воспитательную или дидактическую функцию.

Важной становится такая особенность модели провинциального художественного образования, как связь со столичными художественных учебных заведений, не только формальная, но и методическая и организационная. Отметим, что во второй половине XIX – начале XX вв. в столице и провинции обнаруживаются сходные художественные явления. Ярославская модель провинциального художественного образования, была связана со столичной культурной жизнью, поскольку одной из особенностей любой провинции является «функция “эха”, отклика на явления культуры, происходящие в другом регионе или в столице» [107, с.107].

В начале XX в. город переживает подъем в области культуры. Возрастет число просветительских учреждений: библиотек, музеев, разного рода школ: «Среди учебных заведений – лицей, выпускающий до 100 студентов в год, духовная семинария, учительский институт, аудитория Московского археологического института при лицее» [60, с.12]. Культурная среда города стала более демократичной, просвещение захватило не только интеллигенцию и состоятельную часть общества, но и социальные низы, так называемых разночинцев.

В целом к началу XX в. культурный разрыв между провинцией, которой являлся Ярославль, и столицей, то есть Москвой и Санкт-Петербургом, «стал заметно уменьшаться в силу изменения социально-экономических и научно-технических реалий» [123, с.120].

День открытия Классов – 27 октября 1896 года – являет собой важную веху в развитии художественного образования в Ярославском крае: «Появление специального учебного заведения было тогда событием значительным в развитии местной художественной жизни» [150, с.7].

Позднее, заручившись поддержкой Петербургского центрального училища технического рисования барона А. Л. Штиглица, для занятий были выделены помещения театра. Этот факт позволяет нам обозначить один из

аспектов преемственности между столичными и провинциальными художественными учебными заведениями на межрегиональном уровне. Для раскрытия данной особенности обратимся к специфике учебного процесса Петербургского училища барона А. Л. Штиглица, которое оказывало Классам рисования всяческую поддержку как материальную, так и методическую. Учебное заведение отвечало требованиям художественной промышленности и целиком было ориентировано на производство. Первоначально в программу обучения входили общеобразовательные предметы и значительные по объему часов занятия рисунком и живописью. Интересным также становится факт открытия классов художественных специальностей по мере выявления практической потребности в них. Так, например, класс майолики был открыт в 1880 году, класс декоративной живописи – в 1882 г., класс ксилографии и офорта – в 1885 г., класс живописи на фарфоре – в 1886 г., класс рисования по ткацкому и набивному делу – в 1895 г., класс чеканки – в 1897 г., класс живописи на стекле и театрально-декорационной живописи – в 1900 г. [191, с. 173]. Следовательно, училище целиком ориентировалось на запросы художественной промышленности и было отзывчивым на потребности производства.

Для студентов Училища также читались основы педагогики и была открыта начальная школа рисования, черчения и лепки, где они могли пройти соответствующую педагогическую практику [191, с.173]. Таким образом, выпускнику училища технического рисования была свойственна универсальность.

Однако мы можем обнаружить весьма существенную деталь, характерную для учебного процесса училища. Имея четкое представление о требуемых для соответствующей отрасли художественного производства знаниях, умениях и навыках, педагоги училища ограничивали курс чисто практическими задачами. Преподаватели отрабатывали с учащимися успешно только те приемы, которые могли понадобиться будущему прикладнику в его самостоятельной работе [191, с. 173].

В результате окончания училища выпускник приобретал умение, а не метод, как мировоззренческую позицию. Учащиеся были специалистами в ремесленной сфере, достаточно узкой области преломления художественного таланта. Это был существенный недостаток художественного образования, поскольку даже прикладное искусство и художественная промышленность второй половины XIX – начала XX вв. требовали умения создать целостный художественный образ.

Практикоориентированные тенденции, аналогичные отмеченным выше училищным тенденциям, отражались и в педагогике ярославской школы. Достижению заявленной цели способствовала программа обучения, она была достаточно разнообразной и включала в себя «черчение, рисование, живопись акварельными и масляными красками, декоративную живопись, творческое рисование, историю искусств, перспективу, фотографию» [224, с.15].. Первыми преподавателями Ярославских городских классов рисования были художники П. А. Романовский, А. А. Никифоров, И. П. Батюков, С. Ф Шитов, А. А. Корнилов. В контексте нашего исследования мы назовем перечисленных людей *первым поколением* ярославских художников-педагогов. Программа подготовки провинциальных училищ предполагала передачу ученику «определенного круга технических навыков и приемов, условно говоря, ремесла художника, на основании которого он мог в дальнейшем, как считалось выработать свой творческий метод» [191, с.148]. Другими словами, школа и творчество, обучение и самостоятельная работа живописца отделялись друг от друга, но находились в непосредственной связи друг с другом, поскольку сообщаемая ремесленная подготовка, круг технических приемов и навыков являлись основой для формирования собственного творческого метода.

Ремесленный или прикладной характер приобретало даже осмысление натуры как таковой: «... педагоги обращали свое внимание на то, чтобы добиться от технической тренировки, которую, по существу, проходили их ученики, максимальной эффективности» [191, с.148]. Будущему художнику

заранее подсказывалось ремесленное решение на каждый возможный случай в его творчестве, которое никак не связывалось ни с изучением натуры, ни с познанием законов искусства и тем более с выражением отношения живописца к тому, что он изображает [191, с. 148]. То есть, с одной стороны, ремесленная подготовка и творчество отделялись друг от друга, с другой – находились в синтетическом единстве.

Классы были примером прикладного, практического образования, необходимого ремесленникам, кузнецам и любому желающему, проявляющему интерес к рисованию. Однако существовал ряд особо выдающихся личностей художников, для которых классы служили лишь платформой, фундаментом для развития своего живописного и педагогического таланта.

Городские классы рисования были платформой, основой, дававшей первоначальные знания о профессиональном искусстве. Они не предполагали воспитания и формирования академических, классических художников, умения и навыки, развиваемые поставленной в Классах педагогической системой, имели целью «обеспечение местной художественной промышленности умелыми и имеющими должное художественно-техническое образование мастерами» [150, с.8].

Само собой разумеется, что обучение в Ярославских городских классах рисования не предполагало глубокого профессионализма, поскольку еще не было в полном смысле слова учебного заведения. Классы являли собой пример прикладного, практического образования, необходимого ремесленникам, кузнецам. Однако провинциальные школы, в том числе и ярославская, крайне ответственно относились к вопросам методики преподавания рисования, и исследователи выявляют тенденцию преодоления исключительно ремесленнического способа обучения вплоть до попытки формирования собственного творческого метода [191, с.147-148]. Выявленные успешные результаты обучения достигались зачастую не за счет сознательности в работе, а за счет длительности тренировки. Многократное

повторение одного и того же упражнения способствовало формированию навыка или «набивки руки».

Особенности образовательной системы так называемого «головного» учебного заведения естественным образом сказывались и на его «филиалах». К числу «филиалов» училища барона Штиглица (помимо Ярославских городских классов рисования) исследователи относят открытые в 1895 г. Рисовальные классы при Нарвской суконной мануфактуре, Рисовальное училище в Саратове - в 1897 г., Рисовальную школу в Иваново-Вознесенске – в 1898 г., Екатеринбургское художественно-промышленное училище [191]. Необходимо отметить, что все они открываются приблизительно в одно и то же время (последнее десятилетие XIX века) и имеют широкую географию помимо центральных регионов – Ярославля, Саратова, Иваново-Вознесенска, сибирский регион – Екатеринбург и северо-западный регион – Нарва.

В качестве примера преемственности художественного образования между «головным» учебным заведением и «филиалами» мы можем привести еще ряд провинциальных школ. Виленская школа, созданная в 1866 г. И. П. Трутневым, находилась в ведении Академии художеств как в материальном отношении (ежегодно Академией отпускалось 1200 рублей), так и в общих вопросах постановки обучения (тяготение учащихся к исторической живописи, избегание портретной и пейзажной; преобладание построенных, композиционно разработанных картин и т.д.). Объясняется этот факт, по всей видимости, тем, что И. П. Трутнев сам был выпускником Академии художеств, что сказывалось на специфике художественной школы, им возглавляемой. Более того, после окончания академического курса многие выпускники Виленской школы создают средние художественные учебные заведения по образцу школы И. П. Трутнева, которую прошли сами, сохраняя систему преподавания и единую направленность программ. К числу таких школ относится, например, школа Я. С. Гольдבלата в Петербурге [191].

Харьковская школа, созданная М. Д. Ивановой-Раевской, хоть и не находилась в непосредственном ведении Академии художеств, однако имела

постоянный творческий диалог с «головным» учебным заведением. Перед открытием школы М. Д. Иванова-Раевская обращалась за поддержкой в Академию художеств, в процессе же работы школы систематически запрашивала в Академии издания по искусству и учебные пособия. В Казани художественная школа была открыта целой группой воспитанников Академии художеств: Н. Н. Бельковичем, Х. Н. Скорняковым, Г. А. Медведевым, А. И. Денисовым, Ю. И. Тиссенем и так далее [191].

Осуществление Академией поддержки провинциальных школ, являясь результатом выявленной нами преемственности между «головным» учебным заведением и провинциальной школой, ориентированных преимущественно на прикладные и ремесленные цели, подтверждает следующую выявленную исследователями тенденцию. Происходит своего рода отделение школы от мастерства, навыка, обучения художественного от творчества как такового. Для поступления в высшую школу необходимо было приобрести технические навыки, и чем быстрее они приобретались, тем лучшей считалась подготовительная (провинциальная) школа. Нивелировались методы, с помощью которых эти навыки приобретались. Отличие непрофессионала от художника сводилось в принципе к тому, что непрофессионал ограничивался собственно познавательным началом искусства, которое сообщали ему преподаваемые в школе основы изобразительной грамоты, тогда как художник переходил к обобщению познанного, к образному выражению представлений о мире, требовавшему, естественно, более высокого, а правильное сказать – качественно иного уровня мастерства и умения, предполагавшего специальное их развитие [191. с.290].

Исходя из этого, возникала одна из ключевых и достаточно противоречивых для модели провинциального художественного образования тенденция.

С одной стороны, она может быть названа «ориентированной на академию» в том смысле, что «обучение строилось в расчете на последующее

его завершение в Академии» [191. с.148]. Программа провинциальных училищ предполагала привитие учащемуся определенного круга технических умений, навыков и приемов, на основании которых в дальнейшем он мог выработать творческий метод.

К числу подобного типа школ относится и ярославская. Классы рисования сыграли большую роль в пропаганде художественных знаний и подготовке учителей рисования для общеобразовательных школ. Однако, исследователи ярославской культуры выделяют ряд особо выдающихся личностей художников [60], для которых классы служили лишь платформой, фундаментом для развития своего живописного и педагогического таланта и формирования творческого метода.

До революции в Классах обучилось более 2000 человек. Благодаря полученной начальной подготовке 83 из них «выдержали вступительные экзамены и продолжали обучение в Академии художеств, Московском училище живописи, ваяния и зодчества, других вузах» [150, с.7]. За первое десятилетие существования классов поступили в Императорскую Академию художеств 2 выпускника, в Московское училище живописи, ваяния и зодчества 13 человек, в Строгановское училище – 12, Санкт-Петербургское училище барона Штиглица – 5, в Механико-техническое училище – 15. Следовательно, городские классы рисования как провинциальная художественная школа должны были служить цели формирования начальных умений для дальнейшего продолжения художественного образования в высшей художественной школе.

Необходимо отметить, что подобная практика продолжения художественного образования являлась традиционной для целого ряда провинциальных школ. Этот факт мы можем интерпретировать следующим образом. Во второй половине XIX – начале XX вв. в отечественной художественной педагогике возникают споры относительно целей и задач провинциальных училищ. С одной стороны, существовала значительная неоднородность педагогического метода обучения рисованию в

провинциальных школах. Причина заключалась, по всей видимости, в личности руководителя художественного учебного заведения, и уже во вторую очередь – в связи с покровительством того или иного высшего учебного заведения. С другой стороны, подобный «методический разнобой» (как обозначают эту ситуацию в художественной педагогике Н. М. Молева и Э. М. Белютин) существовал и в стенах самой Академии художеств, однако к концу XIX в. стала преобладать точка зрения авторитетного художника-педагога П. П. Чистякова. Его идея заключалась в преемственности, которую необходимо выстраивать между общеобразовательной начальной школой, средним художественным училищем и высшим художественным учебным заведением. Требовалась единая парадигма художественного образования и определенная иерархия, в соответствии с которой данная парадигма формировалась бы. Первые два типа учебных заведений должны были непосредственно формировать умение видеть и передавать натуру, высшая же школа должна была служить цели раскрытия перед будущим художником законов природы и искусства в целом, на основании которых и будет в дальнейшем выстраиваться авторский стиль того или иного художника [191].

Так, например, выпускники Виленской и Харьковской рисовальных школ по преимуществу продолжали свое обучение в Академии художеств [191]. Объясняется данный факт, по всей видимости, тем, что функционируя при материальной и методической поддержке Академии, преподаватели провинциальных школ обучали выпускников в соответствии с академической традицией. Тем не менее исследователи приводят ряд фактов, когда при дальнейшем обучении в Академии воспитанники школ сохраняли свою верность полученным ранее навыкам и не становились историческими живописцами, на что по преимуществу была Академия ориентирована.

С другой стороны, к рубежу веков провинциальные художественные школы достигают такого уровня подготовки (творческого и технического), что выпускники могли и не стремиться к продолжению образования в академических классах. Иными словами, если учащийся, впоследствии



выпускник, ограничивался занятиями только в училище, то на выходе из него он обладал знаниями, «достаточными только для применения в прикладном искусстве и художественно-промышленном производстве, причем и то скорее в ремесленном плане» [191, с.148]. Подобная тенденция была характерна, например, для Киевской школы под руководством Н. И. Мурашко. Его целью была, прежде всего, организация «возможности сформироваться молодому художнику» [191, с.148]. В понятие «формирование молодого художника», по мнению Н.И. Мурашко, входили профессиональная и общеобразовательная эрудиция, навыки и умения, составляющие последовательный метод.

По мере развития системы провинциальных художественных школ большинство выпускников ограничивались полученной в училище подготовкой и обращались сразу к самостоятельной творческой работе. Имеющихся для этого знаний и навыков оказывалось вполне достаточно.

В деятельности провинциальных художественных школ и их руководителей – художников-педагогов, мы также можем обнаружить определенного рода связь со столичными явлениями в области художественного образования, что является еще одной чертой модели провинциального художественного образования. Так, обращаясь к опыту столичных педагогов П. П. Чистякова, И. Е. Репина, В. А. Серова, воплощающих в своей деятельности ряд преемственных педагогических методов и приемов, ведущих к формированию у учащихся творческого метода. В качестве провинциального аналога названным персоналиям обратимся к ярославским художникам – П. А. Романовскому, Ф. И. Панкову, М. А. Владыкину, которые тоже являют собой пример преемственности в передаче рисовального и живописного мастерства.

На протяжении длительного времени в истории культуры складывался образ художника-педагога. Первоначально можно говорить об определённой модели «сотворчества» или «сообучения», когда ученики творили совместно с педагогом, хотя и позднее подобный прием был востребован – И. Е. Репин

и В. А Серов, например, практиковали совместную работу со своими подопечными.

Во второй половине XIX – начале XX вв. остро встает вопрос о значении и роли индивидуального понимания художником-педагогом задач обучения. Класс профессора-руководителя становился изолированным от других классов, замкнутым в себе, в известной мере следуя традиции мастерских великих творцов Возрождения. Это было ново, давало исключительную свободу преподавателю в отношении методических поисков [187]. Однако, учитывая сложность искусства XIX в. и его тенденции индивидуализма и субъективизма (Г. Ю. Стернин), нетрудно было предвидеть и негативные последствия подобной организации обучения. Так, например, изоляция классов-мастерских создавала условия для развития среди молодежи манерности. Школа с течением времени начинала все больше страдать от недостатка научно разработанных и обоснованных твердых знаний, то есть как раз от недостатка той самой традиционности, которая составляла сильную сторону школ Возрождения [187, с.294].

Реформа Академии художеств 1893 г. открыла большие возможности перед учащимся, поскольку он почти с первых же занятий оказывался в мастерской учителя. Он мог не только свободно переходить от одного профессора к другому, но главное - приобретал свободу заниматься самостоятельной работой, решать те или иные творческие задачи. В свою очередь мастер, оказываясь лицом к лицу со своими учениками, имел самые широкие возможности для методических экспериментов, для реализации своих педагогических установок [187, с.294].

Существовало два возможных вектора развития художественного образования. Первый предполагал умение анализировать и понимать традиции школы, развивать существующие принципы, то есть, прежде всего, теоретически мыслить и обобщать. Второй строился преимущественно на личном опыте мастера и на том обаянии современного искусства, которое молодежь всегда особенно сильно ощущает. В первом случае классическим

образцом художника-педагога выступает П. П. Чистяков как собственно педагог, во втором – образцом скорее наставника и учителя молодежи выступает И. Е. Репин, каким он стал в силу его характера и особого рода творческого темперамента [187, с.294].

Выделяемый нами аспект преемственности проявляется как в столичных, так и в провинциальных художественных учебных заведениях. Так, например, П. Чистяков становится первым, кто создал педагогическую систему, цельную и во всех частях завершенную. Эта система основывалась на полном пересмотре ранее существовавших методов обучения и одновременно служила их систематизации и переосмыслению на основе новых тенденций современного искусства. Ее рождение означало реформу художественной школы, игнорировать которую не мог ни один из педагогов последующих поколений, на нее в своей педагогической деятельности опирались И. Репин и В. Серов [187, с.252]. Русская художественная школа в лице П. П. Чистякова подходит к более глубокому пониманию отношения искусства к действительности и, в свою очередь, к особому пониманию искусства, выражающему в той или иной художественной и сюжетной форме мировоззрение человека. Иными словами, живопись обретала все более реалистическую основу своего метода — не по внешней форме, а по своей внутренней сущности. Человек с его горестями и переживаниями, со всем его сложным внутренним душевным строем мог воплощаться не только в литературном сюжете, но и в соответствующем пластическом образе [187, с.252-253].

Вслед за ним идут и его ученики, по-своему преломляя принципы П. П. Чистякова в своей педагогической деятельности, как, например, И. Е. Репин, в основе творческого и педагогического метода которого лежит так называемое исследователями «взволнованное» отношение к миру, переживание того, что открывается глазам, чувствам и сердцу художника. Художник не может быть равнодушным к тому, что изображает. Это волнение, которое он испытывает, является основой для формирования и

отражения своего отношения к действительности. При этом здесь важен не личный (автобиографический) момент. Для И. Репина чувства художника должны отражать не субъективное состояние творца, а быть неким фокусом, в котором концентрируются мысли и переживания его народа. Художник выражает национальное, коллективное, архетипическое [187, с. 286]. И. Е. Репин аналогично своему учителю исходил из необходимости прежде всего установить живой непосредственный контакт между учащимся и действительностью (натурой), который позволил бы начинающему художнику сразу понять ее значение в искусстве.

Наряду с И. Е. Репина «чистяковские» принципы использует в своей педагогике и В. Серов. Вслед за Н. М. Молевой можно выделить две основные посылки его деятельности. Первая заключается в том, что точность передачи натуры в изобразительном искусстве, по мнению В. Серова, зависит не от скрупулёзного копирования, а от точности воспроизведения ее реальных качеств, определенным образом воспринятых и осмысленных художником. Вторая раскрывается в том, что только изучение натуры составляет единственный и неисчерпаемый источник искусства [187, с.309].

В качестве провинциального соответствия названным столичным художникам мы можем назвать М. А. Владыкина, Ф. И. Панкова, М. Кс. Соколова. Они начали интересоваться живописью под руководством П. А. Романовского, именно его занятия стали импульсом для дальнейшего развития художественного творчества и педагогической деятельности этих творцов. Указанную триаду живописцев мы можем назвать *вторым поколением* ярославских художников-педагогов. В своей педагогической деятельности они использовали привитое П. Романовским педагогическое мастерство.

Благодаря их деятельности в Ярославле происходит становление новой профессиональной художественной среды. М. А. Владыкин, Ф. И. Панков, М. Кс. Соколов были направлены для продолжения образования в учебные заведения Москвы и Петербурга, но не теряли связей с родным городом, с

его культурной жизнью и принимали активное участие в выставочной деятельности.

Более того, классы стали основой для дальнейшего развития художественного образования в городе, позднее на их основе была создана районная изостудия под руководством С. Ф. Шитова, а еще позднее – Ярославский художественно-педагогический техникум под руководством С. А. Матвеева.

Следующий аспект схождения столичных и провинциальных художественных школ касается просветительской деятельности художников-педагогов вышеназванных уровней. Илья Репин – маститый, востребованный, перегруженный творческой работой художник делает один из вечеров в неделю вечером «чаепитий и сборищ» [187]. Эти неформальные встречи для молодых художников явились возможностью в более непосредственной обстановке побеседовать с мастером, обсудить самые животрепещущие темы.

К этим вечерам И. Е. Репин старается привлечь наиболее известных художников и деятелей самых разнообразных видов искусства. Втягивая молодых живописцев в живое общение, Репин стремился «разбить» те преграды и условности, которые мешали им непосредственно воспринимать окружающую действительность, помогал установить с ней прямой контакт, учил ее чувствовать и на нее откликаться [187, с.299].

Характерной тенденцией для Классов рисования также была реализация просветительской функции. Классы вели активную просветительскую деятельность. Наиболее показательным фактом для города Ярославля становятся выставки, которые с конца XIX века стали проводиться регулярно. Первая выставка Товарищества передвижных художественных выставок состоялась в Ярославле в 1876 году. Она прибыла в город по приглашению Ярославского музыкально-драматического общества. К участию в этих выставках П. А. Романовскому удавалось привлекать таких художников как вышеупомянутый И. Репин, А. Васнецов, А. Архипов.

Позднее под руководством Петра Романовского было открыто Ярославское художественное общество, ставшее центром художественной жизни «Северного края» России [12, 60].

Первоначально это были выставки ученических работ Ярославских городских классов рисования, которые выставлялись перед отправкой в Петербург для отчета в Центральное училище технического рисования барона А. Л. Штиглица, на средства которого и были организованы классы. В 1902 году по инициативе Классов была устроена Первая выставка картин, в которой принимали участие не только ученики классов, но и выпускники, продолжавшие свое художественное образование в Москве, Петербурге и других городах: «Экспонентами этих выставок были В. Бычков, М. Владыкин, А. Красотин, С. Шитов, учившиеся в Московском училище живописи, ваяния и зодчества; А. Третьяков, В. Шульц – в Академии художеств, А. Воронцова – в Строгановском художественно-промышленном училище, А. Корнилов – в училище А. Л. Штиглица и др. Среди работ преобладали живописные этюды, акварели и рисунки» [60, с.12]. Через некоторое время Классы стали приглашать на выставки известных мастеров из Москвы и Петербурга.

Помимо этого просветительская деятельность в провинции осуществлялась, как и в столице на персональном уровне. Так например М. А. Владыкина активно объединял вокруг себя единомышленников, организовывал творческие объединения, которые сплачивали художников, ставили творческие задачи, отвечающие потребностям времени, и занимался организацией художественных выставок в городе.

Данный факт в контексте нашего исследования мы можем интерпретировать как своего рода адаптацию к местным условиям столичных культурных явлений. Подобную адаптацию в своей работе «Человек. Хронотоп. Культура» Т. С. Злотникова определяет следующим образом: на основе определённого рода подражания или уподобления формируются собственные образцы существующих в столице различных

направлений и культурных феноменов, создается определённого рода «резервный фонд» столичных явлений культуры [107, с.125].

Можно сказать, что Классы явились памятной вехой в истории культуры города. Созданные на основе частной инициативы и заручившиеся поддержкой весьма авторитетного учебного заведения России, они являлись благодатной почвой для развития таланта молодых художников ярославской провинции.

Городские классы рисования решали ряд задач, весьма важных для художественной и образовательной среды города:

- развитие навыков технического рисования у ремесленников, повышение их профессионального уровня и квалификации;
- подготовка талантливых учеников для поступления в высшие художественные учебные заведения страны для дальнейшего продолжения образования;
- просветительская деятельность классов: организация выставок, художественных вечеров.

Таким образом, модель провинциального художественного образования, построенная на материале Ярославского региона, отличается следующей спецификой. Факт возникновения и бытования провинциальной школы определяется не общим планированием и не государственной инициативой, а является результатом личной инициативы отдельного художника (в Ярославском регионе – П. А. Романовского) [191, с. 175]. В провинциальных училищах наряду с людьми, мечтавшими о профессии художника (М. Соколовым, Ф. Панковым, М. Владыкиным, С. Шитовым, С. Матвеевым), занимались лица, не связывавшие своей судьбы с искусством. Таким образом, художественные школы удовлетворяли возмужавшую потребность в эстетическом воспитании и художественном образовании.

Еще одной характерной чертой модели провинциальных художественных школ является недостаточная в методическом отношении

профессиональная подготовка педагогов. Тем не менее различные по своему характеру и во многом по своим методическим посылкам провинциальные школы выдвигали новые, перспективные методические положения, которые будучи воспринятыми их воспитанниками, принципиальным образом сказывались на их последующей творческой судьбе.

За более чем полувековой период существования провинциальные школы проходят сложный путь методического развития. Первоначально все они повторяют начальные разделы академической программы обучения, но в дальнейшем уходят от единообразия. Исследователи выделяют три основных направления их развития. Так, приверженцы первого направления сохраняют верность принципам предреформенной классической академии с ориентацией на дальнейшее продолжение своими питомцами обучения в академических классах, поэтому они по большей части не выходят за рамки подготовительных курсов для поступающих (Москва и Петербург). Второй тип также ориентировался на академическую систему образования, но все же был ориентирован на требования времени и местные социокультурные особенности: Казанская, Киевская, Харьковская и Ярославская школы. Третий тип представлял собой значительное явление в истории русской культуры, поскольку характеризовались самостоятельностью методических принципов. Педагоги стремились к разработке собственных путей решения методических и художественных проблем, обладая самостоятельным подходом ко многим вопросам подготовки молодого художника. Наиболее показательным примером становится Киевская школа Н. И. Мурашко [191].

Мы можем выявить ряд аспектов, касающихся непосредственной связи провинциальных и столичных художественных школ, что составляет еще одну черту модели провинциального художественного образования. Первый касается преемственности, выявленной в деятельности столичных и провинциальных творцов: П. П. Чистякова, И. Е. Репина, В. А. Серова и соответствующих им П. А. Романовского, М. А. Владыкина и Ф. И. Панкова.



Второй аспект затрагивает просветительскую деятельность художников-педагогов столичного и провинциального масштабов.

Построенная модель провинциального художественного образования выявлена на примере Ярославского региона, но аналогичные принципы мы можем найти и в других регионах Казани, Киеве, Харькове, Иваново-Вознесенске, Саратове, Нарве.

### **Глава III. Синтез творческой и образовательной деятельности провинциальных художников (на материале Ярославского региона)**

Деятельность любого творца всегда подразумевает многогранность, которая может выражаться в разнонаправленности проявления творческого гения художника, начиная от разных сфер творческой деятельности и заканчивая широким спектром видов и жанров искусства. Наиболее распространенным в истории культуры был процесс совмещения художником творческой и образовательной деятельности, вне зависимости от вида искусства, в котором он творил. Но в живописи это совмещение встречалось наиболее часто, поскольку организация учебного процесса будущих художников уже предполагала обращение к педагогической сфере. Вследствие этого мы считаем необходимым обратиться к деятельности провинциальных (ярославских) художников-педагогов как в контексте творческой, так и в контексте образовательной деятельности, которая, в свою очередь, трактуется нами как синтез педагогической и просветительской.

Наиболее репрезентативными примерами художников-педагогов провинциальной (ярославской) школы, которые совмещали творческую и образовательную деятельность, стали, по нашему мнению, художники П. А. Романовский, М. А. Владыкин, С. Ф. Шитов (деятельность которых будет рассмотрена в первом параграфе) и Ф. И. Панков, М. К. Соколов и С. А. Матвеев (деятельность которых будет проанализирована во втором параграфе). Подобное разделение обусловлено тем, что первые три художника осуществляли свою деятельность только в провинциальной среде, а Ф. И. Панков, М. К. Соколов и С. А. Матвеев совмещали в своей деятельности столичный и провинциальный векторы творческой и образовательной деятельности.

### **3.1 Особенности творческой и образовательной деятельности П. А. Романовского, М. А. Владыкина, С. Ф. Шитова**

Данный параграф посвящен выявлению особенностей творческой и образовательной деятельности ярославских художников П. А. Романовского, М. А. Владыкина и С. Ф. Шитова. Под творческой деятельностью мы понимаем непосредственно художественную деятельность провинциальных художников. Образовательная деятельность для нас заключается в педагогической деятельности изучаемых творческих личностей в совокупности с просветительской. По мнению исследователей художественного образования в ярославском крае (Н. П. Голенкевич, А. А. Алехина [11, 12, 13, 56, 58, 60]), к первому поколению художников-педагогов относятся П. А. Романовский и М. А. Владыкин. Обусловлено это, по всей видимости, тем, что деятельность этих творцов осуществлялась главным образом в ярославской провинции. Помимо названных персоналий мы также обратимся к творческой и образовательной деятельности С. Ф. Шитова, отнеся его к «контекстуальным» именам данного периода культурной жизни Ярославля.

Нам представляется весьма убедительным мнение А. А. Алехиной, которая придает ключевое значение в формировании системы художественного образования в городе Ярославле выпускникам Строгановского училища, выявляя не только образовательный аспект деятельности московского учебного заведения, но и просветительский: «Историческое значение Строгановского художественно-промышленного училища состоит в обширнейшей деятельности по распространению художественной культуры, внедрению изобразительного искусства в жизнь и быт русского народа, возрождению национальных народных традиций» [12, с.41]. Мы можем предположить, что подобная тенденция – развитие активной педагогической и просветительской деятельности выпускников именно этого учебного заведения – обусловлена спецификой образования,

получаемого в его стенах, а именно определенной универсальностью практик выпускников, позволяющей проявлять себя в различных областях и сферах творческой деятельности. Однако в относительно «разреженной» культурной среде провинции особенно заметно и важно влияние творческой личности. Иными словами, если в столице художественное образование – это продукт сложившейся системы, то в провинции – сфера и продукт самореализации личности, которая в определенной степени жертвует индивидуальным творчеством в пользу педагогической деятельности. В качестве примера подобной активности исследователь называет П. А. Романовского и С. А. Матвеева.

Зарождение системы художественного образования в городе связано с именем П. А. Романовского. В 1884 г. он после окончания Строгановского училища прибывает в Ярославль и вплоть до своей смерти в 1914 г. работает учителем рисования и черчения. Необходимо отметить, что художественной педагогикой П. А. Романовский начал заниматься с 19 лет. По свидетельствам исследователей (Н. П. Голенкевич, А. А. Алехиной), художник очень любил детей и заботился об их художественном развитии, с особо одаренными учащимися занимался у себя дома. Благодаря усилиям П. А. Романовского в городе возникает частная художественная школа, следовательно, в образовательной деятельности художника мы можем выявить и просветительский аспект. Городские классы рисования, особенности функционирования которых мы рассмотрели выше, были созданы на основе частной школы только в 1896 г. На протяжении двадцати пяти лет их руководителем был П. А. Романовский. Также художник являлся руководителем земских курсов учителей Ярославской губернии, где, по мнению исследователей [12], сумел грамотно определить постановку преподавания рисунка.

Просветительский характер образовательной деятельности П. А. Романовского раскрывается также в организации Ярославского художественного общества (ЯХО) в 1909 г., на основании которого (и в

продолжение традиций которого) в 1933 г. был создан Ярославский союз художников. Первоначально ЯХО занималось организацией выставок в Ярославле, в которых принимали участие И. Е. Репин, А. М. Васнецов, А. Е. Архипов, Н. А. Касаткин, Л. О. Пастернак [60]. По свидетельствам исследователей ярославской культуры выставки проходили на пасхальной неделе и «широко освещались в местной периодической печати» [60, с.15-16]. Наряду с этим для членов общества и всех желающих читались лекции по изобразительному искусству, «устраивались литературные и музыкальные вечера» [60, с. 15-16].

Но основным «детищем» художника оставались Городские классы рисования, приобретавшие широкую известность благодаря активной и грамотной работе их руководителя. Исследователи выявляют особый такт и бережное отношение к таланту молодых художников со стороны преподавателя: «...заботливо растил художественные дарования...» [12, с.41]. Особое значение имела доступность подобного рода художественной подготовки для всех слоев местного населения. По мнению искусствоведов, слой ремесленников нуждался в продолжении своего образования, в случае если оно присутствовало [12, с.41]. В случае отсутствия у ремесленников первоначального образования, Городские классы становились *первым учебным заведением* (курсив мой – С.Д.), дававшим профессиональные навыки в сфере прикладного и художественного творчества. Сам П. А. Романовский следующим образом говорил о ситуации в сфере художественной промышленности: «Помогите русскому крестьянину-ремесленнику, и явится он перед вами в совершенно обновленном до неузнаваемости виде, в каком ему стыдно будет показаться не только у себя дома, но и во всем остальном мире. Помощь эта нашему народу-художнику должна явиться теперь же, ради общего блага» [12, с.41]. Художник осознавал необходимость не только первоначальной художественной подготовки юных дарований, но и организовал при классах рисования воскресные курсы для мастеров разного рода ремесел. Обучение в

Классах рисования было платным, но стоимость обучения была чисто символической, воскресные же курсы были бесплатными.

Художественное творчество П. А. Романовского изучено исследователями в недостаточной степени, что связано, на наш взгляд, с недостаточно хорошо сохранившимся наследием художника. В Каталоге собрания Ярославского художественного музея (рисунок, акварель, миниатюра XVIII – начала XX века), выпущенном в 2014 г. [280], упоминается лишь одна работа художника: небольшая (бумага, карандаш 19,5 см на 26,7 см) графическая зарисовка под названием «Пейзаж с мельницей», 1880-1890-х гг. Обратим внимание на то, что работа выполнена в период активной педагогической деятельности художника в Городских классах рисования, поэтому мы можем предположить, что она могла служить и определенным педагогическим целям.

Поскольку сохранилось достаточное количество информации о художественно-просветительской и педагогической деятельности П. А. Романовского, но практически отсутствуют сведения о его творчестве как художника, можно утверждать, что в истории ярославской (и отечественной в целом) культуры он оставил след, прежде всего, как педагог-просветитель.

Преемником П. А. Романовского в деле построения системы художественного образования в Ярославле исследователи считают его первого ученика – С. Ф. Шитова. Он родился в Ярославле в 1880 г. в мещанской семье. Художественное образование С. Ф. Шитов получил в МУЖВЗ, «где учился в период 1896-1903 годах у Н. А. Касаткина, А. Е. Архипова и В. А. Серова» [271]. По возвращении в Ярославль «и с 1904 года начал педагогическую деятельность вместе со своим учителем в Городских классах рисования» [271]. После смерти П. А. Романовского в 1914 г. С. Ф. Шитов возглавил руководство Классами.

Заключение о деятельности Городских классов рисования после смерти П. Романовского мы можем сделать на основании анализа отчета

заведующего классами в 1914-1915 гг. – С. Ф. Шитова [272]. Первоначально определяется количественный и качественный состав обучающихся, их возрастное и гендерное соотношение. На основе этих данных мы можем выделить следующие особенности образовательной деятельности классов. В течение учебного года, длящегося с сентября по май, классы посещали 61 учащийся, в том числе 17 человек женского пола в возрасте от 10 до 35 лет. Отметим широкий сословный состав учащихся: крестьяне, мещане, дворяне, купцы и чиновники. По большей части это были крестьяне и мещане – 39 человек. С. Ф. Шитов приводит также данные о роде занятий большинства учащихся: небольшое количество составляли ремесленники (слесари, столяры, маляры, техники, чертежники, чернорабочие) – 9, наибольшую по численности обучающихся группу составляли студенты высших специальных учебных заведений, гимназий, реального училища, коммерческого училища, торговой школы, высших начальных училищ – 38. Таким образом, на основании анализа статистических данных мы можем предположить, что Городские классы рисования пользовались достаточно большим спросом среди обывателей различного социального состава и возраста.

В качестве педагогов упоминаются только сам С. Ф. Шитов, он же и заведовал в этот период Классами, и преподаватель гимназии А. В. Корнилов. Механизм внесения платы за обучение был следующим – существовала определенная дифференциация внесения платы за обучение: полностью или частично (за полугодие) плату внесли 52 учащихся, 9 человек были освобождены от уплаты взноса «по крайне бедности»[272]. Этот факт, на наш взгляд, также свидетельствует о том, что данное учебное заведение не было коммерческим проектом, а, прежде всего, реализовывало просветительскую функцию.

В отчете также содержатся элементы анализа образовательной ситуации, сложившейся в Классах в течение учебного года – первого без П. А. Романовского. С. Ф. Шитов пишет о том, что общее количество учащихся по сравнению с предыдущим годом выросло, но снизилось

количество ремесленников. Этот факт заведующий Классами объясняет прошедшим призывом ремесленников на военную службу. Особо интересной нам представляется специфика учебного процесса. Учащиеся были разделены на две группы в соответствии с целью и задачами обучения. В первую группу входили учащиеся-ремесленники, во вторую – те, кто готовился к поступлению в художественные учебные заведения. Объясняется это деление, по всей видимости, спецификой обучения в той или иной группе, особенностями организации образовательного процесса. Если первой, «ремесленной», группе требовались исключительно прикладные навыки, то второй необходимы были элементы теоретической художественной грамотности. Но количество предметов не менялось: преподавалось рисование и черчение вне зависимости от группы.

С. Ф. Шитов также упоминает особого рода поощрение для талантливых учащихся – стипендию имени П. А. Романовского, который был учредителем, как Классов, так и Ярославского художественного общества. Таким образом, продолжатели дела П. А. Романовского подчеркивали преемственность в образовательном процессе классов, а также просветительскую направленность художественного образования в городе.

Интерес к педагогике и работе с подрастающим поколением у С. Ф. Шитова проявился и в его творческой деятельности, что нашло отражение в сюжетах ряда картин педагога. Так, мы можем называть следующие работы художника из фондов Ярославского художественного музея, посвященные детской тематике: «Портрет сына» (1934, холст, масло. 69,5x52,5), «Девочка» (1930-е, бумага на картоне, масло. 24x16,5), «Портрет сына художника (Б.Ф.Шитов)» (1934, холст, масло. 68,5x51,6).

Педагогической деятельностью художник занимался в течение всей жизни: «воспитывая молодое поколение, наблюдал детей, изучал их поведение, характер, склонности» [11, с.8]. Художник окончил Училище живописи, ваяния и зодчества, где учился у Н. И. Касаткина, А. Е. Архипова, А. М. Васнецова, И. И. Левитана, В. А. Серова. А. А. Алехина упоминает, что



С. Ф. Шитов преподавал в Ярославском художественном училище с момента его основания – с 1919 г., однако необходимо отметить, что современные исследователи считают годом основания училища 1896 г. – год открытия Ярославских классов рисования.

Просветительская деятельность С. Ф. Шитова раскрывается также в его активном участии в работе Ярославского художественного общества. На основании сообщения газеты «Северный рабочий» от 5 декабря 1922 г. мы узнаем, что С. Ф. Шитов выступил с докладом о художественном воспитании в школе и массах [11, с.8]. Выбранный ракурс выступления был обусловлен, по всей видимости, педагогической деятельностью художника, в этот период активно осуществляемой в стенах Ярославского художественного училища, таким образом, можно говорить о неразрывности педагогической и просветительской деятельности творца.

Особенности творческой деятельности художника мы можем выявить на основе документальных свидетельств. В заметке газеты «Северный рабочий», посвященной выставке картин ярославских художников от 12 января 1939 г., художник Н. П. Шлеин следующим образом характеризует работу самых, по его выражению, «зрелых» ярославских художников – М. А. Владыкина и С. Ф. Шитова: «Авторы отнеслись к задачам, им поставленным выставкой, формально, не показали во всей красе силу своего мастерства» [279, с.97]. Сложно предположить, чем вызвана подобная негативная оценка творчества художников, поскольку большая часть текста посвящена анализу работ молодых художников – А. Рябикова, Н. Опарина. Кроме уже названных работ жанрового характера исследователь Н. П. Голенкевич также называет «пейзажные этюды» и «особенно выделялись на фоне произведений других авторов его портреты» (напр., портрет И. А. Лазарева, ЯХМ) [271]. Наследие С. Ф. Шитова сохранилось в недостаточной степени, и «в собрании ЯХМ хранится около десятка живописных этюдов – пейзажи, портреты» [271].

К первому поколению ярославских художников-педагогов исследователи также относят М. А. Владыкина. Он был представителем той группы художников, которая, получив образование в Ярославле у П. А. Романовского, продолжила свое образование в Москве. Для продолжения своей творческой практики художником было выбрано Московское училище живописи ваяния и зодчества, которое, как мы уже отмечали выше, было более демократичным, чем, например, Академия Художеств в Санкт-Петербурге. Более того, МУЖВиЗ формировало у художника способность чутко реагировать на окружающую действительность, видеть прекрасное в мире и не копировать, а выражать свое отношение к жизни посредством живописи (Н.М. Молева).

Наибольшее влияние на творчество М. А. Владыкина оказал русский живописец В. А. Серов, чью мастерскую художник посещал в годы обучения в Училище. В. А. Серов, будучи от природы человеком замкнутым и малообщительным, тем не менее, был достаточно авторитарным педагогом, поскольку считал, что руководитель в мастерской был «единственным педагогом, чей метод не подлежал обсуждению и поправкам со стороны других преподавателей, которые не имели права вмешиваться в его дела» [187, с.258].

Тем не менее «все, что делал В. А. Серов в своей мастерской, было направлено к одной цели – к «постановке зрения» и развитию чувства художества» [187, с.259]. Под так называемой «постановкой зрения» понимается требование обязательного осмысления увиденного, «понимания того, что искусство – это передача живописцем своего отношения к действительности» [187, с.264].

После окончания Училища М. А. Владыкин возвращается в Ярославль и принимает активное участие в культурной жизни города. Он становится экспонентом выставок, проводимых в городе с 1896 г. Однако самый весомый вклад М. А. Владыкина заключается в его активном стремлении, а самое главное - умении объединять вокруг себя единомышленников,

организовывать творческие объединения, которые сплачивали художников, ставили творческие задачи, отвечающие потребностям времени, и занимались активной организацией художественных выставок в городе. В течение всей своей творческой деятельности М. А. Владыкин активно принимал участие в жизни различных художественных обществ, появляющихся в нашем городе, а в «период 1900 – 1920-х гг. их было четыре: Ярославское художественное общество, Ярославский филиал Ассоциации художников революционной России (АХРР), Ярославское общество работников изобразительных искусств, Корпорация живописцев города Ярославля» [60, с.6]. Их активная творческая деятельность была направлена прежде всего на развитие традиций русской художественной культуры и вместе с тем отражала новые веяния и перемены, которые приносило время. На этом основании наиболее значимым в образовательной деятельности М. А. Владыкина мы считаем просветительский аспект.

Творческая деятельность художника обнаруживает некоторое сходство с деятельностью В. А. Серова, в мастерской которого и проходило обучение М. А. Владыкина. Так, например, аналогично своему учителю художник окружал себя представителями ярославской интеллектуальной элиты: он был близок с Петром Мосягиным (коллега-художник), Николаем Критским (сыном знаменитого журналиста-краеведа Петра Критского), портреты которых и писал ярославский мастер.

Поэтому в качестве наиболее репрезентативных в просветительском аспекте работ художника нами были выделены два портрета: Николая Петровича Критского (1914, холст, масло, 43,5х56, собрание ЯХМ) [Приложение 1], и художника Петра Васильевича Мосягина (1914, холст, масло, 138,5х88,3, собрание ЯХМ) [Приложение 1].

Портретный жанр в онтологии искусства всегда вызывал неподдельный интерес многих художников. Ю. М. Лотман отмечает: «Портрет в своей современной функции – порождение европейской культуры нового времени с её представлением о ценности индивидуального в человеке, о том, что

идеальное не противостоит индивидуальному, а реализуется через него и в нем» [164, с.249]. Нам же он интересен тем, что подразумевает определенную амбивалентность, включающую в себя два аспекта. Первый – объективное или документальное воспроизведение внешнего облика модели, отражение в нем ключевых внутренних качеств, в совокупности составляющих определенный портрет или текст эпохи, которой этот портрет принадлежит. Второй – авторское видение личности портретируемого или художественный вымысел. В аспекте пропорций документального и художественного в портретах необходимо отметить, что портрет изначально ориентирован на правдоподобие, и вместе с тем создаваемый художественный образ, не тождественный герою, отражает ключевые внутренние и внешние особенности человека. Данная специфика портрета – гармоничное отражение ключевых внешних и внутренних особенностей человека – сложилась не сразу. Исследователь Е. С. Овчинникова отмечает: «Стремясь создавать полный портретный образ с отображением наиболее типичных художественных средств, художники сначала овладевают только передачей внешнего облика человека. Затем постепенно идут далее в поисках средств передачи его внутреннего, психологического содержания» [207, с.19].

Презентация жанра портрета в творчестве того или иного художника встречается практически повсеместно, портрет или его элементы представлены в искусстве многих мастеров. Непосредственный учитель М. А. Владыкина – В. А. Серов – писал портреты своих знаменитых современников: М. Ермоловой, К. Коровина, И. Рубинштейн и многих других.

Обратимся к первому портрету работы М. А. Владыкина. Человек, изображенный на нем, приходится сыном знаменитому ярославскому краеведу Петру Критскому, который был не только исследователем Ярославского края, но и талантливым педагогом, а также «человеком в высшей степени общительным, деятельным, предприимчивым...» [146].

Картина изображает Н. Критского в домашнем интерьере – за его спиной фрагмент картины и часть окна с подоконником и размещенном на нем цветочном горшке. Портрет поясной: изображаемый откинулся на спинку кресла, правой рукой поддерживает подбородок и опирается на подлокотник, левая рука расслаблена.

Художник использует свежие, сочные, яркие тона. Н. Критский изображен в пронзительно белой рубашке, на фоне которой ярким пятном выделяется галстук синего цвета. Портретируемый запечатлен на легком желтом, даже золотистом солнечном фоне.

Создается особая световая и цветовая атмосфера, возникает явное ощущение пленэрной живописи. Портрет воплощает образ интеллектуала, мы можем обнаружить легкость, гармонию, спокойствие атмосферы, в которой модель существует.

Н. Критский поддерживает подбородок и внимательно изучает открывающуюся перед ним картину бытия, о которой зритель может только догадываться. Он невозмутим, все его облик спокоен, гармоничен. Можно предположить, что стремление изобразить человека таким, какой он есть, М. А. Владыкин перенимает у В. А. Серова: «Портреты Серова срывают маски, которые люди надевают на себя; и обличают сокровенный смысл лица, созданного всей жизнью, всеми тайными помыслами и всеми утаенными от других переживаниями, – Брюсов В. Я.» [14]. Мы не можем утверждать, что художник пытается «сорвать маску» и обличить портретируемого, но он находится на пути к разгадке личности этого, безусловно, интересного и не похожего на других человека, пытаясь дойти до сути человеческой личности.

Портрет создает ощущение беззаботности, и это качество, по нашему предположению, М. А. Владыкин также заимствует у В. А. Серова: «Я хочу таким быть – беззаботным; в нынешнем веке пишут все тяжелое, ничего отрадного. Я хочу, хочу отрадного и буду писать только отрадное» [14].

Зритель испытывает ощущение легкости выполняемой художником работы, глядя на изображение Н. Критского. Портрет невесом, гармоничен, написан словно одним касанием кисти. Таким образом, как мы считаем, представленный портрет, скорее, представляет собой образец камерного портрета, личного, непринужденного, стремящегося уловить непосредственность момента и модели.

Совсем иным предстает перед нами другой портрет художника – «Портрет Петра Мосягина», тоже 1914 г. Данную работу можно считать образцом парадного портрета художника П. В. Мосягина. Его биографию и сведения о данном портрете кисти М. А. Владыкина мы обнаруживаем в местной прессе в заметке «Штрихи к портрету Петра Мосягина» от 23 октября 2001 г. [211]. Автор статьи (сотрудник Ярославского художественного музея М. И. Полывяная) приводит весьма интересные детали творческой жизни художника и выдвигает предположение о месте создания данной работы. Автор обращается к воспоминаниям дочери М. А. Владыкина – Н. М. Владыкиной-Бачинской: «Зимой по вечерам у нас устраивались регулярные домашние занятия рисованием и живописью с приглашением «натуры» – чаще всего кого-нибудь из знакомых. В награду за позирование обычно преподносился портретный набросок... Когда не было натуры, рисовали друг друга, ставили живописные натюрморты...» [211, с.10]. Подобные сборы являлись скорее салонными собраниями. М. И. Полывяная предполагает, что в один из таких приемов и был написан портрет П. В. Мосягина.

П. В. Мосягин был ярославским живописцем первой трети XX столетия, другом и соратником М. Владыкина по Ярославскому художественному обществу. Еще в гимназические годы, посещая городские классы рисования, П. В. Мосягин познакомился с азами художественного искусства и в 1906 г. поступил в Московское училище живописи, ваяния и зодчества. Видимо, выбор жизненного пути стал для художника причиной серьезной размолвки с отцом. Уехав в столицу, молодой человек остался без

материальной поддержки со стороны семьи и на четвертом курсе был исключен из училища, не сумев вовремя внести плату за обучение. Но неудачи не сломили талантливого живописца. Вернувшись в Ярославль, П. В. Мосягин стал одним из организаторов и самых активных членов Ярославского художественного общества. Участвуя в вернисажах и творческих вечерах, он вскоре снискал и признание мэтров, и симпатии публики [10].

Он был не только художником, но и кинооператором, пробовал себя и в режиссерской работе: «Эти грани его творчества, увлечение фотографией отразились на его произведениях. Очень часто композиционно они напоминают стоп-кадр. В цветовом решении они также ассоциируются с «кинематографическим» видением» [10, с.50].

П. В. Мосягин изображен в интерьере дома Владыкиных, располагавшемся рядом с нынешним зданием музея Л. В. Собинова. Портретируемый запечатлен в дверном проеме, вполоборота к зрителю. На заднем плане несколько картин, размещенных на стене рядом с окном. Под окном находится несколько стульев. На полу комнаты располагается ковровая дорожка, по всей видимости лоскутного шитья, она словно соединяет окно на заднем плане и могучую фигуру П. В. Мосягина на переднем. Все в интерьере создает ощущение уюта, тепла, творческой атмосферы, усиливаемой наличием картин. В портрете ощущается радость творения, созидания искусства «своими руками», ощущение собственной причастности к художественной жизни. П. В. Мосягин предстает перед нами состоявшимся художником, мастером, уверенным в своих силах и в непобедимой силе искусства.

По мнению краеведов (в частности, М.В. Александровой) [10] в любой своей ипостаси П. В. Мосягин оставил яркий, в буквальном смысле красочный след в истории Ярославля. Именно в таком виде изображает художник своего друга: в виде творца, создателя. П. В. Мосягин изображен в полный рост, вполоборота, в правой руке у него сигарета, левая спрятана в

кармане брюк. Его прямой открытый взор направлен на зрителя, во всем облике его ощущается величественность, гордость, уверенность.

Воссоздавая образ реального художника, творческого человека, М. А. Владыкин устраивает «игру» в парадный портрет: на первый взгляд, мы не видим ни художественной мастерской в качестве интерьера, ни традиционного сюжета, изображающего художника за работой. Однако на заднем плане М. В. Владыкин помещает свидетельства принадлежности П. В. Мосягина к художественной среде. Автор размещает на стенах помещения картины, может быть, этюды, тем самым подчеркивая, что изображаемая модель – творческая личность.

Таким образом, проследить динамику изменения манеры художника мы можем на примере представленных выше портретов: Н. Критский написан легко, непринужденно, практически в лучших традициях пленэрной живописи, а при изображении П. Мосягина техника письма меняется, становится тяжелее и напряжённее. Более того, отметим ещё одну, весьма существенную, на наш взгляд, деталь: и сами портретируемые творческие личности могут быть рассмотрены как просветители. По роду своей деятельности Н. Критский был журналистом, а П. Мосягин – художником, оператором, режиссером, следовательно, мы можем утверждать, что перед нами – просветители провинциального масштаба.

Особого внимания заслуживает каталог юбилейной выставки М. Владыкина, посвященной 30-летию творческой и педагогической деятельности художника, которая была открыта в 1936 г [45]. Анализ данного материала позволит нам определить особенности творчества художника.

Автор текста вступления, предваряющего каталог, А. А. Алехина, прежде всего обращает внимание на особенности образования, полученного художником, перечисляя его непосредственных педагогов (Н. А. Касаткин, С. Д. Милорадович, Л. О. Пастернак, А. Е. Архипов, В. А. Серов, К. А. Коровин, И. И. Левитан). Необходимо отметить, что все перечисленные



художники являются представителями реалистического направления живописи, что, безусловно, сказывалось и на их учениках. А. А. Алехина называет также местных художников, однокашников М. А. Владыкина по Московскому училищу: В. А. Бычков, С. Ф. Шитов. Далее происходит обращение к педагогической деятельности М. А. Владыкина, но упоминание о ней, как и в случае с Ф. И. Панковым, оказывается очень поверхностным: «Одни учились у него, другие помнят его как участника прошлых художественных выставок» [45, с.2]. Необходимо отметить, что сведений о педагогической деятельности художника действительно немного, поэтому больший интерес для исследователей ярославской культуры представляет просветительская деятельность М. А. Владыкина по организации художественных объединений и выставок. В связи с этим мы предполагаем, что художник наиболее талантливо проявил себя в просветительской сфере образовательной деятельности.

Автором отмечено также, что на настоящий момент (1930-е гг.) художник преподает в «студии художников-самоучек, рабочих и служащих Ярославских предприятий» [45, с.2]. Исследователь также делает ряд весьма противоречивых, на наш взгляд, выводов о художественном творчестве М. А. Владыкина. Так, например, период деятельности художника в Ярославском художественном обществе (1909-1924) определяется как «пассивное отношение художника к действительности» [45, с.2], констатируется также этюдность и поверхностное наблюдение окружающей действительности. С момента вступления М. А. Владыкина в Ярославский союз советских художников А. А. Алехина выявляет перелом в творчестве живописца: «Общая направленность советского искусства заставила М. Владыкина отказаться от «этюдики» и побудило стремление создавать картины с полноценным содержанием» [45, с.3]. По всей видимости, подобного рода радикальная переоценка искусства М. А. Владыкина была обусловлена идеологическими установками, а также тем, что Ярославское художественное общество, по мнению исследователя Н. П. Голенкевич,

ориентировалось на просветительские задачи и объединяло не только художников, но и любителей изобразительных искусств, литераторов, музыкантов [60]. Направления его просветительской деятельности были весьма широки: изучение и издание материалов о памятниках древнерусской архитектуры и народном декоративно-прикладном искусстве, организация и чтение лекций о творчестве русских художников (В. И. Сурикова, И. И. Левитана, И. Е. Репина), организация выставок ярославских художников. Об этом также в своих воспоминаниях говорит дочь М. А. Владыкина – Н. М. Владыкина-Бачинская: «Несмотря на небольшие возможности, Ярославское художественное общество (скорее просто кружок) делало свое важное дело, объединяя молодые художественные силы и способствуя их творческому росту. Кроме ежегодных выставок картин им был осуществлен ряд высококачественных художественных изданий, посвященных памятникам ярославского зодчества. В библиотеке общества имелись все выходившие ценные книги и журналы по изобразительным искусствам, так что ярославские художники были в курсе всех современных художественных течений, как отечественных, так и зарубежных» [210, с.10].

Таким образом, активная деятельность ярославского художественного общества всячески способствовала подъему художественной жизни провинциального города. После революции, по свидетельствам исследователей (Н. П. Голенкевич), художники Ярославского художественного общества отстаивают свои взгляды, выступая против новейших исканий в искусстве, и продолжая работать в традициях Товарищества передвижных художественных выставок и Союза русских художников. Утверждение, что будущее искусства принадлежит художникам традиционного реалистического направления противоречило установкам соцреализма. В связи с подобными социокультурными условиями творчество М. А. Владыкина этого периода и оценивается искусствоведом А. А. Алехиной, как поверхностное с преобладанием «этюдиков».

Особый интерес для нас также представляет книга отзывов посетителей юбилейной выставки М. А. Владыкина [279, с.230]. Условно все отзывы можно разделить на две группы: положительные и отрицательные. Показательно, что замечания отличаются категоричностью, проявленная посетителями выставки – отзывы или безусловно положительные, или (также безусловно) отрицательные, из «неопределившихся» можно указать только один. Положительные отзывы имеют следующую специфику. Посетителями отмечается творческий рост художника: «юбилейная выставка показывает, как должен расти настоящий художник», «...работы, показывающие его творчество за 30 лет, чувствуется большое перерождение». Зрители даже пытаются определить место художника в искусстве: «...Владыкин – мастер большого масштаба», «... правильный путь, М.А.». Внимание заслуживают несколько наивные советы художнику: «...Давайте теперь картину (в разрез старому гулянию в деревне и свадьбе на Перекопе) «Жить стало лучше, жить стало веселее». Необходимо также отметить общую ориентацию посетителей выставки на социалистическое искусство: «...имеется показ подлинно социалистических цехов народной промышленности и людей» [279, с.231].

Отрицательные отзывы единогласны и касаются в основном одних и тех же моментов в творчестве М. А. Владыкина. Посетители не видят профессионального роста художника: «Слабо показан рост художника в смысле выбора тем» [279, с.231], а также критикуют отсутствие сюжетов, отражающих идеологическую позицию художника: «...не выставлено ни одной картины, отображающей период октябрьского переворота» [279, с.231]. Обратим внимание на замечания, которые имеют наивный и непрофессиональный характер: «...хочется знать, как участвовал и переживал октябрьский переворот художник», «...мне бы хотелось видеть на полотне свой, настоящий, зовущий завод» [279, с.232]. Конечно, все указанные замечания не могут дать объективную оценку творчеству М. А. Владыкина и скорее являются свидетельством идеологических установок эпохи. Тем не менее наличие достаточно большого количества

отзывов само по себе становится значимым фактом: посетителям было интересно и понятно творчество ярославского живописца. Обратим внимание, что отзывы оставлены людьми с очень различным жизненным багажом и опытом: наряду с отзывами школьников и студентов мы встречаем и претендующие на некоторый «профессионализм» отзывы фотокорреспондентов и командиров Рабоче-крестьянской красной армии.

По всей видимости, несоответствие идеологическим установкам имеет причину во внутренней человеческой позиции художника М. А. Владыкина. Его эстетическая и личная сформированность не давала возможности скатываться до примитивных толкований, убогих тем и той конъюнктуры, неприятелем которой М. А. Владыкин мог оказаться в силу своего качественного образования и здравомыслия.

На протяжении всей творческой жизни М. А. Владыкин вел активную просветительскую деятельность. Так, после распада в 1924 г. Ярославского художественного общества, 24 августа 1925 г. на организационном собрании первых выпускников Ярославского художественно-педагогического техникума в здании картинной галереи художник стал инициатором создания творческого объединения, которое в своей основе продолжило бы традиции ЯХО. Однако инициатива не получила должной поддержки, поскольку, на наш взгляд, ключевой задачей предыдущего объединения была просветительская деятельность, а молодым художникам на тот момент период деятельности требовалось решение по преимуществу творческих задач [60].

В сентябре 1933 г. М. А. Владыкину и ряду других художников: И. П. Батюкову, С. Ф. Шитову, А. Н. Грачеву, Г. А. Иноземцеву, многие из которых были выпускниками и педагогами Ярославского художественно-педагогического техникума, удалось организовать творческий союз. Именно к этому времени относится тот самый «перелом», о котором пишет А. А. Алехина. Искусство М. А. Владыкина начинает воплощать тенденции соцреализма. Своей задачей художники ставили отображение в

произведениях искусства участия ярославского пролетариата и колхозного крестьянства в грандиозном социалистическом строительстве, показ труда и нового быта.

Деятельность членов Союза сразу стала заметной в городе, проводились тематические выставки, творческие встречи на фабриках и заводах, заметно росло и профессиональное мастерство. Художественная жизнь Ярославской организации Союза художников в предвоенные годы была на подъеме. Художники «шли в ногу со временем», много ездили по стране, посещали колхозы, заводы, стройки, отражая многогранную жизнь в своих полотнах. Окружающая действительность и идеологические установки требовали интенсивного возрождения тематической картины. В творческих конференциях, в обсуждениях выставок принимали участие известные мастера советского изобразительного искусства: Б. В. Иогансон, А. М. Герасимов, Кукрыниксы, Г. Г. Нисский, И. Э. Грабарь. Все это свидетельствует о большом авторитете ярославских художников в предвоенное время [60].

Сведения, посвященные образовательной деятельности М. А. Владыкина, невелики. Нам удалось обнаружить лишь некоторые факты его образовательной деятельности. Он входил в число организаторов Свободных художественных мастерских, помимо него можно назвать еще несколько представителей первой плеяды ярославских художников, получивших профессиональное художественное образование в Москве: С. А. Матвеева, Ф. И. Панкова, М. К. Соколова. Одна из первых учениц мастерских вспоминала: «У М. Владыкина была мастерская реалистической живописи, у С. Матвеева – декоративной, у М. Соколова и П. Алякринского – футуристической, а у Ф. Панкова – средняя между всеми предыдущими. Учебное заведение с первых шагов получило статус государственного и высшего» [62, с. 61-63].

В 1921 г. мастерские были преобразованы в Ярославский художественно-педагогический техникум, который начиная с 1925 г.

выпускает художников-педагогов, оформителей, декораторов и скульпторов. Интересным становится тот факт, что в техникуме изучался широкий спектр предметов эстетического цикла. Так, исследователь А. А. Алехина свидетельствует, что вместе с дисциплинами специального цикла на живописном факультете (рисунок, лепка, педагогическое рисование) и архитектурном (изучение архитектурных форм, изучение передачи плоскостей, изучение передачи цвета, математика) «преподавались еще общие для обоих факультетов дисциплины – история народного хозяйства, политическая грамота, природоведение, физика, химия, элементарные курсы – алгебра, геометрия, черчение, гигиены, начертательная геометрия, геодезия, психология, анатомия, технология живописных материалов, грунтов, строительное искусство, изучение свойств строительных материалов, история развития художественно-производственных форм, введение в искусствоведение, художественные образы в литературе, введение в историю театра» [150, с.10]. В этом достаточно широком перечне предметов самыми репрезентативными в контексте нашего исследования становятся – история развития художественно-производственных форм, введение в искусствоведение, художественные образы в литературе, введение в историю театра. Их наличие в учебном плане говорит о грамотной постановке не только художественного образования, но и эстетического воспитания в техникуме.

На этом этапе в учебном заведении происходят существенные изменения и в самой педагогической системе. Под руководством С. А. Матвеева разрабатывается единая программа обучения. Для ведения занятий приглашаются не только художники, но и преподаватели по общеобразовательным предметам. В 20-е гг. здесь можно было встретить университетский состав – А. И. Анисимова, исследователя древнерусского искусства, Г. В. Житкова, впоследствии заместителя директора по научной работе Третьяковской галереи, А. Е. Богдановича и многих других [150].

Первый техникума состоялся в 1925 г. Фотография учащихся и преподавателей техникума [150, с.12] позволяет нам назвать первых выпускников: Б. Мещеряков, Б. Майоров, В. Ненароков, М. Мичурин, В. Баталов, И. Майоров, С. Смирнов, Е. Соколова, Е. Жильцова, О. Богоявленская, А. Воробьев, С. Миронов, П. Саксеев, Н. Токарева, П. Каюков, Т. Сырейщикова, С. Полетаев, А. Михайлов, Н. Иванова, А. Скурыгин, С. Лопатина, М. Рудинская, К. Топлянинов. Необходимо отметить, что «именно они и художники-педагоги техникума в тридцатых годах составили основную творческую группу в Ярославле» [150, с.12].

До 1927 г. в деятельности техникума ключевой была ориентация на получение студентами высшего образования. Помимо преподавания профессиональных предметов читались курсы лекций по истории мировой литературы, психологии, анатомии и другим предметам. Этот факт позволяет нам говорить о единстве художественного образования и эстетического воспитания в учебном процессе техникума.

После 1927 г. исследователи ярославской культуры констатируют определенные студенческие волнения в техникуме. Учащиеся требовали пересмотра программы, считая, что им не нужны столь глубокие знания общеобразовательных предметов. Из техникума увольняется профессорский состав, в разное время переехали в Москву С. А. Матвеев и Ф. И. Панков. М. К. Соколов бывает в Ярославле в период 1925 – 1928 гг. только периодически. Из состава педагогов остаются бессменными лишь М. А. Владыкин и С. Ф. Шитов [56, с.5]. Следовательно, мы можем утверждать, что художник не оставлял педагогическую деятельность на протяжении всей творческой жизни.

В некрологе, опубликованном в местной газете «Северный рабочий» от 3 июля 1948 г. [162, с.4], мы обнаружили перечисление всех основных направлений творческой деятельности М. А. Владыкина: художественное («всю свою жизнь отдал служению русскому реалистическому искусству»), образовательное, подразделяемое на художественно-педагогическое

(«...вырастив значительное количество молодых художников») и просветительское («активно участвовал в творческой деятельности Ярославского союза художников») [162, с.4].

На основании проведенного исследования мы можем сделать следующие выводы. В творческой деятельности ярославских художников П. А. Романовского и С. Ф. Шитова доминировало образовательное направление. Просветительский аспект образовательной деятельности заключался в организации Ярославского художественного общества, традиции которого в дальнейшем продолжило Ярославское отделение союза художников и в активном участии названных художников в их функционировании (организация выставок, чтение лекций). У П. А. Романовского просветительский аспект образовательной деятельности изначально раскрывается в интенции к организации частной художественной школы. Условно просветительский ракурс мы можем выделить и в деятельности С. Ф. Шитова в его политике по освобождению от платы за обучение особо нуждающихся учащихся. Педагогической деятельностью оба художника занимались на протяжении всей жизни. П. А. Романовский был не только основателем школы, но и руководителем земских курсов учителей рисования. С. Ф. Шитов оптимизировал педагогический процесс в Классах с помощью разделения учащихся на две группы в зависимости от преследуемой цели обучения. Необходимо отметить, что художественное творчество данных художников изучено слабо в виду не сохранившегося наследия, следовательно, мы можем утверждать, что наиболее полно П. Романовский и С. Шитов раскрыли себя именно в образовательном аспекте своей деятельности.

В творческой деятельности М. А. Владыкина мы обнаруживаем все аспекты, заявленные в начале параграфа: художественный, педагогический и просветительский.



### **3.2 Столичный и провинциальный векторы деятельности Ф. И. Панкова, М. К. Соколова и С. А. Матвеева**

Данный параграф посвящен изучению особенностей творческой и образовательной деятельности Ф. И. Панкова, М. К. Соколова и С. А. Матвеева в их столичном и провинциальном векторах. Выбор данных персоналий обусловлен тем, что свою творческую и образовательную деятельность они осуществляли как в пространстве провинции, так и в столичном пространстве.

По мнению исследователей художественного образования в Ярославле (Н. П. Голенкевич, А. А. Алехиной), Ф. И. Панков «получил типичное для своего времени образование» [58, с.83]. С 1899 по 1904 гг. он обучался в Ярославском первом городском высшем начальном училище, образование в котором на рубеже веков отличалось следующими особенностями. Во-первых, учебный курс включал такие предметы, как закон Божий, чтение и письмо, русский язык и церковно-славянское чтение с переводом на русский язык, арифметика, практическая геометрия, география и история отечества, черчение и рисование, пение, гимнастика. Следовательно, мы можем говорить о том, что образование было разноплановым и перечень предметов отличался широтой. Однако эта широта и разноплановость составляли «общее образование» начала XX в. в самом конкретном и прямом смысле. Во-вторых, прохождение курса городского училища было обязательным условием для дальнейшего освоения ряда специальностей, таких, например, как канцелярский служащий или художник [10]. И, в-третьих, обучение в городском училище было платным, то есть формально учиться могли все, кто мог платить, и, как следствие, конкурс был небольшим, а средний уровень обучающихся был невысок.

Вместе с тем интерес к изобразительному искусству обусловил факт обучения художника в Городских классах рисования, которые он посещал параллельно с занятиями в училище [58, с.85]. Мы можем предположить, что

основы живописного мастерства, полученные Ф. И. Панковым у П. А. Романовского, только подкрепили интерес к искусству и обусловили дальнейшее самоопределение творца.

После успешного окончания Ярославских городских классов рисования в 1904 г. Ф. Панков, как и другие талантливые ярославцы, отправляется в Москву для продолжения своего художественного образования. Подобная практика была широко распространена среди провинциальных художников во второй половине XIX – начале XX вв. Ярославским художником было выбрано Императорское Строгановское Центральное художественно-промышленное училище. По всей видимости, выбор был обусловлен универсальностью образования, которой обладали выпускники данного учебного заведения. Опираясь на факты творческой биографии художника, мы можем выявить следующие черты универсальности: совмещение творческой и педагогической деятельности, проявление таланта художника как в жанрах живописи и графики, так и в сфере декоративно-прикладного искусства, способность к стилевым экспериментам, активную просветительскую деятельность, связанную с организацией выставок в Ярославле. Следовательно, Ф. И. Панков вобрал в себя все особенности преподавания и творческой жизни в Строгановском училище.

Мы также можем предположить, что одновременное обучение и в МУЖВиЗ в мастерской К. А. Коровина служило формированию иных творческих задач, таких как тяготение к станковому искусству, соприкосновение с высокой живописью, поиск новых художественных решений. Репутация данного учебного заведения, как нами уже было отмечено выше, являлась несколько противоречивой, однако МУЖВиЗ традиционно ориентировалось на формирование метода, созвучного современному искусству, отличалось широкими художественными исканиями, актуальностью взглядов и блестящим составом преподавателей. Мастерскую К. А. Коровина, которую посещал Ф. И. Панков, отличали определенные особенности. Отметим, что исследователи не выделяют

существование особой «коровинской» школы, как, например, выделяют наличие «брюлловской» школы. Вероятно, это произошло в силу того, что влияние метода К. А. Коровина на его учеников выражалось не во внешних особенностях (манере, колорите, композиции), а во внутренней специфике (видеть действительность и выражать свое к ней отношение). Подобная установка была характерна для большинства передвижников.

Придерживаясь импрессионистического метода в живописи, первое, что старался К. А. Коровин привить своим ученикам, – глубокое чувство: «увидеть – значит пережить» [187, с.322]. Художник должен передавать не восприятие натуры, не ее вид, а то чувство, которое она в нем пробуждает, тогда он будет понятен и интересен людям: «Нужны картины, – пишет художник, – которые близки сердцу, на которые отзывается душа» [187, с.323].

Однако одновременно с тонкой чувственностью и повышенной эмоциональностью К. А. Коровин от своих учеников требует «твердых знаний основ изобразительного искусства – рисунка, анатомии, живописи» [187, с.329]. Но знания эти должны быть восприняты, присвоены художником, переосмыслены и поняты. Мы можем говорить о том, что требования К. А. Коровина к художественной школе отличались четкостью и строгостью. Педагогический метод К. А. Коровина представлял собой определенный синтез: с одной стороны, он считал, задача художника – суметь выразить в живописи свои чувства и переживания, с другой стороны, для решения этой живописной задачи необходимо владеть изобразительным языком и живописным методом [187, с.331]. Это могло быть достигнуто только после кропотливого изучения законов искусства, работы с натурой, основательной практики.

Как следствие, Ф. И. Панков получил практически уникальное образование, он синтезировал в своем творчестве особенности каждого из учебных заведений и школ, которые прошел: первоначальная подготовка была заложена провинциальной школой П. А. Романовского, образование в

области прикладных искусств он получил в Строгановском училище, приемам классического искусства художник учился у К. А. Коровина.

В соответствии с заявленной в параграфе задачей, мы рассмотрим два вида деятельности художника: творческую и образовательную в столичном и провинциальном векторах их осуществления.

Наследие Ф. И. Панкова велико и составляет «около 300 живописных и графических работ, которые сохранила семья художника» [232, с.6]. Более пятидесяти лет они хранились в маленькой московской квартире Панковых. Т. Ф. Панкова, дочь художника, передала часть его произведений в дар Ярославскому художественному музею в 1980-е гг.

В 1996 г. в Ярославле была организована выставка Ф. И. Панкова «Наследие» [59]. Проанализировав небольшой проспект, посвященный этой выставке, можем отметить следующие его особенности. Условно информацию, содержащуюся в проспекте, можно разделить на четыре части. Первая часть представляет собой некую вводную информацию, посвященную творческой и педагогической деятельности художника. Нами выделены следующие наиболее репрезентативные для художественного творчества Ф. И. Панкова особенности: «первое поколение художников-профессионалов», «ранний период творчества художника, развивавшегося под влиянием московской школы живописи», «психологические и глубокие по характеристике графические и живописные портреты» [59]. Педагогической деятельности мастера практически не уделено внимания, мы обнаруживаем только упоминание о ней: «его имя связывают с историей развития профессионального художественного образования в Ярославле» [59]. На наш взгляд, это связано с тем, что Ф. И. Панкова воспринимают в первую очередь как художника, а также с отсутствием достаточного количества материала, посвященного его педагогической деятельности.

Вторую часть проспекта мы условно определяем как мемуарную, содержащую воспоминания дочери художника Т. Ф. Панковой о жизни и

творческой деятельности художника, к которым впоследствии мы обратимся в своей работе.

Следующая часть проспекта посвящена непосредственному перечислению живописных и графических работ, представленных на выставке (каталог). Большинство живописных работ представляют собой пейзажи и натюрморты, содержится некоторое количество портретов и автопортретов. В графических работах художника преобладают портреты друзей и родственников, а также натюрморты и наброски животных.

В заключении проспекта представлена информация об основных датах жизни и творчества художника, а также указан режим работы выставки. В целом, буклет достаточно информативен, поскольку включает в себя материалы, посвященные художнику, из разных источников: мнения исследователей, мемуарные материалы, непосредственные эмпирические свидетельства. Все это позволяет создать полноценное представление о жизни и творчестве Ф. И. Панкова. Исключение составляет лишь педагогическая деятельность, информация о которой не актуализирована в представленном проспекте, но этот факт, вероятно, можно объяснить тем, что буклет посвящен выставке, представляющей творческое наследие Ф. И. Панкова.

На основании воспоминаний дочери художника, Т. Ф. Панковой, можно определить особенности творческой работы художника. По ее свидетельствам, художник стремился «рисовать всегда и везде», следовательно, мы можем говорить об определенном пограничном состоянии между жизнью и творчеством: «графические свои работы отец делал легко и быстро, портреты друзей рисовал сидя за столом, за стаканом чая или сидя в кресле во время беседы» [59].

В деятельности художника мы также можем выявить определённую многогранность: его талант проявлял себя в большом количестве видов и жанров изобразительного искусства. По замечанию исследователя Н. П. Голенкевич, его авторский стиль можно узнать по пластичности,

плавности линий, выразительности, некоторой декоративности композиций, лаконизму, упругой, напряженной линии [59]. На основе анализа творческих работ довольно трудно определить единую стилистическую принадлежность творца, но можно обнаружить внимательное отношение к разным методам и стилям, что подтверждают свидетельства дочери Ф. И. Панкова: «Традицию и преемственность в искусстве отец считал неслучайной частью не только сегодняшнего, но и завтрашнего дня» [59]. Мы обнаруживаем подтверждение данному высказыванию, обратившись к анализу особенностей полученного живописцем художественного образования. Ф. И. Панков в своем творчестве соединил наследие многих талантливых педагогов и художников, таких как К. А. Коровин, С. И. Ягужинский, С. В. Ноаковский, и, соответственно, синтезировал традиции прошлого, например, мы можем обнаружить влияние Сезанна и кубизма. Более того, установку, касающуюся совмещения традиции и новаций, художник реализовывал не только в своей творческой деятельности, но и в художественно-педагогической, ориентируя на нее и своих учеников.

Для анализа творческой манеры художника наиболее репрезентативными нам представляются два произведения: натюрморт «Шляпа и перчатки» (1922, холст на картоне, масло, 35,5х45,3, собрание ЯХМ) [Приложение 2] и пейзаж «Пейзаж с деревьями и кустом» (1936, холст на картоне, масло, 61,5х51,2, собрание ЯХМ) [Приложение 2], поскольку они наиболее ярко демонстрируют особенности авторского стиля художника, основанного на синтезе различных художественных манер и методов.

Первое полотно – натюрморт «Шляпа и перчатки», написанный автором в 1922 г. В это время художник живет в Ярославле и преподает живопись и графику в Ярославском художественно-педагогическом техникуме.

На картине изображены шляпа и перчатки, брошенные небрежно и словно невзначай. При первом взгляде на полотно мы можем обнаружить некую упрощенность форм, своего рода геометризацию, что наводит на

мысль о влиянии кубизма на творчество Ф. И. Панкова. На этой картине явно различаются такие признаки этого направления, как тщательная проработка фигур и плоскостей, ограниченная цветовая палитра: черный, коричневый, серый нескольких оттенков, охра [151].

Влияние кубизма заметно также в сопоставлении геометрических форм и поверхностей: формы шляпы, книги, фона. Как известно, полотна кубистов представляли собой сопоставления различных геометризированных поверхностей и плоскостей при достаточно отдаленном сходстве с оригиналом: «Последователи кубизма не считали, что художественная форма должна полностью соотноситься с реальной и поэтому предметы на картинах кубизма выглядят более абстрактными и утрачивают связь со своими реальными прототипами» [151]. Ф. И. Панков отходит от кубизма, стремясь к реалистичности, даже натурности изображаемого. Абстрактность форм, свойственная кубизму, на полотне проявляется неявно: перчатки, шляпа, книга, приближены к реальным, но некая упрощенность и геометризированность форм присутствует, следовательно, можем обнаружить некую пограничность художественных направлений и стилей.

В изображаемых автором перчатках, шляпе, книгах, фоне можно разглядеть несколько самостоятельных «чистых» объемов: в шляпе явно прочитывается треугольник, книги изображены как прямоугольники, в перчатках можно разглядеть небольшие фигуры, напоминающие треугольники, фон составлен из параллелограммов и трапеций. Мы можем определить эти тенденции как определенную дань моде на творческие эксперименты, выражение своего рода универсальности. Предметы словно грубо вытесаны из материала. Необходимо отметить также отсутствие эмоций как основу творчества. Картина не эмоциональна, она словно фиксирует сторонний взгляд автора на изображаемые предметы. Связь с натурой сохраняется, однако изображенные в натюрморте предметы «приобретают большую весомость, материальность, чем сама натура» [181].

Пейзаж «Пейзаж с деревьями и кустом» был создан Ф. И. Панковым в 1936 г. В это время он уже живет вместе с семьей в Москве и продолжает активную творческую и педагогическую деятельность первоначально в Московском институте им. Н. К. Крупской по курсу «Графика», а позднее в Полиграфическом художественном техникуме и одновременно в Художественном училище с. Палех в Шуйском районе Ивановской области. На картине изображен уголок лиственного леса, за которым автор наблюдает со стороны из проема между деревьями, написанными в «полный рост». Пейзаж лиричен и спокоен. Все творческие возможности направлены на передачу образа природы, ее великолепия, неповторимости, красоты, однако вместе с тем изображение не декоративно, жизнь не статична, она продолжает свой бег, и перед нами лишь момент безостановочного течения и преобразования жизни. Здесь жизнь, начало жизни, гармония, выражение максимальной приближенности автора к природе. Ф. И. Панков понимал и любил ее, именно природу он выделял и обожествлял из всего многообразия окружающего мира.

В пейзаже видны традиции школы Сезанна, влияние его наследия. Это была дань времени, поскольку многие живописцы начала XX в. обращались к его творчеству [151]: «Меня привлекают безграничные фантазии природы... природа раскрывается во мне постепенно, я продвигаюсь очень медленно – совершенствоваться следует бесконечно» П.Сезанн [180]. Так говорил о природе великий французский живописец, и Ф. И. Панков обращался к нему, находя в его отношении к природе особенное, близкое и схожее своему художественному мировосприятию: приближенную к реальной жизни интерпретацию образов, тонкую передачу световоздушной среды, гармоничное сочетание массивных форм и строгой композиции.

Как известно, гениальность Сезанна заключается в умении сочетать строгость композиции и яркость колорита. Композиция картины Ф. И. Панкова относительно проста, но достаточно оригинальна: композиционным центром является дерево, расположенное на заднем плане,



которое зритель видит, словно в окне, в расстоянии между двумя другими, более старыми и крепкими стволами деревьев. Одно из деревьев, словно отступило, заманчиво приглашая человека постичь глубинные тайны мира природы, его загадки. В то же время на картине мы видим множество оттенков зеленого, изумрудного, бирюзового, оливкового, серо-зеленого, желто-зеленого, как и в природе ни один не повторяется. В данном случае Ф. И. Панков выступает носителем традиций русского реалистического пейзажа: «Усиление не локального цвета, а того оттенка, который присущ данному месту на предмете, становится обязательным условием правдоподобного изображения» [187, с.342].

Отметим также особенности техники Ф. И. Панкова. По словам дочери, «писал отец плотно и фактурно, почти не нанося рисунка. Подчеркнув кистью какие-то линии или точки в двух-трех местах, он начинал так называемый подмалевок, раскладывая основные цветовые пятна по холсту. Далее вещь начинала прописываться в наиболее ключевых местах, проступала, и отец начинал подтягивать все остальное» [58, с.84]. Гибкие и пластичные мазки мастера одновременно создают форму и намечают пространство, формируя единую, неразрывную структуру полотна, создавая цельный, гармоничный образ природы.

Как видим, художник следовал традициям не только кубизма или импрессионизма, но реалистической живописи, вбирая в свое творчество наследие великих художников, таких как К. А. Коровин. Более того, обладая определенного рода универсальностью и открытостью, сформированной обучением в Строгановском училище, художник обращался и к современным тенденциям в искусстве, таким как кубизм, и испытывал влияние П. Сезанна. На этом основании мы можем считать, что его творчество имеет синтетический характер. Подобного рода синтетизм, сочетание традиций и новаций, являлись впоследствии основой педагогического метода Ф. И. Панкова. Так, исследователи определяют его мастерскую (круг учеников) в Ярославских государственных свободных художественных

мастерских как «среднюю» между реалистической и футуристической [185, с.258].

Педагогическую деятельность Ф. И. Панкова мы считаем логичным продолжением творчества художника, подтверждение чему находим в воспоминаниях учеников и дочери художника. Педагогической деятельностью художник занимался на протяжении всей творческой жизни, отдавая ученикам опыт, талант и душу.

В 1910 г. после окончания Строгановского училища со званием «ученого рисовальщика», которое давало ему право преподавать рисование, черчение и правописание в гимназиях, Ф. И. Панков возвращается в Ярославль. Последующие два десятилетия с его именем связывают развитие профессионального художественного образования в городе. Первоначально он преподавал в высшем училище имени Н. М. Градусова. По воспоминаниям дочери Панкова, ее отец очень любил своих учеников, был увлечен преподавательской деятельностью, у него в доме часто бывали студенты.

В 1919 г. ярославские художники – выпускники столичных высших учебных заведений организуют в городе государственные свободные художественные мастерские, «созданные по единому типу новой пролетарской школы высшего художественного образования» [13, с.3]. По замыслу организаторов – Ф. И. Панкова, С. А. Матвеева, М. Кс. Соколова и М. А. Владыкина – Ярославские художественно-технические мастерские «должны были готовить кроме художников-мастеров для различных отраслей художественно-промышленного производства, еще и педагогов для школ первой и второй ступени и профессионально-технических училищ» [12, с.41].

Работавшая в мастерских в это время супруга Ф. Панкова – О. Постникова – отмечает в своих воспоминаниях, что в 1921 г. учебное заведение было перенесено из магазинных помещений в здание бывшей частной гимназии, специально построенное для мастерских. Анализируя ее

мемуары, отметим поэтическое и художественное восприятие О. Постниковой окружающей действительности: «Прекрасные светлые мастерские, особняк, окруженный садом, цветет и жимолость, солнце заливает прекрасные классы, весна бьет в окна и светом, и воздухом, и зеленью, и голубыми просторами далей. Все чисто убрано, везде букеты цветов, тщательно помыты и вычищены мольберты» [199]. Эти мемуары характеризуют особую художественную атмосферу, безусловно способствовавшую процессу обучения будущих художников.

Интересными особенностями характеризуется также процесс переезда на новое место. Мебель и необходимую для работы атрибутику на руках перетаскивали сами учителя и учащиеся, поскольку транспорт был труднодоступен. В училище также было пианино, и студенты периодически играли на нем, исполняя несложные мелодии, что свидетельствует о стремлении Ф. Панкова достичь единства художественного образования и эстетического воспитания.

О. Постникова описывает творческую атмосферу, характерную для только что организованных художественных мастерских: «Особенный, приподнято-бодрый, жизнерадостный мир царит в мастерских» [199]. На основании ее воспоминаний мы также можем обнаружить многоаспектность и многовекторность учебного процесса, включающего непосредственную работу художников в мастерских: «Художники летают с этажа на этаж по праздничному, по весеннему одетые, то скрываясь в своих мастерских» [199], и реализацию определенных административных функций: «...то оживленно совещаясь еще о новых возможностях улучшения в обстановке работы» [199]. Выставки, с одной стороны, были частью учебного процесса, с другой – способствовали реализации просветительской функции художника-педагога: «...то группируются в залах, где обдумывают экспозицию будущей выставки» [199]. О. Постникова описывает и некоторые эпизоды учебного процесса: учащиеся «...ныряют в склад учебных пособий в надежде найти

пополнение незатейливых атрибутов, необходимых для работы студентов» [199].

На основании ее воспоминаний можно достаточно полно восстановить картину процесса обучения в мастерских. Наиболее значимыми для нас являются те воспоминания, которые непосредственно касаются Ф. Панкова: «В эти дни он являл собою какую-то натянутую струну, малейшее прикосновение к которой заставляло ее вибрировать» [199]. Следовательно, сам процесс организации мастерских, так же как и педагогическая деятельность в целом, являлись для художника неотъемлемой частью творческого процесса: «Сосредоточенный и трепещущий, он весь был полон той энергией деятельности, которая не знает для себя границ» [199]. Можно предположить, что это состояние того самого творческого вдохновения, которое необходимо для успешного осуществления как творческой, так и педагогической деятельности.

Состояние творческого подъёма художника Ф. Панкова приводило также к определенной нестабильности, непостоянству общего состояния темпераментного художника, «...то широкими шагами несущегося по лестнице, то громко, с усиленным акцентом убедительности дающего в мастерской объяснения, то со сдвинутыми бровями и стиснутыми челюстями устанавливающего натуру, то вдруг светло и радостно улыбающегося с глазами, смеющимися какой-то верой, около учащихся, то с кистями и палитрой в руках, которые он принес студенту и самому жаль выпустить из рук» [199].

В 1921 г. мастерские были реорганизованы в художественно-педагогический техникум. Необходимо отметить, что техникум получил наименование художественно-педагогического, которое подтверждает, что целью была не только подготовка художников, но и выпуск учителей рисования для школ средней ступени, то есть общеобразовательных. Педагогический состав остался прежним, и обучение студентов продолжалось по программе, разработанной для Высших художественных

технических мастерских. На основании этого факта мы можем говорить о преемственности обучения в училище. В 1925 г. Ф. Панков становится заведующим данным учебным заведением. Его супруга О. А. Панкова-Постникова была завучем.

Обращаясь к воспоминаниям одного из студентов техникума, С. Манькова, мы можем определить специфику обучения в период с 1922 г. Ф. И. Панков вел живопись, его мастерскую многие исследователи определяют как «среднюю» между реалистической М. А. Владыкина и футуристической М. К. Соколова. Основной принцип художника-педагога – «не робеть перед холстом» и «писать, охватывая натуру» [185, с.258]. В его педагогической деятельности мы видим непосредственное отражение его творческого начала – с одной стороны, мы говорим о натуре и смелом ее воплощении, с другой – отсутствие робости перед холстом может и подразумевает наличие экспериментов в творчестве.

После переезда в столицу в 1930 г. художник продолжает преподавательскую деятельность: ведет курс графики при политехнической кафедре Академии им. Н. К. Крупской, Полиграфическом художественном техникуме, Палехском художественном училище, то есть реализует свой педагогический талант на разных уровнях образования, как на среднем – техникум и училище, так и на высшем – академия. В Москве в 1930-е гг. и один, и со студентами художник часто посещал зоопарк, где рисовал зверей. Эти рисунки сейчас составляют большой цикл, насчитывающий несколько десятков работ, отличающихся выразительностью и лаконизмом средств, удивительно точной передачей пластики животных и птиц [199].

Единомышленником и соратником Ф. И. Панкова по педагогической деятельности в Ярославле был М. К. Соколов. Он обладал исключительностью, его деятельность была и остается предметом изучения многих исследователей. Наличие большого количества литературы, посвященной его творчеству, объясняется, прежде всего, тем, что художник представляет собой творца, так называемого «первого ряда», родиной

которого является Ярославль. Поскольку художественному творчеству М. К. Соколова, в том числе и анализу его работ, посвящено большое количество материала, мы рассмотрим деятельность данного художника в ином, нежели у предыдущих творцов, ракурсе. Мы систематизируем литературу, обобщим наиболее репрезентативные в вопросе, касающемся биографии сведений и художественного творчества М. К. Соколова, издания и осуществим их анализ. На основе данного анализа сделаем выводы о его педагогической и просветительской деятельности.

М. К. Соколов – это наиболее изученный и широко описанный из всех ярославских художников и среди изданий и работ, посвященных его жизнетворчеству, мы выделим те, которые посвящены его педагогической и просветительской деятельности. Остальные источники только охарактеризуем.

Наиболее многочисленными, системными и глубокими являются работы Н. П. Голенкевич, а также исследование биографии художника искусствоведом Н. М. Тарабукиным. В 2003 г. в издательстве «Молодая гвардия», в серии «Близкое прошлое» была выпущена книга «Михаил Соколов в переписке и воспоминаниях современников» [185]. Данное издание содержит широкий спектр материалов, посвященных жизни и творчеству художника-педагога: исследования искусствоведов, переписку художника, мемуары, репродукции его работ. Сохранилось большое эпистолярное наследие художника, позволяющее проследить эволюцию творческой личности. На их основании мы можем составить представление о «тексте личности» ярославского художника.

Большое количество информации также содержится в местной периодической печати, но посвящена она в основном открытию выставок Михаила Соколова в Ярославском художественном музее в 2001 и в 2004 гг., и содержит лишь элементы анализа его творчества. Необходимо отметить статью ярославского исследователя М. И. Польшаной «Михаил Соколов: упрямые образы» в журнале «Новый мир искусства» [210], содержащую не

только биографическую информацию: «В 1904 году после окончания Городских классов рисования Соколов вопреки воле отца на средства некоего мецената уехал учиться в Строгановское училище...» [210, с.28], но и непосредственный анализ художественного творчества: «Уязвленная стрелами фигура Святого Себастьяна не выглядит беззащитно, в ней много энергии, силы и молодости» [210, с.30]. Все эти статьи, заметки и издания свидетельствуют о широком признании творческого наследия М. К. Соколова.

Имя художника также упоминается в исследовательской литературе [248] в связи с проблемой репрессированных в сталинские годы художников. Изучению этого аспекта жизни творца посвящена статья в журнале «Панорама искусств» под названием «...за отсутствием состава преступления...», в которой рассказывается о целой плеяде художников, чья творческая жизнь оказалась прервана ввиду перечисленных обстоятельств. Так, автор называет имена Г. Клуциса, А. Древина, Л. Никитина, Г. Филипповского и в этом же ряду упоминает М. Соколова.

Необходимо отметить весьма интересный факт: условия жизни творчества художника были, по свидетельствам искусствоведа Н. М. Тарбукина, близкого друга М. К. Соколова, крайне тяжелыми. Физически он был близок к смерти, духовно – к одиночеству, непониманию, изоляции. Парадокс заключается в том, что именно в этот самый момент художник не оставлял творчества, находя новые формы и материалы. Он делал небольшие миниатюры на маленьких листочках бумаги, конфетных обертках, используя перо, карандаш. Предметом изображения были тайга, снег, сосны, животные, туманная мгла. Как пишет Н. М. Тарабукин об этом периоде творчества, «в маленьком пейзаже было запечатлено извечное молчание природы, сосредоточенное величие и монументальность» [245, с.355].

Мы в этом процессе художественного творчества обнаруживаем проявление механизма нусодинамики, когда критические условия

жизнедеятельности являются стимулом для бурной творческой жизни, что отмечала в своих работах Т. С. Злотникова, говоря о том, что русская культура «создавалась значительно чаще “вопреки”, чем “благодаря” как внешним обстоятельствам жизни их творцов, так и внутренним установкам и настрою» [111, с.253]. Подтверждением этого становится эпистолярное наследие художника, который из ссылки описывал свое эмоциональное и творческое состояние: «... я не только не потерял своих живописных навыков (не работал 2,5 года), но в несколько раз усовершенствовал, пишется легко, как поется песня у соловья, никакого напряжения, но в то же время синтез и живописи и образа» [184. с.15]. Об эмоциональном и творческом подъеме свидетельствуют также друзья художника: «Силы постепенно возвращаются к нему, он обретает прежнее жизнелюбие, жажду делиться впечатлениями, мыслями, взглядами на искусство» [184, с.16].

На наш взгляд, этот «лагерный» аспект жизни можно обнаружить у М. К. Соколова и после возвращения из Сибири в Рыбинск. Он пишет своим друзьям: «Иногда мне хочется кричать от боли, видя как люди не понимают истинно прекрасного и восторгаются чепухой, всякими “красивыми бирюльками”; здешние художники – большинство самоучки, а два-три из них когда-то немного учились у кого-нибудь из художников. Общего языка у меня с ними, конечно, нет. Творчески никто не работает. Работают по заданию, пользуясь фото или репродукцией с картин, как-нибудь...» [184. с.116]. В этот период М. К. Соколов создает серию картин маслом под названием «Птицы». В письмах художника мы обнаруживаем воспоминание о галчонке: «За это время трагически погиб мой галчонок (загрызли крысы) – единая живая душа, близкая мне, – и та птичья» (письмо к Н. Розановой). «Да вы, оказывается, не знаете как погиб мой Галчонок. Погиб трагически и бесславно, его в одну из ночей загрызли крысы. Не будет ли и моя участь, как у Галчонка? Тоже от крыс, только от двуногих?» (письмо к А. Софроновой) [185, с. 126]. Отметим, что в письме, адресованном А. Софроновой М. К. Соколов пишет о галчонке с большой буквы, следовательно, мы



предполагаем, что это существо было для художника очень важным, значимым и действительно близким в условиях провинциального общества, его не понимающего. Искусствовед Н. М. Тарабукин, характеризуя данную работу, отмечает особые черты этого изображения: «страшная “гойевская” вещь», «не создал “мертвую натуру”, а написал самую смерть», «самый страшный по безнадежности “реквием”, «сплелись в зловещую гамму, словно выстраданную в жестоких муках» [185, с.62].

Творчество обретает особую значимость не просто как способ создания художественных ценностей, но как «освобождение и преодоление», «выход, исход, победа», как альтернатива приспособления к миру, то есть как «переход за грани этого мира и преодоление его необходимости», как «победа над тяжестью “мира сего”». Мы можем говорить не просто о «свободе творчества», а о творчестве как «способе реализации свободы» [111, с.257].

Личность М. К. Соколова значима для нас в образовательном ракурсе, который в периодической и мемуарной литературе освещен недостаточно. Объясняется данный факт, на наш взгляд, тем, что художник представляет собой оригинальную и яркую творческую личность, которая в первую очередь проявила себя в художественном творчестве. Тем не менее педагогическую деятельность художник не оставлял на протяжении всей своей жизни. И жизненные драмы и острота их переживания – основа и источник его особого педагогического опыта. Источниками сведений о педагогической деятельности художника стало его мемуарное и эпистолярное наследие.

В течение всей своей жизни М. К. Соколов не оставлял педагогическую деятельность. Он начал свою преподавательскую деятельность в г. Сергач Нижегородской губернии (1918 – 1919 гг.), затем в Ярославле – в Государственных свободных художественных мастерских (1919 – 1920 гг.). Продолжил заниматься педагогикой в Твери в Государственных художественных мастерских, затем в изостудии при Яхромской мануфактуре. В 1923 г. он переезжает на постоянное жительство в Москву,

продолжает преподавательскую деятельность в художественных учебных заведениях: студии ИЗО московского Пролеткульта (1923 – 1925 гг.), Московском государственном техникуме изобразительного искусства в память 1905 года, Ярославском художественно-педагогическом техникуме (1925 – 1929 гг.). С 1936 по 1938 гг. преподавал в Институте повышения квалификации живописцев и художников-оформителей Москвы. Последние годы жизни он обучал рисованию в Доме пионеров [185, с.59].

По воспоминаниям Т. Ф. Панковой мы можем воссоздать процесс осуществления педагогической деятельности М. К. Соколовым [199]. Первоначально она отмечает, что её отец тесно взаимодействовал с М. Соколовым: так, одновременно М. К. Соколов и Ф. И. Панков и преподавали на курсах повышения квалификации художников и оформителей при Объединении государственных книжно-журнальных издательств и жизнь их все время протекала рядом.

Во время Первой Мировой войны судьба их разлучила. Однако в 1919 г. Ф. И. Панков и М. К. Соколов встречаются в Ярославле и становятся организаторами Ярославских Свободных художественных мастерских, где каждый стал возглавлять свою мастерскую. Система преподавания строилась по общепринятым положениям о Государственных свободных художественных мастерских, то есть каждый из руководителей имел широкую автономию как в методах работы, так и в постановке художественных задач, а учащиеся сами выбирали себе руководителей.

В основном мастерские были ориентированы на реалистическое искусство, а мастерская М. К. Соколова имела новаторский характер. Сам художник впоследствии напишет: «Мы были крайние левые – “футурилы”, делали “живописные рельефы” и прочая и прочая по положению того времени. Все это было превеликой глупостью, но все же как это было хорошо! Сколько веры в “истину всяких измов!” [185, с.8].

В 1921 г. на основе Свободных художественных мастерских С. А. Матвеев организовал Ярославский художественный техникум. По

воспоминаниям бывшего студента техникума Сергея Манькова, цель учебного заведения была – «дать стране художников» [185, с.258]. Одновременно с этой целью комсомольская группа техникума ставила вопрос о подготовке «учителей для школ, а не “свободных” художников» [185, с.258]. Следовательно, мы обнаруживаем определенное противоречие между целью, которую ставили преподаватели, и целью, которая была заказом государства и «озвучивалась» комсомольской организацией, что не могло не отразиться на учебном процессе.

Ф. И. Панков преподавал рисунок и живопись, М. К. Соколов с 1923 г. также преподавал живопись, совмещая это с преподавательской деятельностью в студии ИЗО Московского пролеткульта. Пролеткульт выделил ему комнату в своем общежитии, и он переехал в Москву на постоянное жительство. При этом он работал две недели в Москве, а две недели в Ярославле. На основе воспоминаний бывших студентов, мы отмечаем ориентацию на «высшее художественное образование» [185, с.258], которое преподаватели техникума стремились дать своим студентам. Работая параллельно, обладая ярко выраженной как человеческой, так и творческой индивидуальностью два художника не соперничали, а находились в добрых отношениях по воспоминаниям дочери Ф. И. Панкова: «Михаила Ксенофоновича я воспринимала как члена моей семьи. Я росла, а он оставался для меня своим. Я называла его по имени – Михаил, как называл его папа, а он называл меня Татьяной» [199].

Обратим внимание на некоторые элементы учебного процесса [185, с.259]. Каждое полугодие в техникуме организовывались выставки по самым разнообразным дисциплинам: по рисунку, по живописи, по производственной практике. Выставки оценивала особая ученая комиссия и ранжировала работы в соответствии с их художественными достоинствами. Существовало четыре категории: первая и вторая свидетельствовали о художественных способностях и таланте студента. Третья и четвертая выставлялись большинству учащихся, относительно этих студентов ставился

вопрос о подготовке их для работы в школе. Следовательно, уже на стадии обучения формировалось определенное различие между художниками и художниками-педагогами, формируемыми в стенах училища. И, по логике ученого совета, ранжирующего работы учащихся, менее талантливые студенты должны были стать преподавателями рисования в школах начальной и средней ступени.

В 1921 г. Михаил Соколов переезжает в Тверь, где были Художественные мастерские, аналогичные ярославским, так как все мастерские строились по принципу единой художественной пролетарской школы. По свидетельствам искусствоведа Н. М. Тарабукина, работа в мастерских закончилась у художника по причине ссоры, произошедшей с руководителем мастерских Н. Осмоловским, которого М. К. Соколов считал бездарностью и испытывал к нему презрение. Эта ссора подтверждает наше предположение не только о свободолюбии, но и о странностях поведения, неуживчивости, категоричности, искренности, которых придерживался художник в своей педагогической практике: «Михаил Соколов не выносил никакого давления над собой, не терпел никаких указаний, считая правым себя» [185, с.35].

В 1925 г. успешно прошел первый выпуск студентов техникума, после чего – коллеге М. К. Соколова – С. А. Матвееву (речь о котором пойдет ниже) предложили организовать при Пролеткульте Московский техникум изобразительного искусства памяти 1905 года. М. К. Соколов стал преподавать в техникуме живопись (1927 – 1929 гг.), по-прежнему живя на два города: две недели – в Москве, две недели – в Ярославле.

У него было много учеников, преданных ему и не порывавших с ним связи. Михаил Соколов состоял в переписке с некоторыми своими бывшими студентами, что говорит о глубокой дружбе и взаимопонимании, возникших между учителем и учениками. Те, в свою очередь, пытались оказывать творцу посильную помощь. Так, например, в начале 1930-х гг. М. К. Соколов некоторое время преподавал живопись на курсах повышения квалификации

художников, где среди его учеников был скульптор С. Орлов, в дальнейшем достигший определенных успехов [185, с.49, с.58]. Он старался восстановить М. К. Соколова в правах члена Московского областного союза советских художников. Из их переписки 1938 г. мы узнаем, что учитель и ученик продолжают творческое педагогическое общение: «“Конек” очень, очень хорош. Ясно представляю его в материале и цвете. “Степан Разин” также хорош и значителен по мысли, которую Вы вкладываете» [185, с. 273]. Кроме того, М. К. Соколов интересуется и мнением своего ученика относительно собственных работ: «Жалею, что Вы не получили моих рисунков – они были махусенькие, но все-таки могли дать большое удовольствие» [185, с.237].

Особенности педагогической деятельности М. К. Соколова можно выявить также и из писем ученику – С. Манькову, воспоминания которого мы уже упоминали в своей работе. Наиболее значимым нам представляется отрывок из письма от 10 апреля 1947 г., где художник дает своему ученику совет в вопросе об освобождении от «скованности и школьности» [185, с.268]. Главным педагогическим принципом М. К. Соколов считал поиск нового – «надо дерзать». Предполагаем, что источником этого принципа были жизненные драмы М. К. Соколова и острота их переживаний художником. Педагог раскрывал смысл и механизм работы «дерзости», которую должен проявлять художник: первоначальный опыт будет неудачным, во втором и даже в третьем случае он приведет к освобождению от «школьности и от подчинения натуре» [185, с.268]. Положение художника становится главенствующим – «не быть в рабстве природы». М. К. Соколов пишет, что необходимо двигаться методом индукции, то есть обобщать – «идти к целому гармоничному образу, а не выписывать нос, глаз, губы» [185, с.268]. Мы можем предположить, что подобная установка, есть результат отсутствия художественного образования у самого М. К. Соколова, поэтому он больше внимания в своей педагогической практике уделял специфике построения образа – «брать главное, все обобщать», а не художественной технике выполнения определенных элементов [185, с.268].

Необходимо также отметить, что в большом эпистолярном наследии художника мы обнаруживаем упоминания об непринужденном общении с детьми, что свидетельствует о предрасположенности М. К. Соколова к осуществлению педагогической деятельности: «...в свои апартаменты <...> пригласил жить к себе одного мальчика из моих учеников (он круглый сирота и к тому же еще туберкулез имеет), и вот в моих апартаментах стоят две кровати, и я шутя говорю, что “женился” [182, с. 189]. «И детишки детсада, которые приходят на наш двор, где я “пляжусь”, от 3 до 7 лет – самые ближайшие мои друзья: они окружают меня и несут свои “дары” в виде травок и убогих цветиков, которые тут срывают, и это делается с предельным рвением. И уходя, я бываю не в состоянии всего забрать» [182, с.190]. Вместе с тем, мы отмечаем, что М. К. Соколов при всей высокопарности иронично относился к своему быту: «апартаменты».

В биографических материалах М. К. Соколова, представленных Н. М. Тарабукиным [245], упоминания о педагогической деятельности художника незначительны. Так, искусствовед констатирует, что художник действительно обладал педагогическими способностями. Тем не менее он не придерживался строгой системы и не следовал заранее разработанной программе. Он «хватал быка за рога» сразу, стараясь внушить ученикам ряд приемов, с помощью которых те овладевали умением видеть и передавать виденное. [185, с.58].

Результаты его педагогических экспериментов были весьма существенными. Так, некоторые из его рыбинских учеников успешно выдерживали конкурсные экзамены и поступали в московские художественные институты [185, с. 58].

Исследователи отмечают определенную стабильность и консервативность педагогического метода художника, в том смысле, что выработанная «педагогическая сноровка» применялась М. К. Соколовым издавна: и в Твери, когда он там вел занятия в Художественных мастерских, и в Пролеткульте – в Москве, и в Ярославле, и в Рыбинске [185, с.58].

Педагогический талант М. К. Соколова проявлялся в непосредственном контакте с учениками. Так, например, обращаясь к воспоминаниям И. А. Евстафьевой, дочери А. Софроновой, ученицы М. К. Соколова, мы обнаруживаем описание общения с учениками: «Приходил он большей частью в первую половину дня, когда дневной свет “позволял” смотреть живопись» [185, с.155]; «Говорил больше Михаил Ксенофонович, часто вскакивая и не выпрямляясь, подбегал он к холсту, бывшему в двух шагах от него, а затем, так же полусогнувшись, обратно на место и так – туда-сюда, туда-сюда, много раз подчеркивая свои слова энергичными жестами рук» [185, с.155]. Таким образом, мы подчеркиваем особую педагогическую манеру художника: эмоциональность как свойство беспокойной и мятущейся натуры, равнодушие и заинтересованность в выполняемой работе, преимущественно «монологичность» общения.

Из непосредственного обсуждения возникали конкретные рекомендации по организации учеником дальнейшей работы: «что-то убрать», что-то подчеркнуть, «ударить», «ослабить» [185, с.155]. Весьма показательной нам представляется эмоциональная, экспрессивная лексика, используемая художником («ударить», «ослабить») свидетельствующая о темпераменте М. К. Соколова.

Просветительский аспект образовательной деятельности М. К. Соколова осмыслен исследователями недостаточно. Мы можем обозначить его следующим образом. В 1906 г. М. К. Соколов вместе с М. А. Владыкиным и Ф. И. Панковым стали организаторами и экспонентами Первой художественной весенней выставки картин в Ярославле. Исследователь Н. П. Голенкевич приводит в своем издании, посвященном художественной жизни города данного периода, следующие сведения об этой выставке: двенадцать участников экспонировали в здании мужской гимназии около 190 произведений живописи и графики [60]. По воспоминаниям Ольги Постниковой, супруги Ф. И. Панкова, мы можем воссоздать значимость данного события для художника: «В Ярославле открылась весенняя выставка

молодых художников. Впервые на ней экспонируют свои этюды и летние работы студенты Строгановского художественного училища – уроженцы города... Отец уже с утра побывал на выставке. Он восторженно рассказывает об успехах художественной молодежи. Мы одеваемся в свои лучшие весенние наряды и всей молодой ватагой – три сестры, наши подруги и друзья-студенты – мчимся на выставку... просторный двухсветный зал мужской гимназии уставлен рядами стендов, на них большие и маленькие полотна живописи в скромных рамках с белыми этикетками... Мы разбредаемся кто куда, – каждый ищет знакомые фамилии, переходит от одной группы картин к другой...» [60, с.12-13].

К числу художников, осуществлявших свою творческую деятельность как в столице, так и в провинции, относится также С. А. Матвеева. Имя данной творческой личности мы относим к списку *контекстуальных*, поскольку наиболее яркими фигурами художественной жизни Ярославля начала и первой половины XX вв. исследователи (Н. П. Голенкевич) называют Ф. И. Панкова и М. К. Соколова. В связи с этим мы лишь наметим определенные векторы исследования данной творческой личности, связанные с художественной и образовательной деятельностью С. А. Матвеева.

Художник родился в Ярославле в 1887 г., начал интересоваться живописью, как и все вышеперечисленные художники под руководством П. А. Романовского. С 1899 – 1903 гг. учился в ярославском городском училище и параллельно занимался в Ярославских городских классах рисования. По рекомендации П. А. Романовского поступил в 1903 г. в Строгановское училище [62, с.61-63].

В 1910 г. Ф. И. Панков и С. А. Матвеев окончили Строгановское училище и вернулись в Ярославль. Кроме творческого единомыслия для ярославских художников-педагогов был характерен также личный контакт и дружба. Так, по воспоминаниям О. А. Постниковой, художников связывало профессиональное и личностное единомыслие. В период организации Ярославского художественно-педагогического техникума для художника



Ф. И. Панкова было характерно особое творческое состояние: «Вдруг замечтался, подошел к окну и смотрит открытыми голубыми глазами вдаль, ничего не слышит, весь ушел в свои мечтания» [199]. В этот период активной творческой деятельности всестороннюю поддержку ему оказывал С. А. Матвеев, особо тонко чувствовавший своего друга детства: «Федя! Ты что? Ничего, брат, не грусти. Писать хочется? Вот все наладим и сами здесь общую мастерскую соорудим» [199].

Творческой и образовательной деятельности С. А. Матвеева посвящена статья искусствоведа А. А. Алехиной под названием «У истоков художественного образования в Ярославском крае» [13, с.8]. Автор свидетельствует, что «возникшая по прихоти купца, школа, организованная художником, по его же прихоти была закрыта как не дававшая дохода к его миллионному состоянию» [13, с.8]. А. А. Алехина отводит частным лицам ведущую роль в организации системы художественного образования в городе, а также считает, что С. А. Матвеев вместе с М. К. Соколовым и Ф. И. Панковым был родоначальником художественного образования в Ярославле и Ярославском крае в целом.

С. А. Матвеев был выпускником Строгановского училища, следовательно, как и ранее, мы можем говорить об определенном универсализме художника. Говоря о творческой деятельности С. А. Матвеева, мы определяем ее как деятельность декоратора – «оформление улиц, площадей, учреждений», педагога – «организация изосекций при городских, уездных, волостных отделах народного образования», организатора – «активизация творческой деятельности местных художников и проведение художественных выставок с показом их произведений в наиболее крупных городах губернии» [13, с.8]. Наследие художника сохранилось в недостаточной степени. В фондах ЯХМ мы обнаружили лишь несколько работ этого художника: «Жнивье» (1930-е, картон, масло. 28,8x47), «Сараи в дождливый день» (1930-е, картон, масло. 20,3x47,7), «Куст» (1924, холст на фанере, масло. 36,4x29,3).

Исследователи [12, 13, 56, 62] также считают С. А. Матвеева успешным педагогом, «предвосхитившим» появление в городе в 1919 г. Государственных свободных художественных мастерских. Его замысел состоял в подготовке художников-мастеров для различных отраслей художественно-промышленного производства и художников-педагогов для школ и училищ. Специфика подготовки таких кадров, по мысли художника, должна была заключаться в четкой специализации и завершенности среднего, общего и художественного образования. Более того, впервые поднимался вопрос не только о подготовке таких кадров, но и о реализации ими своего рода просветительской функции: «...должны были оказать существенную помощь в распространении художественного образования и просвещения среди народных масс, в выявлении народных дарований в области изобразительного искусства» [13, с.8].

Необходимо отметить также, что помимо подготовки в области станковой живописи и художественно-педагогической сфере на высоком уровне была организована подготовка в области декоративно-прикладного искусства. Так, например, в 1923 году Ярославский техникум изготовил для сельскохозяйственной выставки страны экспонаты художественной игрушки. Уже после выставки отмечалось, что Высший совет народного хозяйства получил большое количество заявок на изготовление «по образцам», представленным техникумом, большого количества дубликатов для внутреннего и внешнего рынков [13, с.8].

Исследователи свидетельствуют также о большом успехе в организации учебно-воспитательной работы техникума. Так, на Всероссийской конференции по высшему и среднему художественному образованию в апреле 1925 г. нарком просвещения А. В. Луначарский, выслушав доклад С. Матвеева, предложил взять за образец модель организации подобного типа учебных заведений РСФСР. После этого события Ярославль был назван «колыбелью художественно-педагогического воспитания народных масс» на страницах журнала «Народное просвещение»

[13, с.8], что свидетельствует о крупном успехе техникума в области художественной педагогики.

Нам представляется весьма логичным, что через некоторое время С. А. Матвеев разрабатывает проект института для подготовки художников-педагогов высшей квалификации. Подобного рода учебного заведения к тому времени не было ни в Москве, ни в Ленинграде.

Столичный вектор образовательной деятельности С. Матвеева представлен его работой над созданием техникума ИЗО в Москве по образцу Ярославского в 1925 г., а также организацией в 1932 г. полиграфического художественного техникума ОГИЗа, руководство которым и осуществлял художник с 1932 по 1937 гг.

Исследователи отмечают также особый дар педагога-воспитателя. Один из его самых выдающихся учеников, профессор факультета графических искусств им. И. Е. Репина, Г. Д. Епифанов свидетельствует, что С. А. Матвеев «был трогательно внимательным и справедливо требовательным к ученикам. Но в основе всегда была глубокая доброжелательность» [13, с.8]. Помимо Г. Д. Епифанова в качестве учеников художника упоминаются также Д. К. Мочальский – народный художник РСФСР, В. Г. Цыплаков – заслуженный деятель искусств РСФСР, В. С. Иванов – известный плакатист, лауреат Государственной премии, член-корреспондент Академии художеств СССР.

Весьма существенной деталью, на наш взгляд, становится восприятие современным зрителем творчества вышеназванных ярославских художников (Ф. И. Панкова и М. К. Соколова) в контексте художественной жизни современного провинциального города. В данном случае мы апеллируем к мнению современных теоретиков эстетического воспитания Н. И. Киященко и Е. Н. Шапинской, которые определяют современную культурную ситуацию как «посткультуру», констатируют фрагментацию культурного пространства современного общества и цитатность классического наследия в произведениях массовой культуры. В связи с этим возникает ситуация

определенной профанации или упрощения «классического» искусства авангарда. Но в контексте современности начинает действовать механизм массовой культуры: появляется интертекстуальность или цитирование классических образцов искусства, то есть включение одного текста в другой. Он позволяет привнести в произведение дополнительные смыслы, вызвать у читателя или зрителя богатые ассоциации. Так, например, Р. Барт говорил о том, что автор – творец многоголосого текста, дирижер оркестра, виртуозный иллюзионист и выдумщик, что он создает возможность разнообразных вариантов интерпретации текста, домысливания, угадывания, узнавания [233, с. 404].

В связи с возможностями эстетического воспитания современной нам публики через качественную презентацию наследия художников изучаемого периода показателен пример актуализации классического дискурса искусства в современной массовой культуре, который демонстрирует, в частности, Ярославский художественный музей. Следуя за столичными музеями, которые активно эксплуатируют образы классического искусства (прежде всего – те произведения, которые находятся в действующей экспозиции музея), Ярославский художественный музей предлагает вниманию посетителей предметы (продукцию), в которых нашли отражение образы картин М. К. Соколова, Ф. И. Панкова.

Наиболее интересными, на наш взгляд, являются стеклянные стаканы с репродукциями руки М. К. Соколова [Приложение 3]. На прозрачных стаканах и стопках нанесено графическое изображение. Острая, беспокойная узнаваемая линия М. К. Соколова удачно передана средствами печати по стеклу. Необходимо отметить, что, по всей видимости, такое авангардное, то есть нетрадиционное цитирование образцов графики М. К. Соколова обусловлено общей направленности его творчества в сторону футуризма.

Репродукция Ф. И. Панкова на открытке художественного музея воспроизводит натюрморт с плюшевым медвежонком (1935) [Приложение 3] из собрания Ярославского художественного музея. Данный артефакт

приобретает, на наш взгляд, несколько иную интерпретацию. Если произведения М. К. Соколова как ярчайшего представителя русского авангарда используют как изображения на стаканах, что уже относительно ново и авангардно, то есть вполне соответствуют стилевым особенностям творчества художника, то репродукции картин Ф. И. Панкова, которые являются более реалистическими и классическими, используют как изображения на открытках, что также является более традиционным и привычным.

Современная массовая культура актуализирует классику, в том числе и музейную, на уровне определенных артефактов. Отношение к классике и традиции в постмодернизме не классическое, а «свободное, игровое, так как постмодернизм намеренно подчеркивает новизну, многозначность трактовок, незавершенность текста, неисчерпаемость смысла» [233, с.415].

Можно выделить еще один аспект взаимодействия классики и массовой культуры. Подобного рода артефакт, приобретенный в музее – это материализованное представление, эмоция, впечатления зрителя от посещения музея. Современный зритель меняет свои запросы, и посетители музея желают взять что-то, что свидетельствовало бы, напоминало им музей. Вот таким средством и является музейный сувенир. В 2013 г. Ярославский художественный музей получил грант за достижения в музейной работе за проект под названием «Воплощение воспоминаний». Название, на наш взгляд, выбрано весьма удачно, поскольку выражает основную идею представленной концепции, а именно воплощение в материальной форме духовного процесса или воспоминания, которое осталось у посетителя музея. Проект был поощрен премией правительства Ярославской области.

Таким образом, «русская классика в ситуации активизации “рыночных” процессов оказалась востребованной в разных своих качествах» [107, с.259]. Она трансформируется из разряда фундамента и контекста жизни в разряд «следов». Как и «всякие следы, влияние классики приобретают чаще всего подсознательный характер не только для “человека массы”, но и для того, кто

этому человеку предлагает культурную продукцию» [107, с.215]. И «на подсознательном уровне эти следы закрепляются прочно, обживаются органично и входят стабильной составляющей в небогатый запас повседневно необходимых и привычных масскультовских ценностей» [107, с.259]. Но это обеспечивает высокий уровень эстетического воспитания современной нам публики посредством доступной формы презентации (стаканы, открытки).

Исходя из сказанного, можно сделать вывод о том, что современная культура актуализирует классику (в том числе и в музейной практике) в массовой культуре на уровне определенных артефактов, под которыми подразумеваются объекты, массово настигающие публику, преследующие и встречающиеся повсеместно. Распространены данные артефакты не только в столичной музейной среде (Эрмитаж), но и в провинции (Ярославский художественный музей).

Следовательно, мы на основе данных музейных артефактов можем говорить об определенной востребованности вышеназванных ярославских художников в современной культуре

Отметим, что подобная музейная практика вполне соответствует просветительской направленности деятельности как самого музея, так и художников, образы произведений которых пропагандируют искусство и музейную деятельность.

Рассмотрев творческую и образовательную деятельность Ф. И. Панкова, М. К. Соколова и С. А. Матвеева, мы приходим к следующим выводам. Все перечисленные творцы по рождению являются художниками провинциальными, однако в своей деятельности они совмещали как провинциальный, так и столичный векторы своей деятельности. Изучив их творческое и педагогическое наследие, мы отмечаем общность и различия их творческой и педагогической деятельности.

Ф. И. Панков являет собой уникальный пример «универсальности» полученного художественного образования, которая, как мы считаем,

объясняет его успешность в столичной среде. Опираясь на факты творческой биографии художника, мы считаем чертами универсальности следующие: совмещение творческой и педагогической деятельности, проявление творческого гения художника как в жанрах живописи и графики, так и в сфере декоративно-прикладного искусства, способность к стилевым экспериментам, активную просветительскую деятельность, связанную с организацией выставок в Ярославле. Состоятельность творческой и педагогической деятельности М. Соколова объясняется иными причинами и прежде всего грандиозным масштабом личности художника. Искусствоведы относят ярославского художника к творцам так называемого «первого ряда», безусловно талантливым и гениальным, следовательно, гениальность художника обуславливает парадигму его житнетворчества не только как провинциальную, но и как столичную. Личность С. Матвеева определяется нами как личность, обладающая выдающимися организаторскими способностями, в связи с чем и происходит актуализация столичного вектора его деятельности.

## Заключение

Деятельность любого творца всегда подразумевает многогранность, которая может выражаться в разнонаправленности проявления творческого гения художника, начиная от разных сфер творческой деятельности и заканчивая широким спектром видов и жанров искусства. Распространенным в истории культуры и весьма значимым как в плане межличностного взаимодействия творцов, так и в плане получения новых художественных результатов был процесс совмещения художником творческой и образовательной деятельности, вне зависимости от вида искусства, в котором он творил. Обратившись к деятельности провинциальных (ярославских) художников-педагогов в творческом и образовательном (педагогическом и просветительском) аспектах, мы пришли к следующим выводам.

Для изучения педагогической и художественно-творческой деятельности названных персон необходимо было систематизировать сложившиеся в эстетике, культурологии, философии концепции художественного образования и эстетического воспитания как самостоятельных и взаимосвязанных процессов в историко-теоретическом ракурсе. Их различие мы обнаружили в трудах Аристотеля, Платона, Ф. Шеллинга и Л. С. Выготского. Они выявляли смысл, а подчас и механизм эстетического воспитания с элементами начальной профессиональной подготовки (Аристотель), определяли необходимость эстетического воспитания у профессиональных творцов (Платон), включали в понятие эстетического вкуса глубокое знание сущности искусства (Ф. Шеллинг) и утверждали, что получение эстетического воспитания способствует в дальнейшем художественному образованию (Л. С. Выготский).

Наиболее целостной концепцией современного эстетического воспитания мы сочли концепцию М. С. Кагана, который особенно ценил эстетическое воспитание детей, включающее начальные формы



художественного образования и процесс художественного образования, включающее эстетическое воспитание. Анализ современных концепций позволил нам прийти к выводу о том, что в российской историко-культурной традиции художественное образование и эстетическое воспитание составляют единую парадигму, но, тем не менее, в системе общеобразовательной школы ведущим становится эстетическое воспитание.

В рамках высшей школы, как было подчеркнуто в процессе анализа педагогических идей П. П. Чистякова, А. Г. Рубинштейна, А. Я. Вагановой и К. С. Станиславского, доминирующим становится процесс художественного образования, значимой частью которого, в свою очередь, является процесс эстетического воспитания. Единство названных процессов определяется как необходимое требование формирования будущего творца.

В интересах изучения парадигмальных особенностей провинциального художественного образования на основе анализа особенностей формирования и развития столичного (Москва и Санкт-Петербург) художественного образования в России второй половины XIX – начала XX вв., нами была выявлена специфика столичных школ. Подчеркнуто, что академическая, или петербургская, школа, с одной стороны, отличалась наличием единой эстетической платформы, каковой, по нашему мнению, опирающемуся на суждения предшествующих исследователей, была педагогическая система П. П. Чистякова, которая к рубежу XIX-XX вв. распалась на разноректорные методические установки его последователей. Мы установили, что московская школа на рубеже веков обрела признаки самостоятельного художественного феномена с противоположными петербургской школе эстетическими принципами. Московская школа отличалась педагогическим и методическим разнообразием, связанным с индивидуальными пристрастиями художников-педагогов, но мы обнаружили ряд признаков, объединяющих это разнообразие: тяготение к натуре, непосредственный характер творчества, восприимчивость к живописной стихии. Прикладную школу Строгановского училища мы квалифицировали

как учебное заведение, формирующее своего рода универсальность практик будущего художника, то есть его способности проявлять свой талант в разных сферах культуры (педагогика, просвещение, художественная промышленность). «Общим знаменателем» столичных художественных школ, по нашему определению, стала форма организации учебного процесса: мастерская с единоличным руководством художника-педагога.

На основе анализа педагогической деятельности художников Ярославского региона нами построена модель провинциального художественного образования и сформулированы основные характеристики данной модели: факт возникновения и бытования провинциальной школы определялся результатом личной инициативы отдельного художника; художественные школы удовлетворяли возрастающую потребность населения в эстетическом воспитании и художественном образовании; существовала недостаточная в методическом отношении профессиональная подготовка педагогов; сформировалась преемственность деятельности столичных и провинциальных творцов и деятельности художников-педагогов столичного и провинциального масштабов.

В связи с этим полагаем, что исследование имеет инновационный для изучения культуры Ярославского региона характер, в то же время оно показательно для других регионов, поскольку выстроенная модель провинциального художественного образования может быть применена и для изучения других провинциальных художественных школ (Казань, Киев, Харьков, Иваново-Вознесенск, Саратов, Нарва).

Проведенное исследование позволило разрешить интегральную постановку проблемы – синтез творческой, образовательной и просветительской деятельности творческой личности в условиях провинции. Мы выделили наиболее репрезентативные примеры художников-педагогов провинциальной (ярославской) школы, которые совмещали творческую и образовательную деятельность, - П. А. Романовский, М. А. Владыкин, С. Ф. Шитов и Ф. И. Панков, М. К. Соколов и С. А. Матвеев. Первые три

художника осуществляли свою деятельность только в провинциальной среде, а Ф. И. Панков, М. К. Соколов и С. А. Матвеев совмещали в своей деятельности столичный и провинциальный векторы творческой и образовательной деятельности.

Мы установили, что в творческой деятельности П. А. Романовского и С. Ф. Шитова доминировало образовательное направление. Педагогической деятельностью оба художника занимались на протяжении всей жизни. П. А. Романовский был не только основателем школы, но и руководителем земских курсов учителей рисования. С. Ф. Шитов оптимизировал педагогический процесс в Ярославских классах рисования после смерти П. А. Романовского с помощью разделения учащихся на две группы в зависимости от цели обучения. Просветительский аспект образовательной деятельности обоих художников мы обнаружили в организации Ярославского художественного общества, на основании которого в дальнейшем было создано Ярославское отделение союза художников. На основе анализа материалов, посвященных деятельности М. А. Владыкина, мы охарактеризовали творческий, педагогический и просветительский аспекты его деятельности.

Нами определено, что в деятельности художников Ф. И. Панкова, М. К. Соколова и С. А. Матвеева, являвшихся по рождению провинциальными художниками, присутствовали как провинциальный, так и столичный векторы.

Мы подчеркнули, что Ф. И. Панков стал примером «универсальности» полученного художественного образования, которая, как мы считаем, объясняет его успешность в столичной среде. Опираясь на факты творческой биографии художника, мы определили черты универсальности его творческих практик: совмещение творческой и педагогической деятельности, проявление творческого гения художника как в жанрах живописи и графики, так и в сфере декоративно-прикладного искусства, способность к стилевым экспериментам, активную просветительскую деятельность, связанную с

организацией выставок в Ярославле. Мы установили, что состоятельность творческой и педагогической деятельности М. К. Соколова объясняется, прежде всего, грандиозным масштабом личности художника, что обуславливает парадигму его житнетворчества не только как провинциальную, но и как столичную. Личность С. А. Матвеева определяется нами как личность, обладающая выдающимися организаторскими способностями, в связи с чем и происходит актуализация столичного вектора его деятельности.

Таким образом, нами установлено, что эстетическое образование и художественное воспитание в российской культурной традиции – это два процесса, слитых воедино. Однако в системе общеобразовательной школы эстетическое воспитание (по давно сложившейся традиции) является фундаментом дальнейшего художественного образования, в то время как в системе высшей художественной школы происходит обратный процесс – художественное образование становится основой эстетического воспитания будущего творца. Вот почему мы утверждаем, что в условиях русской провинции личность художника-педагога приобретает особое значение для решения двуединой задачи: осуществления и художественного образования, и эстетического воспитания в системе провинциальных художественных школ.

### Библиографический список

1. XIX век: целостность и процесс. Вопросы взаимодействия искусств [Текст] / Государственный институт искусствознания, МК РФ, Государственная Третьяковская галерея. – М. : Пинакотека, 2002. – 336 с.
2. Агриппина Яковлевна Ваганова. Статьи, воспоминания, материалы [Текст] / А. Я. Ваганова. – М. : Искусство, 1958. – 344 с.
3. Азеева, И. В. Феномен руководителя актерской мастерской в современной театральной школе: между традицией и реформой [Текст] / И. В. Азеева // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – № 2. – Том I. – С. 253–257.
4. Азеева, И. В. Формирование профессионального феномена «человек театра» в современной театральной школе [Текст] / И. В. Азеева // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 1. – Том I. – С. 220–224.
5. Азизян, И. А. Многоаспектность взаимных влияний искусств в культуре [Текст] // Теория архитектуры: сборник научных трудов / под ред. И. А. Азизян. – М. : ЦНИИПградоостроительства, 1988. – С. 26–56.
6. Азов, А. В. Становление личности художника: феномен А. П. Лобанова [Текст] / А. В. Азов // Культурный универсум в предметном поле культурологии, истории, философии, искусствоведения, филологии: сборник научных трудов. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2009. – С. 121–128.
7. Академик Императорской Академии художеств Н. В. Глоба и Строгановское училище [Текст] / отв. ред. Т. Л. Астраханцева. – М. : Индрик, 2012. – 432 с., илл.
8. Алексеев, А. Д. Русская фортепианная музыка: От истоков до вершин творчества [Текст] / А. Д. Алексеев. – М. : Изд-во АН СССР, 1963. – 272 с.: ил., фот., нот.

9. Александрова, Е. Я. Художественное образование в России (историко-культурологический анализ) [Текст] : дис. ... докт. культурологии : 24.00.02 / Е. Я. Александрова. – М., 1997. – 299 с.
10. Александрова, М. В. Очевидцы столетий: судьбы и события в зеркале ярославской застройки [Текст] : монография / М. В. Александрова. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2010. – 135 с.
11. Алехина, А. А. Талантливый художник [Текст] / А. А. Алехина // Северный рабочий. – 1939. – 5 июня. – С. 8.
12. Алехина, А. А. Строгановцы в Ярославском крае [Текст] / А. А. Алехина // Художник. – 1978. – № 8. – С. 41.
13. Алехина, А. А. У истоков художественного образования в Ярославле [Текст] / А. А. Алехина // Северный рабочий. – 1981. – 6 марта. – С. 3.
14. Алленова, Е. М. Валентин Александрович Серов. Биография. Жизнь и творчество [Электронный ресурс] / Е. М. Алленова. – Режим доступа: <http://vsarov.ru/biography2.php> (дата обращения: 18.02.2016).
15. Алпатов, М. М. Этюды по истории русского искусства [Текст] / М. М. Алпатов. – Т. 1–2. – М., 1967.
16. Античная музыкальная эстетика [Текст] / Вступ. очерк, собр. текстов [и пер.] А.Ф. Лосева. – М.: Музгиз, 1960. – 304 с.
17. Аристотель. Поэтика. Об искусстве поэзии [Текст] / Аристотель. – Минск : Литература, 1998. – С. 1064–1112.
18. Аристотель. Сочинения: В 4 т. Т. 4. [Текст] / Аристотель. – М.: Мысль, 1983. – 832 с.
19. Баренбойм, Л. А. А. Г. Рубинштейн. Жизнь, артистический путь, творчество, музыкально-общественная деятельность [Текст] : монография : в 2 т. / Л. А. Баренбойм. – Л. : Музгиз, 1957–1962.
20. Батуева, Е. Художник и его вдовы [Текст] / Е. Батуева // Трибуна. – 2001. – 21 марта. – С. 12.
21. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества [Текст] / М. М. Бахтин. – М., 1986. – 232 с.

22. Беломоева, О. Г. Мировоззренческие истоки модели культурной индентичности [Текст] / О. Г. Беломоева // Интеграция образования. – 2005. – № 4. – С. 140–141.
23. Беломоева, О. Г. Народное искусство в контексте системы художественного образования Мордовии [Текст] / О. Г. Беломоева // Финно-угорский мир. – 2015. – № 4. – С. 66–69.
24. Беломоева, О. Г. Художественный музей в пространстве педагогики высшей школы [Текст] / О. Г. Беломоева // Интеграция образования. – 2001. – № 4. – С. 109–111.
25. Беломоева, О. Г. Универсализм культуры и образовательный процесс [Текст] / О. Г. Беломоева // Интеграция образования. – 2005. – № 1/2. – С. 194–196.
26. Беляева, Л. А., Чугаева, И. Г. Герменевтический подход в художественном образовании [Текст] / Л. А. Беляева, И. Г. Чугаева // Вестник СГПУ. – 2014. – № 6. – С. 160–167.
27. Беляков, Ю. Подбитая птица: Очерк [Текст] / Ю. Беляков // Ярославский альманах. – Рыбинск, 1996. – С. 76–81.
28. Бердяев, Н. А Судьба России [Текст] / Н. А. Бердяев ; сост и послесл. К. П. Ковалева. – М. : Советский писатель, 1990. – 346 с.
29. Берман, Б. Рисунки Михаила Соколова [Текст] / Б. Берман // Творчество. – 1984. – № 2. – С. 14–17.
30. Библер, В. С. Культура. Диалог культур (опыт определения) [Текст] / В. С. Библер // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 31–42.
31. Бочкарева, О. В. Дидактический диалог в профессионально-педагогической подготовке учителя музыки в вузе [Текст] : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.08 / О. В. Бочкарева. – Ярославль, 2009. – 514 с.
32. Буравкова, О. Ю. От строгановского училища к ВХУТЕМАСу. По публикациям С. О. Хан-Магомедова [Текст] / О. Ю. Буравкова // Организация общественных пространств в историческом и новом городе. –

Организация общественных пространств в историческом и новом городе – С. 426

33. Бурдьё, П. Формы капитала [Текст] / П. Бурдьё ; пер. с англ. М. С. Добряковой // Западная экономическая социология: хрестоматия современной классики. – М. : РОССПЭН, 2004. – 680 с.

34. Бурлина, Е. Я. Бытие страны в зеркале жанров: русская культура второй половины XIX века [Текст] / Е. Я. Бурлина. – Lap/-Lambertus. 2011. – 150 с.

35. Быкасова, Л. В. Развитие художественной педагогики в России [Текст] / Л. В. Быкасова, О. И. Привалова // Искусство и образование. – 2010. – № 1. – С. 9–12.

36. Ваганова, А. Я. Основы классического танца [Текст] : учеб. для высш. и сред. учеб. заведений искусства и культуры / А. Я. Ваганова. – 8-е изд., стер. – СПб. : Искусство, 2003. – 191 с.

37. Владыкин М. А. [Текст] // Художники народов СССР. Библиографический словарь. – Т. 2. – М., 1972. – С. 302.

38. Владыкин, М. А. Счастливые незабываемые дни [Текст] / М. А. Владыкин // Северный рабочий. – 1 января 1939. – № 1 (5898). – С. 2.

39. Владыкина (Воронцова-Владыкина) А. Г. [Текст] // Художники народов СССР. Библиографический словарь. – Т. 2. – М., 1972. – С. 302.

40. Володина, С. Академия и Казанская художественная школа [Текст] : о некоторых исторических материалах / С. Володина // Диалог искусств. - 2008. - N 4. - С. 13-19 : фот.

41. Вольтер. Эстетика [Текст] / Вольтер. – М. : Искусство, 1974. – 392 с.

42. Воронина, Е. А. Духовно-нравственное просвещение учащихся младших классов средствами музыки [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. А. Воронина. – Вологда, 2002. – 197 с.

43. Воронина, Н. И. Теоретическая культурология [Текст] : учебник в 2 частях / Н. И. Воронина. – Издание 2-е, переработанное и дополненное. – Саранск : Красный Октябрь, 2006. – 228 с.



44. Всеобщая история искусств [Текст]. – Том VI. Книга вторая. – М. : Искусство, 1966. – 848 с.
45. Вторая выставка ярославских художников и юбилейная выставка художника М. А. Владыкина [Текст] : каталог / вступ. ст. В. И. Гапошкина, А. А. Алехиной ; сост. А. А. Грачев, А. А. Алехина. – Ярославль : Ярославский союз советских художников : Т-во «Художник», 1936. – 4 с.
46. ВХУТЕМАС – ВХУТЕИН : Москва – Ленинград. 1920 – 1930 : Учебные работы из собрания Музея МАРХИ : Иллюстрированный каталог [Изоматериал]. – М. : Арт Ком Медиа, 2010. – 156 с.
47. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] / Л. С. Выготский. – СПб. : СОЮЗ, 1997. – 96 с.
48. Выготский, Л. С. Психология искусства [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1987. – 344 с.
49. Гачев, Г. Д. Образ в русской художественной культуре [Текст] / Г. Д. Гачев. – М. : Искусство, 1981. – 246 с.
50. Гегель, Г. В. Ф. Эстетика [Текст] : в 4 т. Т. 1. / Г. В. Ф. Гегель / под ред. и с предисловием М. Лифшица. – М. : Искусство, 1968. – 311 с.
51. Гинзбург, И. В. П. П. Чистяков и его педагогическая система [Текст] / И. В. Гинзбург. – Л.–М.: Искусство, 1940. – 202 с.
52. Голенкевич, Н. П. В своем стиле [Текст] / Н. П. Голенкевич // Северный рабочий. – 1987. – 1 марта. – С. 8.
53. Голенкевич, Н. П. Ярославский филиал Ассоциации художников революционной России [Текст] / Н. П. Голенкевич // Ярославский календарь на 2000 год. – Ярославль, 2000. – С. 39–41.
54. Голенкевич, Н. П. Ярославское художественное общество [Текст] / Н. П. Голенкевич // Ярославский календарь на 1999 год. – Ярославль, 1999. – С. 48–52.
55. Голенкевич, Н. П. Жизнь коротка, искусство вечно: страницы жизни и творчества Михаила Соколова [Текст] / Н. П. Голенкевич // Ярославль многоликий. – 2002. – № 3. – С. 45–48.

56. Голенкевич, Н. П. Из истории Ярославского художественного училища [Текст] / Н. П. Голенкевич // Золотое кольцо. – 26 декабря 1991. – № 248(256). – С. 5.
57. Голенкевич, Н. П. Мосягин Петр Васильевич [Электронный ресурс] / Н. П. Голенкевич. – Режим доступа: <http://www.yaroslavskiy-kray.com/407/mosyagin-p-v.html> (дата обращения: 18.02.2016).
58. Голенкевич, Н. П. Ф. И. Панков [Текст] / Н. П. Голенкевич // Ярославский календарь на 2009 год. – 2009. – С. 83–87.
59. Голенкевич, Н. П. Наследие. Ф. И. Панков (1889 – 1937). Живопись. Графика. [Текст] / Н. П. Голенкевич. – Ярославль. – 1996.
60. Голенкевич, Н. П. Художественная жизнь Ярославля конца XIX – первой трети XX столетия. Творческие объединения. Выставки. Художники [Текст] / Н. П. Голенкевич. – М., 2002. – 110 с.
61. Голенкевич, Н. П. Художественные выставки Ярославля первой трети XX века [Текст] // Русская провинция и мировая культура : Тезисы II межвузовской научной конференции. – Ярославль, 1998. – С. 92–95.
62. Голенкевич, Н. П. Художник и педагог С. А. Матвеев (к 120-летию со дня рождения) [Текст] / Н. П. Голенкевич // Ярославский календарь на 2007 год. – 2007. – С. 61–63.
63. Грачева, С. М. Художественная критика в системе академического образования: проблемы культурного гомеостаза [Текст] / С. М. Грачева // Обсерватория культуры: журнал-обозрение. – 2009. – № 1 (январь-февраль). – С. 90–95.
64. Грачева, С. М. Российское академическое художественное образование в первой половине XX в.: апология традиции и проблемы современности [Текст] / С. М. Грачева // Вопросы образования. – 2009. – № 2. – С. 236–253.
65. Горохова, О. В. Трансформация образа ребенка в отечественной анимации 1920–1940-х гг. [Текст] / О. В. Горохова // Ярославский педагогический вестник. – 2013 (Гуманитарные науки). – № 4. – С. 262–266.

66. Данилов, А. Ю. Региональные туристские ресурсы России. Часть 1 [Текст] : учебное пособие / А. Ю. Данилов. – Ярославль : ЯрГУ, 2012. – 120 с.
67. Демпси, Э. Стили. Школы. Направления. Путеводитель по современному искусству [Текст] / Э. Демпси. – М. : Искусство XXI век, 2008. – 304 с.
68. Дзякович, Е. В. Подходы к исследованию провинции как социокультурного, ментального и кроссрегионального феномена [Текст] / Е. В. Дзякович // Теория и практика общественного развития. – 2010. – № 4. – С. 47–50.
69. Днепров, Э. Д. Российское образование в XIX – начале XX века [Текст] : монография : в 2 т. / Э. Д. Днепров. – Москва : Мариос, 2011. – 657 с.
70. Добрецова, С. А. Понятие школы в отечественном художественном образовании второй половины XIX – начала XX века [Текст] / С. А. Добрецова // Культура. Литература. Язык : материалы «Чтения Ушинского» / под ред. М. Ю. Егорова. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2015. – С. 209–218.
71. Добрецова, С. А. Коммуникативные аспекты художественного творчества: В. Серов и М. Владыкин [Текст] / С. А. Добрецова // Человек в информационном пространстве: сборник научных трудов / под общ. ред. Т. П. Курановой. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2013. – С. 92–98.
72. Добрецова, С. А. Многогранность творческой и педагогической деятельности Михаила Соколова [Текст] / С. А. Добрецова // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – Т. 1. – № 2. – С. 268–270.
73. Добрецова, С. А. Парадигма эстетического воспитания и художественного образования [Текст] / С. А. Добрецова // Культура. Литература. Язык : материалы международной конференции «Чтения Ушинского» факультета русской филологии и культуры / под ред. М. Ю. Егорова. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2014. – С. 210–215.
74. Добрецова, С. А. Педагогическая деятельность провинциальных ярославских художников первой половины XX века [Текст] / С. А. Добрецова

- // Научно-техническое творчество молодежи – путь к обществу, основанному на знаниях : сборник докладов VI Международной научно-практической конференции (25-27 июня 2014 г. Москва). – М. : МГСУ, 2014. – С. 542–546.
75. Добрецова, С. А. Персональный модус художественного образования в Ярославле начала XX века. Тезисы доклада [Электронный ресурс] / С. А. Добрецова // IV Российский культурологический конгресс с международным участием «Личность в пространстве культуры» : Тезисы и выступления участников (Санкт-Петербург, 29–31 октября 2013 года). – СПб. : Эйдос, 2013. – Режим доступа: [http://culturalnet.ru/main/congress\\_person/1486](http://culturalnet.ru/main/congress_person/1486) (дата обращения: 19.02.2016).
76. Добрецова, С. А. Персональный модус художественного образования в Ярославле начала XX века [Текст] / С. А. Добрецова // Ярославский текст в пространстве диалога культур : материалы международной научной конференции (Ярославль, 15-16 апреля 2014 г.) / отв. ред.: О. Н. Скибинская, Т. К. Ховрина. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2014. – С. 284–290.
77. Добрецова, С. А. Пограничность художественного образования и эстетического воспитания в системе высшего образования [Текст] / С. А. Добрецова // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 5. – С. 337–342.
78. Добрецова, С. А. Погружение индивидуального творческого проекта в среду массовой культуры [Текст] / С. А. Добрецова // Коды массовой культуры: российский дискурс : коллективная монография / под научн. ред. Т. С. Злотниковой, Т. И. Ерохиной. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2015. – С. 194–201.
79. Добрецова, С. А. Понятие школы в отечественном художественном образовании (рубеж XIX–XX вв.) [Электронный ресурс] / С. А. Добрецова // Всероссийская (с международным участием) научная конференция «Российская театральная школа в XXI веке» (Ярославль, ЯГТИ, 25-30 ноября, 2015). – Режим доступа: <http://www.theatrinns->

- yar.ru/upload/KONFERENTsIYA\_NOYABR\_15/SEKTsIYA\_1/ Dobretsova.pdf  
(дата обращения: 19.02.2016).
80. Добрецова, С. А. Репрезентация портретного жанра в творчестве ярославских художников [Текст] / С. А. Добрецова // Филология и культура. – 2014. – № 38. – С. 261–265.
81. Добрецова, С. А. Столичное и провинциальное художественное образование в русской культуре начала XX в. [Текст] / С. А. Добрецова // Модель культуры русской провинции в аутентичном, историко-типологическом и глобализационном дискурсах : научная монография. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2013. – С. 192–222.
82. Добрецова, С. А. Творчество Ф. И. Панкова и традиции художественного образования в России конца XIX начала XX века [Текст] / С. А. Добрецова // Вестник студенческого научного сообщества. Материалы 67-ой студенческой конференции. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. – С. 186–192.
83. Добрецова, С. А. Уникальная творческая личность и артефакт «массового поражения» [Текст] / С. А. Добрецова // Вопросы культурологии. – 2015. – № 4. – С. 101–106.
84. Добрецова, С. А. Художник-педагог: пограничность столичного и провинциального [Текст] / С. А. Добрецова // Культура и образование. – 2015. – № 3 (18). – С. 83–91.
85. Догорова, Н. А. Становление и развитие педагогических систем в хореографической культуре: от XVII до начала XX века [Текст] : дис. ... канд. иск. : 24.00.01 / Н. А. Догорова. – Саранск, 2006. – 211 с.
86. Драч, Л. Апостол прекрасного [Текст] / Л. Драч // Северный край. – 2004. – 12 февраля. – С. 5.
87. Драч, Л. Я для всех и ничей [Текст] / Л. Драч // Северный край. – 2006. – № 29 (17 февраля). – С. 7.

88. Дроздова, А. В., Закс, Л. А. Культурология [Текст] : учебное пособие для самостоятельной работы студентов / А. В. Дроздова, Л. А. Закс. – Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2014. – 634 с.
89. Дубова, О. Б. Академическая школа как историко-культурный феномен [Текст] / О. Б. Дубова // Декоративное искусство. – 2007. – № 3. – С. 10–18.
90. Дубова, О. Б. Становление академической школы в западноевропейской культуре [Текст] / О. Б. Дубова. – М. : Памятники исторической мысли, 2009. – С. 276.
91. Дутов, Н. В. Ярославль: история и топонимика улиц и площадей города: краеведческие хроники [Текст] / Н. В. Дутов. – Ярославль : ЯГПУ, 2012. – 298 с.
92. Дьюи, Дж. Реконструкция в философии. Проблемы человека [Текст] / Дж. Дьюи; пер. с англ., послесл. и примеч. Л. Е. Павловой. – М. : Республика, 2003. – 494 с.
93. Едошина, И. А. Малые города как предмет исследования [Текст] / И. А. Едошина // Костромская земля: культура малых городов : сборник научных трудов. – Кострома, 2011. – С. 5–11.
94. Елисеева, В. В мастерских ярославских художников [Текст] / В. Елисеева // Северный рабочий. – 13 марта 1946. – № 53 (7946). – С. 3.
95. Ельшевская, Г. В. Соколов М. К. [Текст] / Г. В. Ельшевская // Русские художники: Энциклопедический словарь. – СПб., 2000. – С. 574–575.
96. Ермолин, Е. А. Культура XIX – начала XX века [Электронный ресурс] / Е. А. Ермолин. – Режим доступа: <http://www.yaroslavskiy-kray.com/180/kultura-xix-nachala-xx-veka.html> (дата обращения: 18.02.2016).
97. Ермолин, Е. А. Культура Ярославля [Текст] / Е. А. Ермолин // Инициатива. Творчество. Поиск. – 1998. – № 25. – 55 с.
98. Ерохина, Т. И. Человек и текст: грани бытия русского символизма (1913 г.) [Текст] / Т. И. Ерохина // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – Том I. № 1. – С. 178–185.

99. Ерохина, Т. И. Личность и текст в культуре русского символизма [Текст] : научная монография / Т. И. Ерохина. – Ярославль : Изд-во ГОУ ВПО «ЯГПУ им. К.Д. Ушинского», 2009. – 330 с.
100. Ерохина, Т. И. Пограничность бытия личности русского символиста [Текст] / Т. И. Ерохина // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 5. – С. 208–213.
101. Ерохина, Т. И. Текст – код массовой культуры [Текст] / Т. И. Ерохина // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – Том I. – № 2. – С. 37–45.
102. Ерохина, Т. И. Формы и перспективы взаимодействия в культуросообразной научно-образовательной среде [Текст] / Т. И. Ерохина // Вестник Герценовского университета. – 2013. – № 1. – С. 31–34.
103. Ерохина, Т. И. Преподавание Мировой художественной культуры в 10-11 классах с углубленным изучением гуманитарных предметов [Текст] : Рабочая программа и методические рекомендации по спецкурсу / Т. И. Ерохина. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2004. – 40 с.
104. Ерохина, Т. И., Добрецова, С. А. Столичное и провинциальное художественное образование в русской культуре начала XX в. [Текст] / Т. И. Ерохина, С. А. Добрецова // Ярославский педагогический вестник. – 2012 (Гуманитарные науки). – № 3. – С. 207–210.
105. Ерохина, Т. И., Добрецова, С. А. Художественное образование в контексте локальной/провинциальной и столичной среды (Россия начала XX века) [Текст] / Т. И. Ерохина, С. А. Добрецова // Культурфилософское обоснование трансформаций российского опыта в контексте взаимодействия глобального и локального : коллективная монография. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2014. – С. 316–323.
106. Зива, В. Ф. Культуроохранная миссия художественного образования [Текст] / В. Ф. Зива // Вестник ОГУ. – 2008. – № 11. – С. 38–41.
107. Злотникова, Т. С. Человек. Хронотоп. Культура: Введение в культурологию [Текст] : учебное пособие / Т. С. Злотникова. – Издание 3-е, дополненное и переработанное. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2011. – 332 с.

108. Злотникова, Т. С. Эстетические парадоксы режиссуры: Россия, XX век [Текст] : научная монография / Т. С. Злотникова. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. – 308 с.
109. Злотникова, Т. С., Ерохина Т. И., Новиков, М. В. Человек в современной российской провинции (концепция и направления социокультурного исследования) [Текст] / Т. С. Злотникова, Т. И. Ерохина, М. В. Новиков // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – Том I. – № 3. – С. 218–223.
110. Злотникова, Т. С., Киященко, Н. И. Культурологическое и эстетическое образование в контексте взаимодействия глобального и локального [Текст] / Т. С. Злотникова, Н. И. Киященко // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – Том I. – № 3. – С. 228–232.
111. Злотникова, Т. С. Живой творец для власти ненавистен [Текст] / Т. С. Злотникова // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – Том I. – № 1. – С. 253–258.
112. Злотникова, Т. С. Трансформации личности в парадигме «образование – массовая культура» [Текст] / Т. С. Злотникова // Образование в пространстве культуры : сборник научных статей. Вып. 2. – М. : РИК, 2005. – С.21-26.
113. Злотникова, Т. С. Культура и образование: альтернатива или альянс? [Текст] / Т. С. Злотникова // Интеграция образования. – 2006. – № 3. – С. 76.
114. Злотникова, Т. С., Ерохина, Т. И., Летина, Н. Н., Киященко, Л. П. Русская провинция в философском дискурсе: концептуализация метафоры / Т. С. Злотникова, Т. И. Ерохина, Н. Н. Летина, Л. П. Киященко // Вопросы философии. – 2014. – № 11. – С. 125–136.
115. Зрелых, Д. Л. Художественное образование как непрерывный процесс познания объективной реальности человеком [Электронный ресурс] / Д. Л. Зрелых // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2008. – № 2. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/journal/n/uchenye-zapiski-elektronnyy-nauchnyy-zhurnal-kurskogo-gosudarstvennogo-universiteta> (дата обращения: 18.02.2016).



116. Зубец, В. М. Роль Строгановского училища в развитии художественно-промышленного образования в дореволюционной России [Текст] / В. М. Зубец // Искусство и образование. – 2009. – № 4 (60). – С. 160–183.
117. Идеи эстетического воспитания. Антология [Текст] : В 2-х т. / ред.-сост. В. П. Шестаков. – М. : Искусство, 1973. – 368 с.
118. Из писем М. К. Соколова Н. В. Верещагиной-Розановой, 1936–1940 [Из архива ЯХМ] [Текст] // Панорама искусств. – Вып. 13. – М. : Советский художник, 1990. – С. 31–52.
119. Ильина, Т. В. История искусств. Отечественное искусство [Текст] : учебник / Т. В. Ильина. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Высш. шк., 2000. – 407 с.
120. Ильина, Т. И. Историографические аспекты проблемы взаимодействия искусств в художественном образовании [Текст] / Т. И. Ильина // Искусство и образование. – 2013. – № 3. – С. 91–101.
121. Инюшкин, Н. М. Провинциальная культура: взгляд изнутри [Текст] / Н. М. Инюшкин. – Пенза, 2004. – С. 16–29; 37–50.
122. Ирхен, И. И. Художественное образование в российских регионах: взгляд исследователя [Текст] / И. И. Ирхен // Искусство и образование. – 2009. – № 2. – С. 47–58.
123. Исторический город русской провинции как культурный универсум [Текст] : учебное пособие / науч. ред.: Т. С. Злотникова, М. В. Новиков, Н. А. Дидковская, Т. И. Ерохина. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2010. – 536 с.
124. К вопросу об истории учебно-просветительской деятельности Академии Художеств [Электронный ресурс] – Режим доступа <http://evmal.ru/k-voprosu-ob-istorii-uchebno-prosvetitelskoj-deyatelnosti-akademii-xudozhestv/> (дата обращения 30.08.2016)
125. Кабалевский, Д. С. Дорогие мои друзья [Текст] / Д. С. Кабалевский / сост. В. И. Викторов. – М. : Молодая гвардия, 1977. – 192 с.
126. Кабалевский, Д. С. Воспитание ума и сердца [Текст] : кн. для учителя Д. С. Кабалевский / сост. В. И. Викторов. – М. : Просвещение, 1981. – 192 с.

127. Каган, М. С. Историческая типология художественной культуры [Текст] / М. С. Каган; Международный Институт «Открытое общество» Самарский филиал. – Самара, 1996. – 84 с.
128. Каган, М. С. Морфология искусства. Историко-теоретическое исследование внутреннего строения мира искусств [Текст] / М. С. Каган. – Ленинград : Искусство, 1972. – 440 с.
129. Каган, М. С. Философская теория ценности [Текст] / М. С. Каган. – СПб. : ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 205 с.
130. Каган, М. С. Эстетика как философская наука [Текст] / М. С. Каган. – СПб. : ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 544 с.
131. Каган, М. С. О месте искусства в жизни школы [Текст] / М. С. Каган // Искусство в школе. – 1992. – № 1. – С. 11–19.
132. Кагарлицкая, С. Я., Шапинская Е. Н. Пьер Бурдьё. Художественный вкус и культурный капитал [Текст] / С. Я. Кагарлицкая, Е. Н. Шапинская // Массовая культура и массовое искусство. «За» и «против». – М. : Изд-во «Гуманитарий» Академии гуманитарных исследований, 2003. – С. 431–453.
133. Калентьева, О. Возвращение Соколова [Текст] / О. Калентьева // Городские новости. – 2001. – 11–17 июля. – С. 12.
134. Калугина, О. В. Получение образования как фактор самоопределения художника (К творческой биографии М. М. Антокольского и А. С. Голубкиной) [Текст] / О. В. Калугина // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 2010. – № 1 (58). – С. 136–147.
135. Кант, И. Сочинения в шести томах [Текст]. Том 5 / И. Кант. – М., 1966. – 564 с.
136. Киреева, О., Елизаров, В. Замечательная профессия – художник-педагог [Текст] / О. Киреева, В. Елизаров // Юный художник. – 2009. – № 11. – С. 36–38.
137. Киселева, Н. В. Культурологический подход к изучению искусства современными школьниками [Текст] : дис. ... канд. культурологии : 24.00.01 / Н. В. Киселева. – Ярославль, 2009. – 189 с.

138. Киященко, Н. И. Образование и искусство в формировании целостной личности [Текст] / Н. И. Киященко, С. А. Иванов. – М.: Ред. изд. центр «Школа – вуз – академия», 2002. – 184 с.
139. Киященко, Н. И. От эстетического опыта к эстетической культуре [Текст] / Н. И. Киященко // Эстетическая культура. – М., 1996. – С. 27–48.
140. Киященко, Н. И. Эстетика жизни [Текст] : В 3 ч. Ч. 3. / Н. И. Киященко. – М.: Форум, ИНФРА, 2000. – 118 с.
141. Киященко, Н. И. Эстетическое творчество: (о проблеме эстетического творчества в развитом социалистическом обществе) [Текст] / Н. И. Киященко, Н. Л. Лейзеров. – М.: Знание, 1984. – 112 с.
142. Киященко, Н. И., Шапинская, Е. Н. Кризис эстетики или тоска по Эстетическому: диалог эстетика и культуролога [Электронный ресурс] / Н. И. Киященко, Е. Н. Шапинская // Культура культуры. Электронный журнал. – 2014. – № 4. – Режим доступа: <http://cult-cult.ru/crisis-of-aesthetics-or-longing-for-aesthetic-dialogue-of-an-aesthetician-and-a/> (дата обращения: 19.02.2016).
143. Клинт, Г. Михаил Ксенофонович Соколов. Живопись, графика [Текст] / Г. Клинт // Искусство. – 2006. – № 1. – С. 90.
144. Ключевский, В. О. Исторические портреты (О Болтине, Карамзине, Соловьёве) [Текст] / В. О. Ключевский. – М., 1991. – 623 с.
145. Коды массовой культуры: российский дискурс [Текст] : коллективная монография / под научн. ред. Т. С. Злотниковой, Т. И. Ерохиной. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2015. – 240 с.
146. Колганова, В. А. Критский Петр Андреевич [Электронный ресурс] / В. А. Колганова. – Режим доступа: [http://demetra.yar.ru/oblast/uglich/person\\_uglich/Kritski\\_p\\_a](http://demetra.yar.ru/oblast/uglich/person_uglich/Kritski_p_a) (дата обращения: 19.02.2016).
147. Коломиец, Г. Г. Эволюция взглядов на музыкально-эстетическое воспитание (зарубежных и отечественных) [Электронный ресурс] /

Г. Г. Коломиец. – Режим доступа: [http://bank.orenipk.ru/Text/t30\\_314.htm](http://bank.orenipk.ru/Text/t30_314.htm) (дата обращения: 19.02.2016).

148. Кондаков, И. В. Введение в историю русской культуры [Текст] : учебное пособие для вузов / И. В. Кондаков. – М. : Аспект-Пресс, 1997. – 686 с.

149. Кондаков, И. В. Культурология: История культуры России [Текст] : Курс лекций / И. В. Кондаков. – М. : ИКФ Омега-ЛЖ; Высшая школа, 2003. – 616 с.

150. Коровин, С. М. Ярославское художественное училище [Текст] / С. М. Коровин. – Ярославль, 2011. – 200 с.

151. Кубизм [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.vlasta-tula.ru/articles/show-28.htm> (дата обращения: 19.02.2016).

152. Кузин, А. С. Мы позволяем им быть рядом ... [Текст] / А. С. Кузин // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – Том I. – № 1. – С. 160–164.

153. Кузин, А. С. Современные смыслы театральной школы [Текст] / А. С. Кузин // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – Том I. – № 1. – С. 191–196.

154. Кузин, А. С. Театральная школа: современные смыслы [Текст] : учебное пособие / А. С. Кузин. – Ярославль : ЯГТИ, 2013. – 203 с.

155. Кузин, А. С. Эстетическое воспитание профессионального актера: необходимость или утопия? [Текст] / А. С. Кузин // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – Том I. – № 3. – С. 213–217.

156. Ланштейн, П. Жизнь Шиллера [Текст] / П. Ланштейн. – М. : Радуга, 1984. – 408 с.

157. Лащенко, С. К. Директор императорских театров А. М. Гедеонов: московские истоки санкт-петербургской театрально-административной карьеры / С. К. Лащенко // Искусство музыки: теория и история. – 2012. – № 5. – С. 36–89.

158. Лебедева, Т. А. Творчество художников-эмигрантов М. А. Кичигина и В. Е. Кузнецовой-Кичигиной в контексте русского искусства XX века

- [Текст] : дис. ... канд. культурологии : 24.00.01 / Т. А. Лебедева. – Ярославль, 2010. – 276 с.
159. Лессинг, Г. Э. Гамбургская драматургия [Текст] / Г. Э. Лессинг. – М. : Academia, 1936. – 519 с.
160. Летина, Н. Н. Брак как творческий проект: император, художник, поэт [Текст] / Н. Н. Летина // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – Том I. – № 2. – С. 240–245.
161. Локк, Д. Педагогические сочинения [Текст] / Д. Локк ; пер. с англ. – М. : Учпедгиз, 1939. – 319 с.
162. Лопатин, И. В. Михаил Алексеевич Владыкин [Текст] / И. В. Лопатин // Северный рабочий. – 3 июля 1948. – № 131 (8540). – С. 4.
163. Лосев, А. Ф. История античной эстетики. Аристотель и поздняя классика. История античной эстетики, том IV [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/lose004/> (дата обращения 30.08.2016)
164. Лотман, Ю. М. Портрет / Ю. М. Лотман // Статьи по семиотике культуры и искусства (Серия «Мир искусств»). – СПб. : Академический проект, 2002. – С. 349–375.
165. Лученецкая-Бурдина, И. Ю. Методика изучения «Исповеди» Л. Н. Толстого [Текст] / И. Ю. Лученецкая-Бурдина // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – Том II. – № 3. – С. 67–71.
166. Лученецкая-Бурдина, И. Ю. Проза Л. Н. Толстого в литературном контексте 1870–1890-х гг. [Текст] : дис. ... доктора филологических наук : 10.01.01 / И. Ю. Лученецкая-Бурдина. – Москва, 2002. – 365 с.: ил.
167. Лучишкин, С. А. Я очень люблю жизнь. Страницы воспоминаний [Текст] / С. А. Лучишкин. – М. : Советский художник, 1988. – 254 с.
168. Ляковская, О. А. П. П. Чистяков [Текст] / О. А. Ляковская. – М. : Издательство Гос. Третьяковской галереи, 1950. – 64 с.
169. М. А. Кичигин, В. Е. Кузнецова-Кичигина. Русские художники в Китае [Текст] / сост., автор вступит. статьи, каталога и комментариев Т. А. Лебедева. – Ярославль : Изд-во Александра Рутмана. – 2004. – 176 с.

170. Макаренко А. С. Проблемы школьного советского воспитания [Текст]/ под ред. Г. С. Макаренко ; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т теории и истории педагогики. — М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1949. — 131,[1] с. Режим доступа: [http://elibrary.gnpbu.ru/text/makarenko\\_problemy-shkolnogo-sovetskogo-vospitaniya\\_1949/](http://elibrary.gnpbu.ru/text/makarenko_problemy-shkolnogo-sovetskogo-vospitaniya_1949/) (дата обращения 19.02.2016)
171. Макаренко, А. С. Педагогическая поэма [Текст] / А. С. Макаренко. — СПб. : Группа «Азбука-классика», 2009. — 416 с.
172. Максяшин, А. С. Методологические подходы исследования генезиса художественного образования в области изобразительного искусства [Текст] / А. С. Максяшин // Альманах современной науки и образования. — 2012. — № 11 (66). — С. 136–139.
173. Малыгина, И. В. Трансформация нравственных ценностей в русской культуре [Текст] / И. В. Малыгина // Культура: философско-исторические аспекты изучения и развития : сборник научных трудов : в 2 ч. — Ч. I. — М. : МГУКИ, 2001. — С. 35–49.
174. Малыгина, И. В. Культурная среда и культура личности в контексте дискурса власти [Текст] / И. В. Малыгина // Культурная среда и потенциал культуры современного человека: диалектика реального и идеального : коллективная монография / под ред. И. В. Малыгиной. — М. : МГУКИ, 2013. — С. 16–22.
175. Марасанова, В. М., Пономарев, А. М., Федюк, В. П., Юрчук, К. И., Иерусалимский, Ю. Ю., Рязанцев, Н. П., Селиванов, А. М., Салова, Ю. Г. История Ярославского края с древнейших времен до конца 20-х гг. XX века [Текст] / В. М. Марасанова и др. — Ярославль, 2000. — 368 с.
176. Маркус, С. Возвращение из забвения [Текст] / С. Маркус // Московские новости. — 1987. — № 2. — 22 марта. — С. 8–9.
177. Милотворская, М. Б. Борьба за социалистический реализм в русском советском искусстве книжной иллюстрации 1930-х годов [Текст] : автореферат дис. ... кандидата искусствоведения / М. Б. Милотворская. — Москва, 1954. — 16 с.

178. Мелик-Пашаев, А. А. Приобщение к художественной культуре как метод преподавания эстетических дисциплин [Текст] / А. А. Мелик-Пашаев // Эстетическое воспитание и экология культуры. – М. : СХ СССР, 1988. – С. 7–23.
179. Мелик-Пашаев, А. А., Новлянская, З. Н. Ступеньки к творчеству: Художественное развитие ребенка в семье [Текст] / А. А. Мелик-Пашаев, З. Н. Новлянская. – М. : Педагогика, 1987. – 144 с.
180. Мерфи, Р. Мир Сезанна. 1839-1906 [Текст] / Р. Мерфи. – М. : Терра-Книжный клуб, 1998. – 192 с.
181. Мириманов, В. У истоков кубизма [Электронный ресурс] / В. Мириманов. – Режим доступа: [http://art.1september.ru/2001/07/no07\\_01.htm](http://art.1september.ru/2001/07/no07_01.htm) (дата обращения: 19.02.2016).
182. Михайлова Н. «Кому повем печаль мою»: из писем художника М. К. Соколова (1885-1947) [Текст] / Н. Михайлова // Москва. – 1989. – № 2. – С. 177–194.
183. Михаил Ксенофонович Соколов (1885-1947) [Текст]: Каталог выставки. – М. : Сов. Художник, 1985. – 63 с.
184. Михаил Ксенофонович Соколов: к 120-летию со дня рождения [Текст] / сост. Н. П. Голенкевич, Т. А. Лебедева, И. А. Лейтес, Г. А. Цедрик. – М. : Русский Авангард, 2005. – 239 с.
185. Михаил Соколов в переписке и воспоминаниях современников [Текст] / сост., авт. предисл. и коммент. Н. П. Голенкевич. – М. : Мол. гвардия, 2003. – 299 с.
186. Михайлова, Н. Преодоление [Текст] / Н. Михайлова // Москва. – 1989. – № 2. – С. 177–180.
187. Молева, Н. М. Выдающиеся русские художники-педагоги. [Текст] / Н. М. Молева. – М. : Издательство Академии художеств СССР, 1962. – 389 с., 65 л. ил. : портр.

188. Молева, Н. М. П. П. Чистяков – теоретик и педагог [Текст] / Н. М. Молева, Э. М. Белютин. – М. : Издательство Академии художеств СССР, 1953. – 229 с.
189. Молева, Н. М. Павел Петрович Чистяков : 1832–1919 [Текст] / Н. М. Молева, Э. М. Белютин. – М. : Искусство, 1954. – 60 с., 6 л. ил.
190. Молева, Н. М. Педагогическая система Академии художеств XVIII века [Текст] / Н. М. Молева, Э. М. Белютин. – М. : Искусство, 1956. – 519 с., 7 л. ил.
191. Молева, Н. М. Русская художественная школа второй половины XIX – начала XX века [Текст] / Н. М. Молева, Э. М. Белютин. – М. : Искусство, 1967. – 391 с., 94 л. ил.
192. Молева, Н. М. Русская художественная школа первой половины XIX века [Текст] / Н. М. Молева, Э. М. Белютин. – М. : Искусство, 1963. – 409 с., 91 л. ил.
193. Молева, Н. М. Школа Антона Ашбе: К вопросу о путях развития художественной педагогики на рубеже XIX–XX веков [Текст] / Н. М. Молева, Э. М. Белютин. – М. : Искусство, 1958. – 116 с., 30 л. ил.
194. Морозова, А. И., Ягодковская, А. Т. Очерки истории советского искусства. Живопись [Текст] / А. И. Морозова, А. Т. Ягодковская. – М. : Советский художник, 1980. – 264 с.
195. Мосолова, Л. М. О понятиях «культура школы» и «культурология школы» [Текст] / Л. М. Мосолова // Школа и учитель в культуре региона : материалы ежегодного всероссийского Выборгского культурологического семинара «Проблемы культуры школы и изучения культуры в школе» (Выборг, 8-9 февраля 2013 г.). – Выпуск 4. – СПб., 2014. – С. 7–11.
196. Мосолова, Л. М. Культурология в системе современного образования: философско-онтологический аспект [Текст] / Л. М. Мосолова // Фундаментальные проблемы культурологии : в 4 т. Т. 4. Культурная политика. – СПб., 2008. – С. 318–324.



197. Мосолова, Л. М. Междисциплинарность гуманитарного образования: философско-онтологические основания [Текст] / Л. М. Мосолова // Вестник Герценовского университета. – 2008. – № 8 (58). – С. 27–34.
198. Мотлохова, М. Интервью с С. Коровиным [Текст] / М. Мотлохова // Ярославские новости. – 16 ноября 2001. – № 44 (121). – С. 21.
199. НА ЯХМ: Ф. 36. Личный фонд Ф. И. Панкова; Ф. 2. Оп. 1. Д. 2676-2686, ФР- Оп.1.
200. Неменский, Б. М. Мудрость красоты: О проблеме эстетического воспитания [Текст] : кн. для учителя. / Б. М. Неменский. – М. : Просвещение, 1981. – 213 с.
201. Неменский, Б. М. Распахни окно : мысли художника об эстет. воспитании [Текст] / Б. М. Неменский. – М. : Мол. гвардия, 1974. – 188 с.
202. Нечаева, Н. Л. Культурологический подход к изучению историко-музыковедческой проблематики будущими музыкантами [Текст] : дис. ... канд. культурологии : 24.00.01 / Н. Л. Нечаева. – Ярославль, 2010. – 351 с.
203. О месте и роли наследия ВХУТЕМАСА [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.nationshistory.ru/nhistorys-404-1.html> (дата обращения 19.02.2016)
204. Обнорская, Н. Купцы, которых мы знаем в лицо [Текст] / Н. Обнорская // Ярославль многоликий. – 2000. – № 2. – С. 9–12.
205. Образы города в горизонте российской динамики [Текст] : научный сборник / отв. ред. М. В. Новиков, Т. С. Злотникова, Т. И. Ерохина. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2010. – 459 с.
206. Овсянников, М. Ф. История эстетической мысли [Текст] : учебное пособие / М. Ф. Овсянников. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Высш. шк., 1984. – 336 с.
207. Овчинникова, Е. С. Портрет в русском искусстве XVII века. Материалы и исследования [Текст] / Е. С. Овчинникова. – М., 1955. – С. 19.

208. Петров, В. М. Количественные методы в искусствознании. Выпуск 1. Пространство и время художественного мира [Текст] / В. М. Петров; ГИИ М-ва культуры РФ. – М. : Смысл, 2000. – 204 с.
209. Платон. Диалоги [Текст] / Платон. – М. : Мысль, 1986. – 437 с.
210. Полывяная, М. Михаил Соколов: упрямые образы [Текст] / М. Полывяная // Новый мир искусства. – 2004. – № 3 (38). – С. 28–31.
211. Полывяная, М. Штрихи к портрету Петра Мосягина [Текст] / М. Полывяная // Северный край. – 2001. – 23 окт. – С. 10.
212. Поярков, В. Я. Возникновение в России неоклассицизма в живописи [Текст] / В. Я. Поярков // Искусство и образование. – 2013. – № 3. – С. 42–54.
213. Пространство ВХУТЕМАС: Наследие. Традиции. Новации [Текст] : материалы Всероссийской научной конференции, 17-19 ноября 2010г. – М. : МАРХИ, МГХПА им. С. Г. Строганова, 2010. – 240 с.
214. Пурик, Э. Э. Управление художественно-творческой деятельностью школьников в образовательном процессе [Текст] : дис. ... докт. пед. наук. : 13.00.01 / Э. Э. Пурик. – Уфа, 2002. – 335 с.
215. Пятунина, Е. Тайнопись холста [Текст] / Е. Пятунина // Рос. газета. – 2004. – 25 февраля. – С. 18.
216. Пятунина, Е. Москва не велика и Ярославль не мал [Текст] / Е. Пятунина // Золотое кольцо. – 2001. – 21 февраля. – С. 10.
217. Ревалд, Дж. История импрессионизма [Текст] / Дж. Ревалд. – М. : Мир энциклопедий Аванта+, Астрель, АСТ, 2011. – 479 с.
218. Рицков, Б. Посланий романтик [Текст] / Б. Рицков // Гор. новости. – 2001. – 14-20 марта. – С. 6.
219. Российский дискурс массовой культуры: эстетические практики и художественный образ [Текст] : учебное пособие по курсу «Эстетика и теория искусства» / под научн. ред. Т. С. Злотниковой, Т. И. Ерохиной. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2015. – 227 с.
220. Русские художники от А до Я [Текст] : Альбом. – М., 1996. – 164 с.

221. Русское искусство XIX – начала XX в. [Текст] // Русское искусство X – начала XX века: Архитектура, скульптура, живопись, графика. – М. : Искусство, 1989. – 480 с.
222. Руссо, Ж.-Ж. Педагогические сочинения [Текст] : в 2 т. / Ж.-Ж. Руссо ; под ред. Г. Н. Джибладзе ; сост. А. Н. Джуринский. – М. : Педагогика, 1981. – 656 с.
223. Рязанцев, Н. П., Салова, Ю. Г. История Ярославского края (1930–2005 гг.): учебное пособие / Н. П. Рязанцев, Ю. Г. Салова. – Ярославль, 2005. – 280 с.
224. Салова, Ю. Г. История культуры Ярославского края (XIX–XX вв.) [Текст] : учеб. пособие / Ю.Г. Салова. – Ярославль : ЯрГУ, 2004. – 259 с.
225. Сарабьянов, Д. В. История русского искусства второй пол. XIX в. [Текст] / Д. В. Сарабьянов. – М., 1989. – с.
226. Соловьев, В. С. Общий смысл искусства [Электронный ресурс] / В. С. Соловьев // Смысл любви: Избранные произведения. – М. : «Современник», 1991. – Режим доступа: [http://az.lib.ru/s/solowxew\\_wladimir\\_sergeewich/text\\_1890\\_obschy\\_smusl\\_iskusstva.shtml](http://az.lib.ru/s/solowxew_wladimir_sergeewich/text_1890_obschy_smusl_iskusstva.shtml) (дата обращения: 27.03.2016).
227. Современные концепции эстетического воспитания (Теория и практика) [Текст] / Институт философии РАН. – М. : ЦОП Института философии РАН, 1998. – 301 с.
228. Соколов Михаил Ксенофонович [Текст] // Декоративное искусство СССР. – 1990. – № 3. – С. 44.
229. Соколов Михаил Ксенофонович [Текст] // Иллюстрированный словарь русского искусства / ред.-сост. Н. А. Борисовская. – М. : Белый город, 2001. – С. 429–430.
230. Соколов Михаил Ксенофонович Русские художники. Энциклопедический словарь [Текст] / – СПб.: Азбука, 2000 – 864 с.
231. Соловьева, А. Орлеанская девственница на зубном порошке [Текст] / А. Соловьева // Золотое кольцо. – 2006. – № 31(21 февраля). – С. 5.

232. Соловьева, М. Федор Панков – художник и преподаватель [Текст] / М. Соловьева // Городские новости. – 28 ноября-4 декабря 1996. – № 48. – С. 6.
233. Солонин, Ю.Н., Каган, М.С. Культурология [Текст] / Ю.Н. Солонин, М.С. Каган – М.: Высшее образование, 2005, - 566с.
234. Станиславский, К. С. Этика [Текст] / К. С. Станиславский. – М. : Издание Музея Московского Орденов Ленина и Трудового Красного Знамени Художественного Академического Театра СССР им. М. Горького. – 1947. – 11 с.
235. Станиславский, К. С. Собраний сочинений [Текст] : В 9 т. Т. 1 / К. С. Станиславский. – М. : Искусство, 1988. – 622 с.
236. Станюкович-Денисова, Е. Ю. Реформы в системе художественно-промышленного образования в 1917–1918 гг. Училище Штиглица и Строгановское художественно-промышленное училище [Текст] / Е. Ю. Станюкович-Денисова // Наука, образование и экспериментальное проектирование. Тезисы докладов междунар. научно-практ. конф. профессорско-преподавательского состава, молодых ученых и студентов. 8-12 апреля 2013 г. М.: МАРХИ, 2013. – С. 421-422.
237. Степанова, С. С. Московское училище живописи и ваяния. Годы становления [Текст] / С. С. Степанова. – СПб. : Искусство–СПБ, 2005. – 286 с.
238. Стернин, Г. Ю. Два века. Очерки русской художественной культуры [Текст] / Г. Ю. Стернин. – М. : Галарт, 2007. – 384 с.
239. Стернин, Г. Ю. Художественная жизнь России 1900–1910-х годов [Текст] / Г. Ю. Стернин; ВНИИ искусствознания М-ва культуры СССР. – М. : Искусство, 1988. – 285 с.
240. Стернин, Г. Ю. Художественная жизнь России второй половины XIX в. 70-80-е годы [Текст] / Г. Ю. Стернин; Ин-т искусствознания Министерства культуры РФ. – М. : Наука, 1997. – 223 с.

241. Столович, Л. Н. Философия красоты [Текст] / Л. Н. Столович. – М. : Политиздат, 1978. – 118 с.
242. Столович, Л. Н. Красота. Добро. Истина: Очерк истории эстетической аксиологии [Текст] / Л. Н. Столович. – М. : Республика, 1994. – 464 с.
243. Стратегические ориентиры развития художественного образования в странах СНГ [Текст] / Московский государственный университет культуры и искусств. – М., 2013. – 168 с.
244. Танчук, А. Чувствую себя капелькой воды [Текст] / А. Танчук // Ярославская неделя. – 2001. – 1 июня. – С. 9.
245. Тарабукин, Н. М. Материалы для биографии художника Михаила Соколова [Текст] / Н. М. Тарабукин // Ярославский архив: Ист.-краеведч. сборник. – М.; СПб, 1996. – С. 350–383.
246. Тарадай, Е. Д. Самореализация личности в сфере образования провинциального российского города [Текст] : дис. ... канд. культурологии : 24.00.01 / Е. Д. Тарадай. – Ярославль, 2009. – 185 с.
247. Терещенко, Л. А. Педагогические основы эстетического воспитания младших школьников в учебных книгах К. Д. Ушинского: «Детский мир» и «Родное слово» [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.01 / Л. А. Терещенко. – Курск, 2001. – 157 с.
248. Тиханова, В. А. «...за отсутствием состава преступления ...» [Текст] / В. А. Тиханова // Панорама искусств. Выпуск 13. – М. : Сов. Художник, 1990. – С. 6–30.
249. Тойнби, А. Постижение истории. [Текст] / А. Тойнби; - М.: Прогресс, 1991 г. – 736 с.
250. Толстой, Л. Н. Собрание сочинений [Текст] : в.90 т. Т. 30. Произведения 1882 – 1898 / Л. Н. Толстой. – М. : Гос-ное изд-во худ.лит. – 1951. – 698 с.
251. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений [Текст] : в 11 т. Т. 6. Родное слово : книга для детей : год первый и второй. Родное слово : книга для

- учащих / К. Д. Ушинский. – М. ; Л. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1949. – 445, [2] с. : ил.
252. Фабричникова, Л. Лагерные миниатюры на клочках бумаги [Текст] / Л. Фабричникова // Золотое кольцо. – 2004. – 15 апреля. – С. 6.
253. Федоров-Давыдов, А. А. Русское и советское искусство. Статьи и очерки [Текст] / А. А. Федоров-Давыдов. – М. : Искусство, 1975. – 738 с.
254. Флек, Р. Новые формы художественного образования [Электронный ресурс] / Р. Флек // Художественный журнал. – 2003. – № 50. – Режим доступа: <http://xz.gif.ru/numbers/50/hudobraz/> (дата обращения: 19.02.2016).
255. Флиер, А. Я. Культурология для культурологов [Текст]: учебное пособие / А. Я. Флиер. – М. : Академический Проект, 2000. – 496 с.
256. Флоренский, П. А. Анализ пространственности <и времени> в художественно-изобразительных произведениях [Электронный ресурс] / П. А. Флоренский. – Режим доступа: [http://philologos.narod.ru/florensky/fl\\_space.htm](http://philologos.narod.ru/florensky/fl_space.htm) (дата обращения: 19.02.2016).
257. Хренов, Н. А. Русская художественная культура. Контуры духовного опыта [Текст] / Н. А. Хренов. – СПб. : «Алетейя», 2004. – 320 с.
258. Художественное образование в Российской Федерации: развитие творческого потенциала в XXI веке [Текст]: аналит. доклад = Arts Education in the Russian Federation: Building Creative Capacities in the 21st Century: analytical report / Л. Л. Алексеева и др. ; Рос. ин-т культурологии и др. ; отв. ред. К. Э. Разлогов. – М., 2011. – 72, 68 с., табл.
259. Художественное образование в странах СНГ: Аналитическая записка [Текст] / Московский государственный университет культуры и искусств. – М., 2013. – 48 с.
260. Художники народов СССР. Библиографический словарь в 6 томах [Текст] / ред. коллегия: О. Э. Вольценбург, Т. П. Горина, П. М. Сысоев, А. А. Федоров-Давыдов. – М. : Искусство, 1972. – 445 с.
261. Чернышевский, Н. Г. Эстетические отношения искусства к действительности Собрание сочинений в пяти томах. Том 4. Статьи по

философии и эстетике [Электронный ресурс] / Н. Г. Чернышевский ; сост. И  
общая редакция Ю. С. Мелентьева. – М. : «Правда», 1974. – Режим доступа:  
[http://az.lib.ru/c/chernyshevskij\\_n\\_g/text\\_0410.shtml](http://az.lib.ru/c/chernyshevskij_n_g/text_0410.shtml) (дата обращения:  
19.02.2016).

262. Чистяков, П.П. Письма, записные книжки, воспоминания. 1832-1919 гг.  
[Текст] / П.П. Чистяков. – М.: Искусство, 1953. – 594 с.

263. Чистяков, П. И., Савинский, В. Е., Переписка 1883—1888 гг.  
Воспоминания [Текст] / ред.и коммент. И.А. Бродский, М.С. Коноплева – Л  
— М.: Искусство, 1939. – 327 с.

264. Шапинская, Е. Н. Роль эстетического воспитания в формировании  
культуры молодого поколения (пост)современной России / Е. Н. Шапинская  
// Современное состояние культуры и общества: особенности и перспективы  
развития России. – М., 2013. – С.

265. Шапинская, Е. Н. Воспитание красотой: беседа с Олегом и Светланой  
Высоцкими [Электронный ресурс] / Е. Н. Шапинская // Культура культуры.  
Электронный журнал. – 2015. – № 4. – Режим доступа: <http://cult-cult.ru/fostering-via-beauty-conversation-with-oleg-and-svetlana-visotsky/> (дата  
обращения: 17.05.2016).

266. Шапинская, Е. Н. Воспитание театром: эстетическое развитие и  
становление личности в процессе подготовки актера. Интервью с  
А. С. Кузиным [Текст] / Е. Н. Шапинская // Культура культуры. Электронный  
журнал. – 2015. – № 1. – Режим доступа: <http://cult-cult.ru/theater-education-aesthetic-development-and-personality-formation-in-actor-train/> (дата обращения:  
17.05.2016).

267. Шапинская, Е. Н. Философия образования и эстетическое воспитание в  
США / Е. Н. Шапинская // Современный мир и эстетическое развитие  
человека. – М, 1993. – С. 38–40.

268. Шеметова, З. Федор Панков [Текст] / З. Шеметова // Северный край. – 19  
ноября 1996. – № 220. – С. 1.

269. Шибаева, М. М. Темпоральные переживания в контексте культуры [Текст] / М. М. Шибаева // Общественные науки и современность. – 2004. – № 4. – С. 155–163.
270. Шиллер, Ф. Собрание сочинений в семи томах [Текст]. Том 6 / Ф. Шиллер. – М. : ГИХЛ, 1957. – 792 с.
271. Шитов С.Ф. [Электронный ресурс] – Режим доступа <http://www.yaroslavskiy-kray.com/497/shitov-s-f.html> (дата обращения 19.02.2016)
272. Шитов, С. Отчет зав. Яросл. гор. классами рисования С. О. Шитова о количестве лиц, обучавшихся и учивших в 1914–1915 [Текст] / С. Шитов // Отчет городской управы о состоянии начального образования в Ярославле в 1914 году. – Ярославль, 1916. – С. 113–115.
273. Шульгина, Е. Н. История Строгановского училища, 1825–1918 [Текст] / Е. Н. Шульгина. – М. : Русское слово, 2002. – 334 с.
274. Щукина, Л. С. Актуальная концепция эстетического воспитания в культурно-образовательной системе [Текст] : дис. ... канд. культурологии : 24.00.01 / Л. С. Щукина. – Саранск, 2005. – 166 с.
275. Юрьева, Т. В. Роль церковного искусства в духовно-нравственном воспитании студентов [Текст] / Т. В. Юрьева // Материалы межрегиональной научно-практической конференции «Духовно-нравственное воспитание как целевой ориентир современного образования». – Ярославль : ЯГПУ, 2011. – С.
276. Ягодковская, А. Т. От реальности к образу. Духовный мир и предметно-пространственная среда в живописи 60-х – 70-х годов / А. Т. Ягодковская. – М. : Советский художник, 1985. – 184 с.
277. Якобсон, П. М. Психология эстетического восприятия [Текст] / П. М. Якобсон. – М. : Знание, 1971. – 43 с.
278. Ярославская высшая театральная школа: истоки, традиции, личности [Текст] : материалы науч. конф., 25 окт. 2005 г. / Федер. агентство по культуре и кинематографии Рос. Федерации, Яросл. гос. театр. ин-т ; М. Г.



Ваняшова и др. ; отв. ред. и авт. предисл. И. В. Азеева. – Ярославль : Яросл. гос. театр. ин-т, 2006. – 108 с.

279. Ярославский художественный музей, 1919-1969 гг. [Текст] : сборник документов и материалов / ГАУК ЯО «Ярославский художественный музей», ГКУ ЯО «Государственный архив Ярославской области» ; сост. И. Н. Котова. – М. : Издательство 2Л, 2013. – 584 с.

280. Ярославский художественный музей. Рисунок, акварель, миниатюра XVIII – начала XX века [Текст] : Каталог собрания. – М. : Голден-Би, 2014. – 219 с.

281. Ярославский художественный музей [Текст] : выпуск 3. Набор открыток / Л. Юрова. – М. : Изобразительное искусство, 1982. – 16 с.