

Российская Академия Наук
Институт философии

**СОВРЕМЕННЫЕ КОНЦЕПЦИИ
ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ
(Теория и практика)**

Москва
1998

ББК 87.817
С-56

Ответственный редактор
доктор философских наук *Н.И.Киященко*

Рецензенты:
доктор философских наук: *Н.Н.Козлова*
доктор философских наук *В.А.Кругликов*
доктор философских наук *Л.П.Печко*

С-56

Современные концепции эстетического воспитания:
М., 1998. — 302 с.

Коллективный труд посвящен рассмотрению различных теоретических и практических проблем эстетического воспитания, эстетического опыта и эстетической культуры. Опыт различных стран и народов, их отношение к состоянию разработки теории названных проблем и их практической реализации исследовался в сопоставлении с проблемами и процессами эстетического воспитания в России наших дней. Главы теоретических разделов показывают место затронутых проблем в структуре общих социальных стратегий государства, особенно процессов духовного развития нашего общества в период социального перелома конца XX века. Они органически связывают эстетическое воспитание, эстетический опыт и культуру с духовным развитием и процветанием общества, с формированием новых поколений творцов неповторимой российской культуры.

ISBN 5-201-01980-3

© ИФРАН, 1998

Предисловие

Завершающийся XX век уже в третий раз поставил российское общество в ситуацию необходимости решительного реформирования как социально-экономических основ общественной жизни, так особенно и соответствующих общественным потребностям систем народного образования и общественного воспитания. В начале века при российском правительстве была создана комиссия по реформированию школы. Эта комиссия успела проанализировать состояние системы образования в России и подготовить соответствующие предложения, направленные на существенное изменение положения с образованием и воспитанием подрастающих поколений России. Эти положения и предложения были изложены в докладе председателя комиссии С.О.Цыбульского. Но реализовывать их помешали и Первая мировая война и особенно Великая Октябрьская социалистическая революция.

Почти сразу же после революции октября 1917 года большевистским правительством создается новая комиссия во главе с наркомом просвещения А.В.Луначарским, которая к октябрю 1918 года подготовила и приняла «Основные положения о единой трудовой школе» (16 октября). Эти основные положения, надо отдать им должное, адаптировали к новой социально-политической ситуации некоторые положения комиссии С.О.Цыбульского, особенно в части гуманитарного образования и эстетического воспитания.

С началом 90-х годов XX век преподал новый урок истории России, в третий раз существенно изменив социально-политическую и культурно-экономическую ситуацию. Снова ветром перемен овеяны все сферы общественной жизни и человеческой деятельности, поскольку сложившиеся в советское время отношения и принципы протекания общественных процессов никак не могли соответствовать устремлениям общества к демократическим основам жизни и перестановке в жизни каждого человека местами общественного и личного интересов: личные, личностные интересы стали приоритетными, поменявшись местами с общественными. Эта смена в духовной жизни людей обернулась принципиальным изменением менталитета россиян, что не могло не сказаться на положении дел во всей системе народного образования и общественного

воспитания. Тем более, что, как оказалось, многие виды коммунистического воспитания (идейно-политическое, идеологическое, атеистическое, трудовое, нравственное, да и физическое) тут же с изменением социально-культурной ситуации показали свою несостоятельность, почти не оставив следа в чувствах, сознании, менталитете большинства советских людей. Особенно у тех, кто в советское время был особо рьяным радетелем именно коммунистического воспитания. Можно сказать с уверенностью, что на этом фоне всеобщего распада устоявшихся под давлением коммунистической идеологии представлений о воспитании лишь художественное и эстетическое воспитание не подверглись тотальному распаду. И это понятно: они имеют в своем арсенале мощные эмоционально-чувственные средства воздействия на чувства, ум и волю человека, а самое мощное их средство — искусство — по своей природе и действительности ориентировано на свободу. Хотя бы свободу чувственных состояний, саморефлексии и свободу поступков в отношениях с людьми, особенно с близкими и друзьями, если невозможно свободно чувствовать себя в более масштабном сообществе людей, в трудовом коллективе. Об экологическом воспитании ничего сказать нельзя. Поскольку оно в СССР и России еще не определилось ни в целях, ни в задачах, ни в средствах, ни в методах и способах.

Может быть эстетическое воспитание еще и потому устояло, что оно все-таки не столько идеологически определяло свою сущность, сколько исходило из того, что сами по себе эстетико-воспитательные средства, как правило, есть результаты творчества человека, в каком бы обществе он ни жил. А творчество и свобода — явления органически взаимосвязанные и взаимообусловленные. Творчество и его результаты — есть прежде всего проявления внутренней свободы личности. Именно поэтому формирующееся ныне во всех странах экологическое воспитание (в условиях жестокой дисгармоничности взаимодействий современного человека с природой) выступает в связке с эстетическим воспитанием и именуется эколого-эстетическим воспитанием. На это обращали внимание советские эстетики, в том числе и автор настоящего предисловия еще в 70-80-е годы.

Именно по всему по этому данный труд представляет новый и в известном смысле принципиальный поворот к преодолению долго существовавшего у нас по известным причи-

нам разрыва между теоретическими представлениями об эстетическом воспитании подрастающих поколений и реальным положением эстетического воспитания в российской общеобразовательной школе. Здесь все теоретические построения и принципы анализа, во-первых, исходят из социально-культурных и психолого-педагогических реалий сегодняшней системы народного образования и общественного воспитания (что естественно сказывается на сокращении элементов утопичности и несбыточности в предложениях теоретиков); во-вторых, положение дел с эстетическим воспитанием в современной России рассматривается на фоне изменений с положением и местом гуманитарного образования в школе (в труде анализируются программы самых последних лет, а также на фоне социально-культурных стратегий в развитии нашего общества (главы Н.И.Киященко, В.И.Самохваловой, В.А.Шапинского); в-третьих, зарубежный опыт реформирования систем эстетического воспитания в Германии, Индии, США, Франции, Японии предстает в сопоставительном анализе с процессами изменений в теории и практике эстетического воспитания и образования в России.

Нам чрезвычайно интересным и актуальным представляется опыт осмысления парадоксальных ситуаций в состоянии эстетического воспитания в России (как в истории, так и в нынешней практике: главы Н.И.Киященко, В.Н.Липского, В.И.Самохваловой, В.А.Шапинского). Выявленные парадоксы облегчают поиски путей решения актуальных проблем в той или иной сфере эстетико-воспитательной деятельности государства и общества: вопросы экономической и культуротворческой значимости для государства и общества эстетического воспитания подрастающих поколений (опыт Японии, Германии и в некоторой степени Индии). Особое место занимает глава Панаиотиди Э.Г. о философии музыкального воспитания и образования в США, могущая дать толчок фундаментальному обоснованию российской системы музыкального образования и воспитания. А в главах В.И.Самохваловой и А.К.Шульженко интереснейшими представляются перспективы разработки у нас проблем эколого-эстетического воспитания.

Нельзя не сказать и о том, что авторы обоснованно заявили свое право на поиски стратегических решений не только в эстетическом воспитании, особенно связанных с поиском новой парадигмы в подходе к воспитанию вообще, а к эстетичес-

кому в особенности, а также наметили новые подходы к разработке социальных стратегий, вызванных нашим объективным движением к интегрированию во всечеловеческие и в то же время национально- и регионально особенные образовательные и воспитательные системы.

Авторский коллектив благодарит всех коллег, кто своими замечаниями и пожеланиями способствовал совершенствованию этого труда. Особая благодарность докторам философии Козловой Н.Н., Кругликову В.А., Мигунову А.С., Печко Л.П.

Состав авторского коллектива:

- д.ф.н. *Н.И.Киященко* (гл. 1 и 10)
- д.ф.н. *В.Н.Липский* (гл. 2)
- к.п.н. *Э.Г.Панаиотиди* (гл. 5)
- д.ф.н. *В.И.Самохвалова* (гл. 6 и 8)
- к.ф.н. *В.А.Шапинский* (гл. 9)
- д.ф.н. *Е.Н.Шапинская* (гл. 3 и 7)
- к.ф.н. *А.К.Шульженко* (гл. 4)

РАЗДЕЛ I ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Глава 1. Парадоксы теории и практики эстетического воспитания в современной России

Переходные эпохи или периоды в жизни любого народа придают новое значение многим процессам и явлениям общественной, особенно социокультурной жизни, по-новому освещают их, выявляя их более глубокие сущностные основания. Причем от перелома к перелому эти изменения усиливаются, по-новому выявляя и обнажая свою природу. Если говорить о состоянии теории и практики эстетического воспитания в России, то нынешний перелом в жизни России конца XX века оказался более глубоким и значительным, чем перелом февраля и октября 1917 года. Тогда все и вся подверглось новой социально-идеологической оценке, оставив в процессах эстетического и художественного воспитания подрастающих поколений многие глубокие процессы и эмпирические наработки и достижения почти незывлемыми. Эта незывлемость, правда, обернулась наращиванием парадоксальности между теоретическим обоснованием процессов формирования, воспитания и развития подрастающих поколений россиян и практической реализацией этих результатов осмысления реальной практики. Просто многим и многим теоретикам эстетического воспитания дореволюционной России (А.В.Бакушинский, П.П.Блонский, В.М.Бехтерев, Н.Я.Брюсова, Н.Л.Гродзенская, Н.А.Рыбников, В.Н. и С.Т.Шацкие и др.) не было дано после революции строить практику художественного и эстетического воспитания на основе разработанных ими теорий. На их теоретические представления независимо от их воли и желания были наложены жесткие требования классов-

вой идеологии. А само воспитание представлялось только как целенаправленный полностью идеологизированный процесс воздействия педагога, воспитателя на учащегося и воспитуемого с целью выработки в нем только тех личностных свойств и качеств, которые удовлетворяют педагога и воспитателя, то есть реализуемую им идеологическую установку, навязанную педагогу и воспитателю господствующими политическими силами.

Вот этой-то идеологически-мировоззренческой установкой и закладывался под всю систему общественного воспитания такой взрывчатой силы заряд, который само явление — процесс воспитания превращал в нечто такое, с чем воспитание не имело ничего общего. Этот парадокс пронизывал все виды воспитания, всю систему педагогики и воспитательной деятельности всех социальных институтов и организаций и по вертикали (по всем периодам или возрастным этапам воспитания: младенческого, ясельного, дошкольного, школьного, среднетехнического и институтского, армейского и воспитания в трудовых коллективах) и по горизонтали (по всем видам воспитания: нравственного, художественного, эстетического, патриотического, политического, трудового, физического, экологического и т.п.).

Парадокс этот усиливался от того, что почти все теоретики, по крайней мере для собственного успокоения, под воспитанием имели в виду не процесс целенаправленного воздействия старших на младших, воспитателей на воспитуемых строго определенными и идеологически ограниченными и оправданными средствами, а процесс создания для подрастающих поколений таких условий и атмосферы жизни, в которых как бы естественно и спонтанно осуществлялось не только органичное вхождение подрастающих поколений в наличную социокультурную ситуацию, но и формировались бы, вырабатывались в них потребности и способности быть не только потребителями созданных до них культурных ценностей, но и создателями новых ценностей.

Что же ослабляло или усиливало в России действие этого извечного парадокса? Что усиливало или ослабляло позиции теоретиков всех видов и этажей воспитания? Ответы на эти вопросы представляются чрезвычайно трудными и многосложными. Прежде всего открытое, прямое и непримиримое идеологическое давление на всех теоретиков и практиков воспитания, на всю систему складывавшихся в разные периоды исто-

рии России систем народного образования и общественного воспитания оказывало ослабляющее, а не усиливающее влияние. Вспомним в связи с этим знаменитую триаду российского министра просвещения Уварова времен царствования Никола I: «Православие, самодержавие, Народность», а также «Классовость», «Коммунистическую идейность» и «Народность» систем образования и общественного воспитания советского периода или периода социалистического и коммунистического строительства. И в тот и в другой периоды нашей истории, даже в условиях жесточайшего диктата и контроля не было и не могло быть среди педагогов и воспитателей полного единства в понимании сущности процессов обучения, воспитания и образования. Тем более не могло быть и реальной образовательной и воспитательной практики, не учитывающей индивидуально-психологические и личностные особенности обучаемых, образовываемых и воспитуемых. В XIX и в начале XX веков идеологический диктат ослабевался наличием на разных социальных уровнях и разных форм обучения и воспитания, и разных материальных и духовных условий осуществления этих процессов и разной педагогической и воспитательной обеспеченностью этих процессов (вообще-то это тема особого исследования исторического характера).

Собственная внутренняя настроенность многих и многих педагогов и воспитателей на всей Руси Великой занимала далеко не последнее место как в дореволюционное, так и в послереволюционное время в ослаблении официального идеолого-политического давления, диктата на всю систему народного образования и общественного воспитания: Русь с древних времен была богата такими самородками в педагогических и воспитательных процессах, которые своей собственной жизнедеятельностью утверждали реальные, а не утопические взаимоотношения и взаимодействия старших и младших поколений россиян.

Труднее однозначно ответить на вторую сторону действия рассматриваемого нами здесь парадокса об усилении или ослаблении его действия на существовавшие и ныне существующие системы народного образования и общественного воспитания. Конкретно вопрос стоит так: в рамках существующих представлений о процессах обучения, воспитания и образования наличие или отсутствие материальной обеспеченности или необеспеченности процессов реализации этих представлений усиливает или ослабляет торжество навязываемых идеологием?

Риторичность и демагогичность самих идеологов, пронизывающих все программные установки систем образования и воспитания, как будто очевидно ослабляет силу этих идеологов. Но не столь же ли ослабляюще отсутствие материальной обеспеченности сказывается и на действенности тех педагогов и воспитателей, которые под крышей официальной системы образования и общественного воспитания проводят в жизнь подлинно гуманистические и демократические идеи и принципы взаимодействия старших и подрастающих поколений людей?

Например, в России XIX века и начала XX века довольно успешно разрабатывались проблемы детской психологии и детского художественного творчества, вопросы работы художественных музеев в кооперации со школой, методика преподавания изобразительных искусств в школе (Аркин Е., Бакушинский А.В., Бехтерев В.М., Блинкман Ю., Воронов В.С., Куприянова З., Лепилов К., Лубенец Н., Мурзаев В.С., Мурзаев Э., Нечаев А., Прошин Г., Пунин Н.И., Оршанский Л.Г., Рубинштейн М.М., Рыбников Н.А., Сигизмунд Б., Сикорский И.А., Тугенхольд Я.О., Эдберг Р. и др.). Однако теоретические разработки очень ограниченно внедрялись в школьную практику по разным причинам. Во-первых потому, что большинство подрастающих россиян получали всего лишь начальное образование — оканчивали 4 класса церковно-приходской школы, получая там самые элементарные азы грамотности и довольно серьезную церковно-религиозную подготовку, особенно по Закону Божьему. Во-вторых, потому, что во многих школах просто не было учителей по рисованию и пению, поскольку не было в педагогических и учительских институтах художественно-графических и музыкально-педагогических факультетов. А во многих сельских школах (не во всех деревнях таковые были вообще) часто не бывало и материалов (бумаги, карандашей, красок, мелков и т.п., материалов для лепки), обеспечивающих полноценное художественное и эстетическое развитие детей. Кстати, именно в XIX веке в России появились основательные работы по музыкальной и вокальной педагогике и даже методологии музыкально-педагогического воспитания, обучения и образования. Однако использовать эти работы можно было только в нескольких консерваториях (Блюменану Е.Б., Джиральдони Л., Мазурин К., позже Аспелунд Д.Л.). Хотя певческая практика большинства подрастающих россиян благодаря пению в церковных хорах была

довольно обширной. Но она была чисто эмпирической. Говорить же в то время о каком-либо обеспечении школ музыкальными инструментами почти не приходилось. В семьях состоятельных слоев населения России музыкально-художественное образование и воспитание осуществлялось в домашних условиях. Общему эстетическому воспитанию содействовали (и в значительной степени) домашнее музицирование как одна из широко распространенных форм музыкальной жизни в России, так и домашнее репетиторство, для которого всегда находились и педагоги-воспитатели и обеспечение музыкальными инструментами. Разумеется далеко не во всех семьях.

Вот в этом, домашнем художественном образовании и эстетическом воспитании влияние господствующих идеологических систем и программ было минимальным. Здесь многое определялось общей атмосферой духовной жизни семьи, ее дружественных духовных связей и отношений с церковью и разнообразными общественными институтами и организациями.

Что же нам делать сейчас, на нынешнем переломном этапе жизни россиян с этим основным парадоксом? Ведь за семьдесят с лишним лет советской власти этот парадокс от года к году наращивал свою силу, имея, правда, короткие периоды большего или меньшего ослабления своего проявления. Хотя основная тенденция расхождения официальных представлений о воспитании и образовании, государственных установок и их реализации устойчиво сохранялась и сохраняется до сих пор. Так в последнее десятилетие XX века существенно изменилась официальная духовно-идеологическая ситуация: как будто вообще сегодня нет никакой идеологии, поддерживаемой и насаждаемой официальными властями; как будто, судя по беспредельному произволу в средствах массовой информации, особенно во всех видах журналистики, нет никаких духовно-идеологических скрепов в обществе; как будто в общественной и частной жизни наличествует полная свобода чувственно-эмоциональных и рационально-интеллектуальных проявлений, поступков и действий личности; как будто каждому гражданину предоставлено право выбора уклада, образа, стиля жизни, поведения и проявления социально-творческой активности, в том числе и в таких видах жизнедеятельности и творчества личности как воспроизводство рода человеческого, обучение, воспитание и образование подрастающих поколений россиян; как будто... Но за всей идеологической, политичес-

кой, правовой, экономической, духовно-художественной и нравственно-эстетической раскованностью то и дело проглядывает, дает о себе знать заскорузлый менталитет на подкладке из страха, неуверенности и невежественности в вопросах свободного, демократического и гуманистического существования. Почему-то большая, основная часть россиян в условиях вседозволенности и, можно говорить, вседоступности набрасываются не на ценности, обеспечивающие напряженную и полноценную духовную жизнь, предоставляющие возможности для свободного творческого жизнестроительного волеизъявления, набрасываются либо на материальные ценности (и на использование высоких духовных ценностей в корыстных коммерческих целях и потребностях как на государственном, так и на семейном, личном, индивидуальном этажах жизни), либо на духовные ценности самого низкого уровня. Достаточно посмотреть на книжные развалы, на китчево кричащую продукцию многочисленных зарубежных и отечественных кино-, теле-, радио-, шоу-концертных студий и их программ, на так называемую продукцию народных промыслов, ничего общего не имеющую с изделиями истинно народных промыслов, продукцию, часто идущую нарасхват, чтобы получить довольно четкое представление о чувственно-эмоциональных и рационально-интеллектуальных предпочтениях огромного количества россиян конца XX века. В чем тут дело не только и не столько с эстетической точки зрения, сколько с точки зрения общих представлений о ценностях жизни и господствующих в менталитете россиян установках на воспитание, обучение и образование, которые все еще работают в современной школе?

Да, да. Именно работают, хотя официально школа сегодняшнего дня как будто и самоустранилась от воспитания, пытаясь хотя бы как-нибудь решить проблемы обучения: на педагогическом уровне дидактика сегодня диктует школе все и вся на фоне появления различных форм образования от семейного, частного до частно-государственного и государственного. Сама ситуация в дошкольном и школьном воспитании и образовании сложилась крайне парадоксальная: идеологически навязываемое, насаждаемое представление о воспитании как целенаправленном и строго управляемом процессе отпало. Но оно накрепко сидит в менталитете большинства педагогов, в том числе и молодых, особенно в менталитете чиновников от

образования. Новые же представления обосновывать, разрабатывать, предлагать некому, поскольку институты Российской Академии Образования влачат жалкое существование, а руководство академии, как ни странно, занимает дидактически ориентированную позицию.

Дело, очевидно, все-таки в том, что в наших глубинных, сущностных представлениях еще со времен «Домостроя» главенствует воспитание как целенаправленный и строго управляемый процесс, результаты которого либо мало сказываются, либо совсем не сказываются на всем строе, стиле жизни и отношении к социальной активности общественного порядка и назначения. Там, где-то в глубине этих заскорузлых представлений сидит убежденность или уверенность в том, что эстетическое и художественное воспитание если и оказывают влияние, то на частную, бытовую, повседневную жизнь и взаимодействия человека с миром, а на жизнь у всех на виду, на деятельность общественно-полезную влияют мало, либо совсем не влияют. Не потому ли в России проблема качества жизни и качества, а не количества взаимодействий человека с миром никогда не занимала сколь-нибудь серьезного места ни в чувственных, ни в рациональных, ни в волевых процессах существования и бытия человека. Если для древних греков проблема гармонии была путеводной звездой как для индивидуальной, частной, так и для общественной жизни, если в Японии с давних, давних времен для каждого гражданина, для государства и для общества гармония, ее достижение была провозглашена высшим принципом жизни и если именно гармония как основа прекрасного помогла в XX веке Японии совершить чудодейственный прорыв на вершины современной цивилизации (это положение является эпиграфом к японской Конституции), то в России этой интенции личностного и государственного сознания путь всегда был наглухо закрыт. Надежда на авось и жизнь по принципу «а куда кривая выведет» особенно пронизывают государственное-чиновное сознание России.

Это заскорузлое чиновное или государственное сознание определяет собой и второй извечный парадокс во всем воспитательно-образовательном процессе в России: парадокс между уровнем развития теоретической мысли, особенно в художественном и эстетическом воспитании и состоянием реальной практики этих видов воспитания, взаимодействия художественного, эстетического воспитания с нравственным в процессе

реального бытования искусства. Лучшие умы России XIX века (Анненков П.В., Белинский В.Г., Герцен А.И., Жуковский В.А., Мерзляков А.Ф., Одоевский В.Ф., Чернышевский Н.Г.) и XX века (Асмус В.Ф., Буров А.И., Выготский Л.С., Дмитриева Н.А., Лифшиц М.А., Лосев А.Ф., Луначарский А.В., Плеханов Г.В., Флоренский П.А.) немало сил потратили, чтобы поставить на обсуждение и рассмотреть многие вопросы действенности на человека разных видов искусства, жизненной эффективности и творческой наполненности художественно- и эстетически развитой личности. Они всячески способствовали развитию в России просвещения, библиотечного и музейного дела, художественного, литературного и музыкального просвещения и образования. Однако, во все периоды развитие просвещения и образования в России наталкивалось не столько на консервативное чиновничье мышление управленцев просвещением и образованием, сколько на слабое (если не сказать никакое) материальное обеспечение всякой просветительной и образовательной деятельности. Не случайно поэтому по уровню материальной обеспеченности процесса образования Россия почти всегда отставала от передовых в этом деле стран.

Если в некоторые периоды развития просвещения и образования в России (первая четверть XIX, начало XX веков, начальный период развития системы образования в Советской России, 50-е — начало 60-х годов XX века) оно и достигало высокого уровня (сравнительно высокого, конечно, например 6% от бюджета в начале 60-х годов), то это, как правило, были очень короткие периоды, за которые система образования не могла накопить столько сил, чтобы потом в условиях нищенского финансирования держаться на соответственно высоком уровне. Казалось бы высокие научные и культурные, творческие достижения россиян именно в эти периоды должны были бы вдохновить все государственные органы на усиление внимания к состоянию систем образования и общественного воспитания. Однако этого не происходило в силу господства в государственном аппарате консерватизма, отсутствия перспективного мышления и господства настроений довольства личным достигнутым положением.

Хотя надо отметить факт наличия самых благих пожеланий для поддержания образования и науки на приличном уровне, но эти благие пожелания никак не реализовались в практике. Например, к началу космической эры в истории челове-

чества СССР тратил на образование и науку 12% бюджетных средств, а США всего 6% бюджета. Для США это послужило мощным стимулом для резкого увеличения объемов исследовательских работ и пересмотра почти всех образовательных программ, особенно, как ни покажется на первый взгляд странным, программ гуманитарного образования. Результат: сегодня Россия едва-едва дотягивает до 1,5% расходования бюджетных средств на образование и около 1,2% на науку, гуманитарное образование в России занимает 12% всего учебного времени в школе и еще меньше в высшей школе, в США гуманитарное образование занимает почти 30% учебного времени и в школе и в вузах. Стремительно развивающаяся Южная Корея расходы на образование довела до 27% бюджетных средств. Именно на этом пути Япония добилась в послевоенный период самых фантастических успехов: японская школа и дошкольные учреждения занимают первое место в мире по обеспеченности всеми самыми современными техническими средствами естественнонаучного и социогуманитарного образования. Эстетическое и художественное воспитание в японских системах дошкольного воспитания и школьного образования занимают столько времени, сколько в наших школах отводится всему гуманитарному образованию и воспитанию.

Германская школа (общая и высшая) по всем показателям занимает второе место в современном мире. Но и германская промышленность, образ и стиль жизни населения Германии по качественным показателям законно являются вторыми в мире. Но ведь в Германии каждая Земля (по нынешнему каждый субъект федерации) имеет свой институт эстетического воспитания, каждый из которых занимается не только теоретическими исследованиями в области художественного и эстетического воспитания, но и наделен полномочиями внедрения теоретических разработок в практику дошкольного, школьного и высшего образования. Причем практика эта строится таким образом, что в самом понимании сущности воспитания вообще, художественного и эстетического воспитания не возникает оснований для парадоксов. Воспитание — 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.

Если в Японии и Германии, Финляндии и Франции на самых разных уровнях государственного управления процессами обучения, воспитания и образования полагают, что музыка, изобразительные искусства, дизайн, литература, театр являются наиболее эффективными средствами воздействия на ум, чувства и волю человека, на формирование в каждом гражданине его творческих способностей на основе его природных дарований, то они и в теоретическом плане делают все для того, чтобы с самого раннего детства, затем в дошкольном и школьном воспитании и образовании узнать, понять, кто с чем родился и что нужно сделать, чтобы природные дарования проявились и начали работать как на благо самого владельца дарований, так и на благо общества.

Россияне в этом, то есть теоретическом, отношении никогда не отставали и сегодня не отстают от теоретиков других стран. Но российские теоретики практически никаким образом не могут оказать влияния на состояние образования и воспитания подрастающих поколений. Достаточно сказать, что на всю огромную Россию до новых, демократических времен был всего один Институт художественного воспитания, пробитый в коридорах партийной и государственной власти СССР В.Н.Шацкой в 1945 году. После ее смерти он постепенно сводился всеми властью имущими органами вплоть до Академии педагогических наук до незначительного, второразрядного учреждения, якобы не дающего никакого эффекта ни системе образования, ни системе общественного воспитания подрастающих поколений. В новое, демократическое время, то есть в 90-е годы XX века Институт как самостоятельное научно-исследовательское учреждение со своей экспериментальной базой ликвидирован и усилиями руководства Российской академии образования превращен всего лишь в центр эстетического воспитания, получающий крайне скудное финансирование и материальное обеспечение. Теперь уже даже и благие намерения в улучшении дела эстетического воспитания отсутствуют. Если в 1959 году Министерство культуры СССР (при Фурцевой Е.А.) специальным приказом объявлялось кинофицировать все школы огромной страны, чтобы обеспечить системе образования современный по тем временам уровень техничес-

кого обеспечения учебного процесса, то ныне Министерство культуры РФ вообще никак не связано с образовательным и воспитательным процессами в России.

Поэтому трагические вопли теоретиков эстетического и художественного воспитания о необходимости обеспечения современной школы всеми аудиовизуальными средствами, компьютерной и множительной техникой воспринимаются государственными органами, как глас вопиющего в пустыне, от которого всегда можно отмахнуться. Сейчас все пушено на самотек и на провидение либо Божие, либо непосредственного руководителя, директора того или иного учебного и воспитательного заведения. Опять господствует ставка на энтузиазм, на «куда кривая вывезет», «на авось» или спонсорство, которое не имеет возможности из-за нелепой и удушающей налоговой системы в стране когда-либо превратиться в меценатство, которым в досоветские времена была столь славна и богата Россия.

Следует обратить внимание также и на такой парадокс в развитии и бытовании в России эстетического и художественного воспитания, как отсутствие непосредственных связей этих видов воспитания со всей существующей системой общественных отношений, с хозяйственно-экономической деятельностью общества и каждого его члена, с образом и стилем жизни граждан России. В России так складывались эти отношения, что кое когда и кое где при появлении энтузиастов местные власти шли на какие-то уступки требованиям общественности. Сегодня региональные комитеты образования предоставляют право самим директорам школ, гимназий, лицеев и колледжей, учебно-воспитательных комплексов и центров определять образовательные программы в пределах разработанных и утвержденных Министерством образования РФ основных базовых показателей по всем предметам школьного цикла: что-то ввести в основную сетку школьных часов, что-то перевести в факультативы, а что-то и в дополнительные занятия. Как говорят, и на том спасибо.

Но мы-то ведем речь о том, чтобы создавалась государственная система и образования и воспитания, которая ориентировала бы все воспитательные и образовательные учреждения на такие общие высокие цели, которые бы и все общество и каждого его гражданина выводила на качественно новый уровень жизни и гармонизировала бы все взаимодействия человека с миром, сливала бы все ныне существующие виды

воспитания в такое органичное и естественное единство, которое давало бы современному человечеству полнокровную целостную личность, живущую напряженной творчески-созидательной жизнедеятельностью и деятельностью. Тогда все достижения московских, Санкт-Петербургских, Екатеринбургских, Кемеровских, Оренбургских, Пермских, Ростовских, Самарских, Саратовских, Ярославских энтузиастов эстетического воспитания обогатят общее дело подготовки новых и новых поколений россиян к полнокровной жизни в условиях современной цивилизации и культуры, нацеленных на формирование благополучно и мирно живущего Всечеловечества. К этой великой и благородной цели человечество движется ведь очень мелкими шажками, крохотными завоеваниями каждого народа, где бы и как бы он не жил сегодня.

У нас здесь нет возможности подробно рассказать обо всех энтузиастических начинаниях и благородных деяниях как отдельных педагогов, так и целых коллективов, поскольку мы пытаемся представить современную, то есть нынешнюю государственную модель эстетического воспитания России в сопоставлении ее с состоянием систем эстетического воспитания в других странах.

Государственная модель эстетического воспитания в современной России

Приступая к освещению государственной модели эстетического воспитания в современной России, мы не можем представить ее как реально осуществляющуюся хотя бы в системе общего образования. Речь здесь пойдет об активизации программно-теоретической деятельности философско-педагогически-художественной общественности в условиях перехода России от тоталитарного управления всеми процессами жизни россиян к демократически-правовому состоянию всей общественной и частной жизни российских граждан. Мы прекрасно понимаем, что все эти изменения только, только набирают силу и не ждем, в частности, кардинальной перестройки всей системы народного образования и общественного воспитания, а пытаемся наметить теоретические перспективы движения их к новому качественному состоянию.

Судя по тем бурным процессам, которые происходят сейчас в государственной системе образования Российской Федерации, научная и педагогическая общественность более всего жаждали перемен в жизни нашего общества. Справедливо и законно гордясь тем, какой стремительный скачок в области образования совершила Россия за годы действия созданной в 20-е годы советской образовательной системы и какой рывок в области науки она сделала в XX веке, научная и педагогическая общественность раньше всех почувствовали пагубность подчинения науки и образовательно-воспитательных систем жестким идеологическим требованиям. Особую тревогу в педагогике — стоит хотя бы напомнить об этом — вызвала начавшаяся в начале 30-х годов борьба с педологией и с тем, что именно в 30-е годы по существу перестало действовать одно из кардинальнейших положений основополагающего для советской системы образования официального документа «Основные принципы единой трудовой школы»: образование и воспитание, лишенные художественно-эстетического начала, а точнее трудовое, научное воспитание и образование, лишенные эстетического элемента, были бы обездушенными. Тогда требовалось под эстетическим образованием разуместь «не преподавание какого-то упрощенного детского искусства, а систематическое развитие органов чувств и творческих способностей, что расширяет возможность наслаждаться красотой и создавать ее». Это были прекрасные и крайне необходимые для создания соответствующей духу XX века системы образования. Однако в силу именно идеологических и политических факторов и причин эти великолепные положения не получили практического воплощения, поскольку уже в 1928 году Наркому просвещения А.В.Луначарскому на апрельском Пленуме ВЦСПС было заявлено, что стране крайне нужны специалисты для разных отраслей народного хозяйства, причем в кратчайшие сроки. Поэтому ориентация системы образования на всестороннее развитие личности обучающихся, трата времени, сил и средств на эстетическое развитие человека является главной ошибкой Наркомпроса и лично А.В.Луначарского как наркома. И дело здесь не в том, что, возможно, А.В.Луначарский стал кому-то неугоден, а в том, что передовая по своему времени система образования стала отказываться от многих собственных достижений. Процесс сворачивания многих программ, отказа от провозглашенных в 1918 году принципов

прежде всего коснулся гуманитарных предметов, ибо в них-то и таилась главная опасность для набиравшей силу идеологии тоталитаризма: культурный и гуманитарно образованный человек более привержен идеалам и принципам свободы и творческих дерзаний, чем человек технического уклона образования и деятельности. Потому в 30—50-е годы из советской системы образования даже из оставшихся программ по предметам социогуманитарного цикла медленно, но верно выжималось все, что имело отношение к процессу формирования гражданина, личности во время ее учебы в любом образовательном учреждении. Вот тогда-то и литература в школе перестала быть искусством и стала предметом, история из культурно-гуманитарного знания превратилась в идеолого-политическое знание, пение (тогда еще не было предмета музыка в школе) и рисование (не изобразительные искусства) постепенно сокращались до минимума. География превращалась в политическую дисциплину и т.д. Все это не могло оставлять равнодушной педагогическую общественность, да и художественно-эстетическую. Хотя и трудно говорить об эстетической, ибо со второй половины 30-х годов и до середины 50-х годов в СССР не было опубликовано ни одной книги или статьи по эстетике. Только в 1956 году появились книги А.И.Бурова, В.В.Ванслова и Н.А.Дмитриевой. Из научно-педагогической среды только незабвенная В.Н.Шацкая смогла пробиться на поверхность школьной жизни с книгой «Эстетическое воспитание в школе» (М., 1955). А до этого только в некоторых журналах не эстетического направления появлялись отдельные статьи философско-эстетического (наиболее близкого к идеологическому началу общественно-политической жизни) содержания. Журналы «Искусство в школе», «Юный художник» и другие были закрыты, а об общем журнале по эстетике или по эстетическому воспитанию советские ученые и педагоги стали поговаривать лишь в середине 60-х годов. Но эти разговоры так до сих пор ничем и не кончились — журналов по эстетике как не было так и нет до сих пор. Спасибо великое громадной художественно-педагогической неугомонности Д.Б.Кабалевского, который сумел «пробить» (в советское, да и в наше, если не тоталитарно-демократическое, то бюрократически-демократическое время все надо «пробивать» — тогда идеологическую броню, теперь финансовую) журнал «Музыка в школе», теперь опять выросший до названия «Искусство в школе».

Однако широкая общественность не учитывала все эти тягчайшие для положения системы образования и общественного воспитания обстоятельства и во всем обвиняла «заскорузлых», «мало образованных» и «культурно невежественных педагогов», якобы во всем повинных и за все отвечающих. Если бы в действительности таковым было бы сознание и психическое состояние педагогов, откуда бы еще в начале 70-х годов, то есть в период нарастания застоя в партии и государстве, стали пробиваться попытки ученых и педагогов с требованиями обновления системы образования и общественного воспитания, с попытками создания новых программ буквально по всем предметам, так называемого общественного, а по существу социогуманитарного цикла: программа Д.Б.Кабалевского по музыке, Б.М.Неменского по изобразительным искусствам, Л.М.Предтеченской по мировой художественной культуре появились именно в 70-ые годы. Напомню, что в 1971 году появилась и моя книга «Вопросы формирования системы эстетического воспитания в СССР», в которой многие уже отмеченные здесь вопросы ставились, как крайне необходимые для реформы всей системы образования, поскольку отдельных, хотя и многочисленных, основанных на энтузиазме педагогов, фактов было недостаточно, чтобы говорить о каком-либо благополучии с подготовкой граждан и личностей из подрастающих поколений.

А во второй половине 80-х годов началась прямо-таки бомбардировка общественного сознания со стороны научной, художественной и педагогической общественности о необходимости реформы образования, особенно о гуманизации и гуманитаризации и системы и процесса образования новых поколений россиян.

Начавшиеся в стране реальные процессы преобразования всей общественной жизни, разумеется, не обошли стороной и систему народного образования и общественного воспитания. Если в 1988 году поднятый мной в «Учительской газете» вопрос о необходимости разработки вариативных программ по всем предметам общешкольного образования и о перераспределении часов между предметами естественнонаучного и социогуманитарного циклов, поддержанный профессором математики Постниковым в «Литературной газете», вызвал в Академии педагогических наук бурю негодования, а у многих и многих педагогов горячую поддержку, то сегодня вариативные

программы по всем предметам стали реальностью и повседневностью педагогической практики. Правда на перераспределение часов Министерство общего и профессионального образования РФ пока никак не может решиться, хотя департаменты образования субъектов РФ, особенно департамент образования г.Москвы бомбардируют Министерство этими требованиями. Они положительно относятся к директорам, которые ныне предметы эстетического и художественного циклов включают в список основных урочных, а не дополнительных, факультативных предметов. Сдвиг — плодотворный, работающий на погружение россиян в плюральное культурное пространство и ведущий нас к правовому сознанию, а значит и в демократическом направлении — налицо. И об этом больше всего говорят все программы общеобразовательных учреждений по предметам эстетическо-художественного цикла, рекомендованные Главным управлением развития общего среднего образования Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации.

Все эти программы, анализу и сведению в единую модель которых посвящена эта работа, независимо от того, кто является их авторами — ученые или педагоги, — подчинены, как это ни странно, одним и тем же принципам. Во-первых, все они по всем предметам вариативны, даже в пределах самих программ. То есть они носят примерный тематический характер, предоставляя педагогу и внутри темы поднимать и обсуждать вопросы на разном материале, в разном его освещении, разными средствами, доступными современной российской школе и в разных формах занятий: урочной и неурочной, экскурсионной и практической, в школе и в любом учреждении культуры. Это развязывает педагогу руки, открывая перед ним широкие возможности для творчества, а ребят дает возможность ввести в необычайно широкое культурно-эстетическое поле, в котором каждому находится свое место.

Во-вторых, разработанные учеными и педагогами в 1993—1994 годах и не утвержденные до сих пор Министерством общего и профессионального образования основные базовые элементы образования по всем предметам эстетическо-художественного и общекультурного цикла предоставляют и администрации школы, гимназии, лицея и колледжа и педагогу, ведущему тот или иной предмет обращаться к разным программам, опубликованным издательством

«Просвещение» в 1992–1997 годах и доступным практически всем общеобразовательным учреждениям, широкое поле для творчества и для взаимодействия с преподавателями всех изучаемых в школе предметов. Обязательные и факультативные курсы по мировой художественной культуре, по эстетике, по интегрированным курсам «Изобразительное искусство и среда (природа, пространство, архитектура)», «Космос театра», «На пути к образу», «Сказка игры», «Интегрированные уроки искусства», по музыкальной литературе, по рисунку, живописи и композиции, по театру, по основам экранной культуры, по художественной культуре говорят о глубокой озабоченности педагогов и ученых и об ответственности за подготовку реформированных систем образования XXI века.

В-третьих, если в советское время допускалось преподавание предметов социогуманитарного цикла художественно-эстетического направления только для определенных классов, например, пение и музыка только с 1 по 7-й класс, а рисование с 1-го по 6-й классы, то в настоящее время программы по рисунку, живописи, композиции, по театру, по основам экранной культуры, по изобразительному искусству и среде разработаны для I–XI классов, по изобразительному искусству, изобразительное искусство и художественный труд для 1–9 классов, по музыке с 1-го по 8-й класс, а по музыкальной литературе с 8-го по 11-й классы, мировая художественная культура для 9–11 классов. Факультативные курсы «История джаза и популярной музыки», «Изобразительное творчество», «Скульптура», «История изобразительного искусства», как правило, рассчитаны на преподавание ребятам с 7-го по 11-й классы. Причем многие программы снабжены краткими методическими рекомендациями, которые задают педагогу общее направление преподавания, а конкретную методику каждый квалифицированный педагог творит сам, руководствуясь и собственным опытом и знаниями, и обеспеченностью школы техническими средствами обучения и общим развитием ребят.

В-четвертых, особенность нынешнего этапа развития государственной с элементами частной системы образования состоит и в том, что департаменты образования всех субъектов Российской Федерации, крупные университеты и научные учреждения разрабатывают и рекомендуют для использования в школах, гимназиях, лицеях и колледжах регионов свои про-

граммы по разным социогуманитарным предметам. Эти программы, конечно, отталкиваются от уровня и специфики культурного развития регионов, от национальных особенностей народов, населяющих Россию, но все они органически увязывают национальную, самобытную культуру с мировой художественной культурой и пытаются раскрыть место и значение национальной, региональной культуры в общей культуре России и в общечеловеческой культуре. Это обстоятельство чрезвычайно важно, так как оно открывает замечательную возможность каждому ребенку легче и естественнее войти в российскую и мировую культуру через свою национальную или региональную. Ранее все программы были строго централизованы, четко ограничены рамками возможного и невозможного, допустимого и недопустимого. Невозможной и недопустимой для изучения, как правило, оказывалась культура малых народов, за исключением, может быть, лишь произведений народного искусства и народных промыслов. Дело осложнялось еще и тем, что на языках многих малых народов школ просто не существовало. А ведь народное, да во многих случаях и профессиональное искусство, не проверенное в духовной жизни своего народа, на родном языке может быть непонятным и недоступным для чувственного переживания представителями других народов. У каждого народа имеются свои верования, свои мифы, сказания, легенды, притчи, свои символы, метафоры и аллегории, органически вплетающиеся в художественный язык народного и профессионального искусства и требующие не столько особого ума или интеллектуального склада для их понимания, сколько особого строя чувственности читателя, зрителя, слушателя. Говоря об этой особенности нынешнего этапа развития социогуманитарного образования в России, я хочу обратить внимание на приближение программ к реальной духовной жизни россиян, то есть на большую практичность нежели теоретичность и программ, рекомендованных Министерством образования, особенно региональных программ, рекомендованных региональными департаментами образования. Таким образом в историю российской и мировой культуры, в современную культуру реально могут войти все дети россиян и оказаться на бесконечно разнообразном и богатейшем пространстве культуры, преодолевая присущую старшим поколениям робость и невосприимчивость к плюрализму в культуре.

Итак, что же предлагают современной российской системе народного образования (государственной, а через разработанные и утвержденные единые государственные базовые элементы или стандарты образования и частной школе) те программы, которые ориентированы на детей с 1-го класса. Программа «Изобразительное искусство и художественный труд (1-9 классы)» имеет очень четкую и краткую целевую установку:

- формирование у учащихся нравственно-эстетической отзывчивости на прекрасное и безобразное в жизни и в искусстве¹;

- формирование художественно-творческой активности;

- овладение образным языком изобразительного искусства посредством формирования художественных знаний, умений и навыков. Поскольку программа разрабатывалась под научным руководством Б.М.Неменского, ясно, что никаких перехлестов в постановке задач, никаких утопических ориентаций программа не допускает.

Программа ориентирована всецело на то, чтобы увязать всю духовно-художественную жизнь ребят с искусством, взаимодействие разнообразных видов которого и дает полное и ясное представление о реальной жизни человеческого духа в штрихе, знаке, линии, рисунке, свете, цвете, форме, пластике, движении. Жизненный опыт ребят присутствует на каждом уроке и в самых разнообразных его проявлениях, в соответствии с тем, в какую деятельность на уроке они вовлекаются. Ведь это как раз то, с чего начинал свою огромную и трудную педагогическую жизнь Д.Б.Кабалевский, преодолевая консервативность укоренившихся к его времени методов и способов преподавания пения и музыки школьникам в Советской стране.

Здесь нет возможности подробно рассмотреть все предложенные учеными и творческими педагогами программы. но нельзя не обратить внимания на то, что уже с первого класса все программы по изобразительным и пространственным искусствам («Изобразительное искусство и среда — природа, пространство, архитектура», «Интегрированные уроки искусства», «Рисунок, живопись, композиция», «Примерные программы по обучению учащихся изготовлению изделий народных художественных промыслов», «Изобразительное искусство») нацелены не только на художественное, но и на эстетическое образование и воспитание. Научить ребенка видеть и чувствовать мир во всем его цветовом, световом, пла-

стическом, архитектурном, силуэтом, пространственном многообразии и разнообразии, а самое главное пробудить в нем отзывчивость его чувств на все это богатство — это и значит заложить в его будущую художественную и эстетическую культуру прочнейший фундамент и несущую личностную конструкцию.

Хотя, например, вызывает сомнения и возражения ориентация на то, что основой основ изобразительных искусств является реалистический рисунок, а не совокупность всех изобразительных и выразительных средств пространственных изобразительных искусств. Рисунок, конечно, очень важный, может быть, и основополагающий элемент изобразительного языка, однако он не определяет всего и вся в изобразительных искусствах. Нельзя забывать и того факта, что вся история предмета «Изобразительные искусства» в советской и российской школе связана именно с опорой на рисунок, особенно на реалистический, но результат всего этого вдохновить вряд ли может — отсутствие серьезной культуры видения мира у нескольких поколений россиян налицо, и никто этого отрицать не может. Опора на реалистический рисунок, как теперь оказалось очевидным, не сформировала у наших людей ни способности видения мира, ни способности свободно чувствовать себя в плюральном художественно-эстетическом изобразительном и архитектурном мире.

Поэтому более перспективной ныне представляется ориентация программ, направленность методических и учебных пособий для школ, лицеев, гимназий и колледжей на весь арсенал изобразительно-пространственных средств, включая сюда и изделия народных промыслов, произведения народного искусства.

Возможен и такой еще взгляд на все программы по изобразительным искусствам, которые входят сегодня в модель государственной системы художественно-эстетического образования и воспитания: одни программы (скажем «Изобразительное искусство 1-9 классы». М., «Просвещение», 1994) более ориентированы на обучение, что крайне затруднительно при 1 часе в неделю, другие — на образование или воспитание-обучение, развитие личности («Изобразительное искусство и художественный труд 1-9 классы», М., «Просвещение», 1994). Это очень четко прослеживается в изложении задач преподавания изобразительных искусств.

В известной мере компромиссной в смысле гармонизации отмеченных несоответствий или перекосов то в обучение, то в воспитание и сосредоточении внимания именно на образовании, то есть формировании и развитии новых поколений россиян по образу и подобию наших идеальных устремлений и представлений о том, какой человек, какая личность сможет в XXI веке стать активным субъектом художественно-эстетической деятельности народов, обществ и государства, способных жить в едином плюральном культурном пространстве, может быть представлена программа «Изобразительное искусство и среда (природа, пространство, архитектура, 1-11 классы. М., «Просвещение», 1995)». По крайней мере в определении главной задачи программы это просматривается, хотя упор на понимание, а не на чувствование представляется, мягко говоря, утопичным и не столь специфичным для художественно-эстетической жизни личности, как это необходимо для полноценной и удовлетворяющей человека, а самое главное творческой жизни современного человека. Более того, ориентация на понимание прежде всего не соответствует уровню теоретической подготовленности, да и уровню развития мышления современных школьников, несмотря на превалирование в государственной системе образования (причем значительное) предметов естественнонаучного, особенно математического, цикла или направления. В рассматриваемой программе написано: «Целью обучения по данной программе является подготовка школьников к самостоятельному продумыванию и созданию окружения в полной гармонии со своим характером и интересами, т.е. вовлечение в дизайн-деятельность, развитие стремления школьников к самосовершенствованию, что необходимо в любом виде творческой деятельности» (С. 2). Что ни положение, то утопия. Дай Бог нам перед высшей школой поставить такую цель и выполнять ее хотя бы на десятки процентов.

Подобные устремленности наших разработчиков программ говорят о том, что мы имеем весьма смутное представление о проблеме понимания и ее месте на обширном культурном пространстве жизнедеятельности и деятельности современного человека. Хотя в современной философии, в том числе и российской, проблема понимания, герменевтики разработана достаточно основательно, на поверхности жизни плавает обычное житейское представление о понимании, которое редко соотносит чувственно-эмоциональную и рационально-ин-

теллектуальную жизнь личности, хотя личностный подход ко всему и вся, особенно в образовании не сходит сегодня с уст теоретиков и практиков педагогики, в том числе и чиновников системы образования. Именно поэтому большинство проектов реформирования системы образования на государственном ли уровне (департаменты образования в регионах, Министерство общего и профессионального образования РФ), на научно-экспериментальном уровне (Российская Академия образования и все ее институты), даже самых радикальных, почти обходят стороной вопрос о перераспределении часов между естественнонаучным и социогуманитарным образованием. Хотя на обыденном уровне сегодня мало кто сомневается в том, что образованный, культурный, эмоционально интеллектуально развитый человек более продуктивен для культуры и цивилизации, чем человек, всецело погруженный только в мир знаний и познания, умения и навыков, нежели в творческую плазму жизни.

Примечательно, что ученые-практики, как всегда, в разработке программ «По обучению учащихся изготовлению изделий народных художественных промыслов, 5-11 классы» (М., «Просвещение», 1992) оказались ближе не только к реалиям современной жизни, но и к перспективам ее развития и к перспективам реформирования системы народного образования и общественного воспитания. Они подчиняют содержание программ воспитанию «художественной культуры школьников, развитию их интереса к народному творчеству, его традициям и наследию» (С. 3). Они ориентированы сначала на формирование и развитие эстетического чувства и вкуса, а потом уже на сообщение и привитие технических знаний и умений. ибо без чувственного, заинтересованного отношения личности к народному быту, погруженному в предметы народного художественного творчества — вышивки, кружевоплетения, росписи и резьбы по дереву, художественных изделий из камня, керамики, кости, дерева, росписи и резьбы по дереву — не может родиться желание овладеть умениями и навыками производства подобных и более совершенных предметов и изделий. Художественно-эстетическое творчество любого вида — творчество по душе, по призванию, но не по принуждению, не по намерению всех заставить овладеть реалистическим рисунком или аппликацией, лепкой без чувствования своеобразия и неповторимости рисунка, аппликации, лепки, выжигания, вырезывания, росписи и резьбы и т.д. и т.п.

Кроме того, как ни крути, а надо сначала овладеть и инструментом, и материалом и специфическими приемами его обработки — почувствовать его, скажем, пластические особенности, прежде чем приступать к формированию умений и навыков работать с ним. Хорошо, что все программы по изготовлению изделий народных художественных промыслов особо ориентируются и привязываются к школам, где живут ребята — дети либо самих мастеров художественных промыслов, либо жильцов тех сел, городков и городов, где и сами эти промыслы и их продукция создают материально-духовный фон и атмосферу жизни. То есть ребята всей жизнью и семейным воспитанием уже в известной мере подготовлены к восхищенному чувственному отношению к делу дедушек и бабушек, пап и мам, да уже и приглядывались к каким-то секретам их мастерства и эстетическим вкусам и представлениям.

В общем по всей совокупности программ по изобразительным, пространственным, архитектурным искусствам и по народным художественным промыслам можно сделать один отрядный обобщающий вывод: дело в этом секторе гуманитарно-художественного образования за последние годы значительно активизировалось, расширилось и получает все большую поддержку со стороны Министерства образования РФ. Движение это идет в перспективную сторону гармонизации процессов воспитания и обучения, то есть к подлинному образованию культурно-активных субъектов будущего — граждан не только России, но и Всечеловечества.

Как не покажется странным, но музыкально-педагогическая общественность пока проявила меньшую активность в разработке новых и разнообразных программ музыкального образования подрастающих поколений россиян. Несомненно тут сказалось отсутствие такого лидера в музыкальной педагогике, каким был незабвенный Д.Б.Кабалевский, каким в художественно-изобразительной педагогике является Б.М.Неменский. Но ведь музыкально-педагогические факультеты пединиверситетов и пединститутков, консерваторий и Российской Академии музыки им.Гнесиных не прекратили свою активную музыкально-педагогическую деятельность и деятельность по

подготовке высших музыкально-педагогических кадров, по разработке теории, методологии и методики музыкального воспитания и образования.

На сегодняшний день, тем не менее, выпущен целый сборник программ по разделу «Музыка»: 1 класс четырехлетней начальной школы; 1-3 классы трехлетней начальной школы; 508 классы (Программы для общеобразовательных учебных учреждений. Музыка. М., «Просвещение», 1994). Кроме того опубликована программа по музыкальной литературе для 8-11 классов (для классов с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла, М., «Просвещение», 1995), а в сборнике программ факультативных курсов представлена программа «История джаза и популярной музыки» (М., «Просвещение», 1992).

Отличительная особенность всех программ по музыке, независимо от того, на какой возраст ребят они ориентированы (дошкольники, младшие школьники, начальная, неполная средняя и средняя школа), состоит в том, что они разработаны, всесторонне педагогически обоснованы и проверены в реальной практике выдающимися композиторами-педагогами. Это означает, что программы строятся на основе классической музыки и убежденности педагогов в том, что детям младшего школьного возраста уже доступны высочайшие образцы серьезной музыки, которые в чувственно-эмоциональной жизни ребят создают фундамент всей их духовной культуры. Золтан Кодаи, Карл Орф, Бела Барток, Дмитрий Кабалевский были убеждены, что «базовым компонентом» выращивания духовной культуры ребят может и должна выступать музыка И.Баха, В.Моцарта, Э.Грига, Д.Верди, П.Чайковского, А.Лядова, Л.Бетховена, М.Мусоргского, С.Прокофьева, А.Хачатуряна, Д.Кабалевского и других выдающихся музыкантов. Тем самым не отмечается ни народная музыка, ни современное ребятам песенное творчество, ни молодежная, ни эстрадная музыка, но лишь подводится под весь процесс музыкального воспитания и образования подрастающих поколений прочный фундамент классики, обладающей такой силой духовного воздействия, которая не зависит от кратковременных и особенно конъюнктурных веяний времени, преходящей моды в ее исполнении, подаче и т.п.

Самая главная воспитательная и образовательная установка педагогических систем названных композиторов-педагогов и всех основанных на их учениях программ состоит в задаче

формирования в чувственно-эмоциональном мире ребят способности слышать, называемой в эстетике эстетической отзывчивостью на звуки, гармонизированные, окультуренные композиторами звуки. Особенность же самых последних вариантов программ состоит в предоставлении учителю музыки большей творческой свободы в организации и проведении занятий. При чем эта установка или ориентированность программ является не чисто духовной их интенцией: программы нацелены на создание предпосылок организационного (снятия поурочного планирования), идеологического, материального порядка, без которых свобода творчества учителя может стать пустым звуком. Не только тематическая свобода нужна педагогу, но и освобождение от обязательного тематическо-идеологического подбора материала, в особенности его идеологической подачи. А ведь на широком и чрезвычайно разнообразном поле музыкальной жизни разных эпох, стран и народов открывается возможность естественно и органично погрузить ребят в законмерности музыкального развития человечества, в интонационное богатство музыки и в связи ее интонационно-образных возможностей с интонационными возможностями и родного для ребят языка и того иностранного языка, который они изучают в школе. А может быть и в интонационные возможности живописно-графического языка изобразительного искусства художников разных национальностей.

В 70—80-е годы в музыкальной педагогике накапливался материал для того, чтобы в те же 70 — 80-е годы совершить прорыв в педагогике и узаконить государственными решениями переход от уроков пения к урокам музыки. Тогда были действительно открыты все шлюзы для раскрепощения и творческого труда учителей пения-музыки, а потом музыки-пения. Хотя, конечно, не все учителя ни своим образованием, ни опытом работы были подготовлены и готовы такой прорыв использовать на благо культурного развития подрастающих поколений. А то, что эти программы в наши дни дорабатываются, совершенствуются, пополняются, говорит о правильности стратегии музыкального образования в российской школе, о накоплении опыта теоретиками и практиками музыкальной педагогики, о совершенствовании методик и самое главное об углублении в методологию музыки и музыкального образования. Думается, что следующим прорывным шагом в музыкальном образовании в общеобразовательных школах будет поста-

новка вопроса о специфической и оригинальной дидактике в преподавании музыки, чем уже занимаются, например, разработчики программ и педагоги-практики по преподаванию изобразительных искусств в школе. В январе 1996 года в Российской Академии образования состоялся первый семинар по обсуждению проблем художественной дидактики в преподавании изобразительных искусств в школе, а в феврале 1996 года на Всероссийской конференции «Мастерская Б.М.Неменского» педагоги со всех концов России продолжили обсуждение этой проблемы. Характерно, что у теоретиков и практиков преподавания изобразительных искусств специфическая художественная дидактика не вызывает никаких сомнений, однако у членов академии, как говорится, профессиональных дидактов по этому поводу существуют большие сомнения. Их заключение и убеждения просты, как ясный день, есть только общая дидактика и никакой другой не надо. А то, что в истории развития художественного образования, начиная с эпохи Возрождения, накоплен огромный опыт именно в специфической художественной дидактике — дела не меняет. Логика, конечно, на грани фантастики. Но такова сегодняшняя реальность.

Из нее, правда, выпадает опыт создания на музыкально-педагогическом факультете Московского педагогического государственного университета в 1990 году специальной кафедры методологии и методики музыкально-педагогического образования, тем хуже для этого факта нашей жизни. Для Академии это не так уж существенно и важно. Важнее никого не пустить в дидактическую епархию, которая представляется только в самом общем — недифференцированном виде.

Возвращаясь к общей нацеленности и направленности программ по музыке нельзя не отметить с удовлетворением их сосредоточенности на воспитательно-развивающих личность ребенка моментах: обогащение духовного мира личности, развитие способности видеть, слышать, чувствовать, а знания о музыке накапливать исподволь и так же формировать умения и навыки; нацеленность на импровизационное начало в подходе к музыке, к ее слышанию, напеванию и наигрыванию, то есть на творческое начало в личности. В общем говоря, современные программы по музыке в школе и для школы исходят из музыки, опираются на музыку, устремлены на органичному соединению музыки как искусства с музыкой как школьным предметом, чего, например, литература за многие и многие

десятилетия ее особого, скажем, превилигированного положения среди всех предметов социогуманитарного цикла, никак добиться не может, чем и вызывает острейшую неудовлетворенность не только у преподавателей литературы и самих учащихся, но и у общества, получающего все новые и новые поколения литературно-ограниченных молодых людей с аттестатами об образовании, но малообразованных. Тут «образованщина», как ее назвал А.И.Солженицын, заняла место образованности и старается укрепить свои консервативно-отсталые позиции. Именно такая нацеленность и программ и методических пособий, учебных материалов по музыке помогает также органично связать школьные занятия музыкой с реальной жизнью, не чураясь при этом всего звукового многообразия жизни, сведенного к народной музыке и песням, молодежной музыке и всем наличествующим в ней течениям и направлениям, эстрадной, легкой музыке и музыке классической во всем ее жанровом разнообразии.

Нотная грамотность начальной школы, присутствовавшая во всех программах по музыке прошлого этапа развития нашей школы, уступила место музыкальной грамотности, которая при раскрытии духовно-эмоционального существа и наполненности музыки более достижима на школьном уровне бытия ребят, чем нотная грамотность. Поэтому-то в современных программах по музыке в явном или скрытом виде обязательно присутствует *важнейшая задача музыкальных занятий с самого раннего возраста: «увлечь детей музыкой, вызвать в них любовь к музыке, научить их ценить красоту музыки»* (С. 98).

А направленность программ по музыке на духовное развитие личности школьника очень четко проявляется в постановке для изучения таких сложных и крайне важных для общекультурного развития вопросов как: «Что стало бы с музыкой, если бы не было литературы?», «Что стало бы с литературой, если бы не было музыки?» «Можем ли мы увидеть музыку?», «Можем ли мы услышать живопись?», «Преобразующая сила музыки», «В чем сила музыки?» и др. То есть через занятия музыкой, через погружение в музыку ребята втягиваются, вводятся в широкий и разнообразный мир культуры, раскрывают смысл, да и научаются чувствовать его в таких расхожих выражениях как «Архитектура — это застывшая музыка» — музыкальный скачок в среду обитания человека.

Старшие поколения только завидовать могут нынешним ребятам, что у них теперь есть возможность в 8-11 классах потратить 128 часов на изучение музыкальной литературы. Нам в наше время это и во сне не могло присниться — сегодня это — реалья уже для многих школ и многих, многих ребят. Так и хочется снова стать подростком, чтобы пойти в 8-ой класс специально для изучения музыкальной литературы и музыкальной культуры разных эпох, стран и народов. А тут еще засветился факультативный курс «История джаза и популярной музыки», подготовленный в программе Т.Л.Айзикович. Теперь можно без ругани, без надрыва, без столкновения как с гонителями грохочущего мира, так и его адептами спокойно и интересно разобраться в том, почему и как в одном возрасте мы прикипаем к одним ритмам, гармониям, направлениям музыки, музыкальным группам или отдельным творцам и исполнителям, а в другом возрасте к другим, имеются ли у нас возможности естественно и органично прорасти на почве молодежной музыки, а развиваться на почве классической музыки, развить свою чувственно-эмоциональную отзывчивость на всякой музыке и не чувствовать себя потом в растерянности и недоумении с музыкальной культурой разных направлений, разных возрастных устремленностей, разных национальных мелодическо-интонационных особенностей музыки разных эпох, стран и народов. То есть чувствовать себя комфортно, удобно и удовлетворенно без стрессовых срывов в плюральном музыкальном мире.

Чем больше погружаюсь в современные программы по искусству для школ, тем больше завидую современным ребятам и от имени старших поколений и даже от имени тех ребят, которые только-только окончили школу: и у нас и у них не было возможностей такого выбора предметов, программ, удовлетворяющих самые разнообразные и широко направленные интересы и склонности. Речь в данном разделе пойдет о программах: Театр, I-XI классы (М., «Просвещение», 1995), Основы экранной культуры (для учащихся 1-11 классов) (М., «Просвещение», 1994), Космос театра (1-11 классы), Интегрированные уроки искусства (1-4 классы), «На пути к образу» (для

старших школьников) (все три последние в Сборнике программ интегрированных курсов «Искусство». М., «Просвещение», 1995). В 40 — 70-е годы нашего века такие программы вообще были за гранью возможного. Если они и возникали в головах некоторых педагогов-непосед, то вслух о них говорили только в теоретических статьях, да в частной самодеятельно творческой кружковой практике, никак не замахивающихся на всеобщую распространенность и реализованность. Теперь же всеобщее театральное и кинообразование, художественное слово естественно и органично начинают входить в жизнь государственной общеобразовательной школы, имея закрепленность в базовых элементах и стандартах образования. Но, увы, пока не получающих конкретного места в расписаниях занятий большинства школ.

И в этом разделе отметим сосредоточенную нацеленность всех программ на широкое, полиэстетическое развитие учащихся всеми доступными современному педагогу и школе средствами. В общей «Пояснительной записке» к сборнику программ по театру говорится: «Введение преподавания театрального искусства в общеобразовательную школу способно эффективно повлиять на учебно-воспитательный процесс: сплочение коллектива класса, расширение культурного диапазона учеников и учителей, повышение культуры поведения — все это возможно осуществлять через обучение и творчество на театральных занятиях в школе» (С. 3). «Пояснительная записка» к программе «Космос театра» начинает с очень точной констатации эстетической ограниченности школы предыдущего периода ее развития в условиях советского тоталитарного, идеологически зажатого государства и созданной им системы образования и общественного воспитания: «Ориентация на творчество является мировоззренческой установкой современного воспитания и образования, однако (приходится делать большую выписку, чего не люблю, но в данном случае не могу не сделать. — Н.К.) надо признать, что школе в большей мере удается формальное насыщение школьников знаниями, нежели развитие у них творческого потенциала, способности выйти за рамки сложившихся представлений. Стереотипность мышления, успешно формируемая в начальной школе, в старшем школьном возрасте проявляет себя в гипертрофированном виде общего равнодушия, неумения высказать свою точку зрения, эмоциональной обыденности. Соединенная с общей

скованностью (зажатостью, несвободой) ребенка, она выражается в отсутствии навыка общения, в том числе и через продукт собственной художественной деятельности, что приводит к затуханию природных склонностей и задатков (любое произведение ребенка становится «вещью в себе», не находя выхода в социальную сферу). Узость художественного кругозора, рожденная той же привычкой к стереотипу, приводит к искажению вкусовых предпочтений школьников, к неадекватной оценке своих собственных возможностей, к отсутствию потребности в познании, безоговорочному, слепому следованию общеизвестным «истинам» (С. 76).

Низкий уровень развития способности восприятия экранных форм художественного повествования, удовлетворенность молодежи, так называемым однолинейным или просто линейным способом воспроизведения жизни в то время как и кино и телевидение давно уже перешли к ассоциативной и полифонической формам повествования беспокоит и разработчиков программ по экранным искусствам. Поэтому, разрабатывая курс «Основы экранной культуры», они преследуют цель — «эстетическое воспитание, формирование эмоциональной сферы, мировоззренческих установок учащихся средствами кино, телевидения, видео» (С. 3).

Отличительная особенность программ по театру и экранным искусствам состоит в их усиленной ориентации на творческую деятельность ребят и соответственно на формирование их творческих способностей. На этом сосредоточиваются: усиленное изучение языка театрального и экранных искусств; выработка умений и движение по пути формирования навыков не только восприятия художественных образов театра и кино, но и собственного действия ребят в театральном спектакле, перед кино- и телевизионной камерой; овладение словом, которое в театре и экранных искусствах играет особую роль; способность добиваться гармонизации в спектакле и кинодействии возможностей всех видов искусств, поскольку и театр и экранные искусства есть искусства синтетические. Конечно, задача ставится благородная, но слишком уж утопичная при одном часе в неделю на занятия и театральную, кинематографическую и телевизионную игру созидательного порядка. Для реализации такого рода задач требуется иная атмосфера жизни не столько школы, сколько всего общества, в котором, увы, убит, принижен, угнетен всякий интерес ко

всему, якобы не имеющему отношения к насущным житейским проблемам в основном пока материального порядка. Речь не идет лишь о семьях и их детях малого материального достатка. В гораздо большей степени это относится к так называемым «новым русским» — и взрослым и, молодого возраста. Не дай нам бог стать такими русскими в будущем всем — погибнет вся российская культура. Удивительная духовная примитивность большинства «новых русских», акцентированность всех их жизненных сил и житейских устремлений лишь на материальном начале вызывает сегодня глубокое сомнение в том, что в ближайшей временной перспективе у нас могут вновь появиться Третьяковы, Морозовы, Мамонтовы, Шукины, Сукачевы, Строгановы, Сабашниковы, Сытины, Рубинштейны и т.д. и т.п.

Несомненным достоинством уже рассмотренных и еще подлежащих рассмотрению и встраиванию в государственную модель эстетического воспитания программ является их невольная, но естественная нацеленность на общеэстетическое развитие личности ребенка независимо от возрастных периодов, то есть классов. Разве первоначальное погружение ребенка в пространство линии, цвета, света, звука, движения, пластики, жеста, мимики, то есть всех возможных структурных элементов художественного языка любого из известных сегодня видов искусств — погружение в «искусство видеть», в «искусство слышать», в «искусство читать», в «искусство двигать», в «искусство умения передать информацию мимикой, жестом, движением, взглядом» не является «школой согласования тела с душой и души с телом как независимых миров» (Г.Гачев), но миров немислимых друг без друга? Это же не сами по себе задачи живописные или музыкальные, литературные или театральные, кинематографические или фотографические. Это задачи общекультурные, реализация которых как раз и вводит каждого ребенка в общекультурное пространство и время, в котором благотворно и плодотворно «работали» и «работают» все созданные человечеством и создаваемые им сегодня ценности, все более и более повышающие ценность жизни каждого из проходящих по Земле людей, а не только особо одаренных природой и всплывших на поверхность общественной жизни.

И второй период, выделенный в программе «Космос театра», связанный с освоением духовных ценностей через моделирование-присвоение (именно присвоение, а не усвоение,

что обычно связывают со школой — Н.К.) различных общественных структур и форм общения (навык социальной адаптации), «примеркой» на себя различных Ликов — человеческих масок, характеров, типов, скрывающих до поры собственное лицо» (С. 79) тоже выступает периодом общеэстетического развития во всех видах искусства, а соответственно и в программах по всем предметам социогуманитарного цикла.

Тем более третий «период становления собственного «Я», связанный с выходом на «личностное начало», с формированием собственного Образа, Космоса, Пространства» (С. 79), прямо подводит школу к интегрированному курсу «Мировая художественная культура» и к курсу «Эстетика жизни», программа которой уже разработана нами и утверждена Федеральным экспертным советом Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации. Одобрено Министерством и учебное пособие по курсу «Эстетика жизни», написанное нами.

Действительно даже краткий анализ, сопоставление многочисленных теперь уже программ по самым различным предметам художественно-эстетического цикла в школе естественно подводит к необходимости, как бы завершающего мазка, в формировании целостной, гармоничной культурно развитой личности — знанию, чувствованию, постижению истории художественного развития человечества, выявлению эстетических закономерностей и мировоззренческих смысложизненных значимостей духовного бытия людей, приведению духовного бытия в согласие с ранее созданным и в то же время в стремление, интенцию совершенствования уже известного и открытия, созидания, творения нового, неизвестного, чтобы постоянно поддерживать гармонию между миром Природы и миром Людей.

В самые последние годы и на этом направлении, скажем, культурно-эстетического развития системы народного образования началось движение и некоторое обновление разработанного еще в 70-е годы Л.М.Предтеченской курса «Мировая художественная культура». В 1994 и в 1995 годах издательство «Просвещение» опубликовало 2 сборника программ по курсу

Мировая художественная культура: Художественная культура древнего мира, средних веков и эпохи Возрождения, VI-VIII классы и Мировая художественная культура, IX класс, Мир народной культуры и Основы художественной культуры (М., 1995).

Обновление этого курса вызвано и потребностями школы, и изменением всей духовной ситуации в стране и нарастающей интенцией россиян органично влиться в усиливающийся процесс интеграции европейских народов в единое сообщество людей, из которого в перспективе и сможет родиться Всечеловечество, хотя это — очень далекая перспектива. Это почувствовали Ю.А.Солодовников, разработавший для VI-VIII классов первую часть общей программы «Мировая художественная культура» — Художественная культура древнего мира, средних веков и эпохи Возрождения — и сама Л.М.Предтеченская, разработавшая вторую часть программы для IX-XI классов. Здесь по сравнению с первыми вариантами программ по мировой художественной культуре отсутствует стремление объять необъятное путем включения в программы всего известного в художественном развитии человечества без какой-либо систематизации и без отступления от хронологии — принципов подхода, создававших впечатление такого нагромождения, в котором не только ученику, но и учителю разобраться почти непосильно. Если же учесть факт отсутствия сколь-нибудь осмысленных, приведенных в порядок, систематизированных и воспроизведенных различными способами репродуцирования многих великих памятников культуры прошлого, а в силу этого и мало доступных школам, то первые варианты программ по мировой художественной культуре представлялись почти недоступными реализации в любом количестве часов, которые могла бы выделить на программу любая школа. А самое главное ее выполнение было обречено на абстрактное в основном вербальное проговаривание того, что для эстетического развития непременно должно представляться в конкретно-чувственном, образно выраженном варианте. Лишь художественная литература образным словом эстетически воздействует на личность учащегося. Встретить сегодня учителя, который владеет образным вербальным языком при передаче всех остальных — естественнонаучных или социогуманитарных знаний, — такое исключительное явление, с которым связывать судьбы школы утопично в высшей степени. Нельзя

забывать и того, что в 70 — 80-е годы все программы, утвержденные государственными органами были директивными и обязательными в строгом их следовании. Это обстоятельство в то время отпугивало многих и многих учителей, которые хотели бы заняться преподаванием предмета Мировая художественная культура, но не осмеливались взяться за желанное дело в силу многих, в том числе и чисто психологических, не говоря уже об идеологических обстоятельствах, нависавших тогда над школой, как Дамоклов меч.

Отрадно, что последний вариант программы Ю.А.Солодовникова и Л.М.Предтеченской в значительной мере упорядочивает и систематизирует арсенал общечеловеческих художественных ценностей, предоставляет педагогу возможность варьировать материал, что в современных условиях не ставит учителя в жесткие рамки педагогической деятельности. Тем не менее удивляет все-таки отсутствие неких организующих весь материал художественной культуры принципов, которые с момента возникновения художественно-творческой деятельности человека, то есть с момента возникновения искусства и до наших дней лежали и будут лежать в фундаменте художественной жизни всех поколений людей, которые когда-либо проходили и будут проходить по Земле.

Ведь и те или иные способы художественного освоения человеком мира — виды, роды и жанры искусства, и язык образного освоения мира вообще, и язык каждого вида и рода искусства, и общий характерный для той или иной эпохи стиль подхода художника к освоению и отражению мира в образах, и основные направления развития искусства той или иной эпохи, и господствующие в каждую эпоху виды и роды искусства, а по сему и оставленные каждой эпохой наиболее значимые художественные ценности — явления и процессы далеко не случайные и не придуманные тем или иным гением эпохи. Каждый уже прошедший по Земле и оставивший нам несравненные и оригинальнейшие свои творения и каждый из тех гениев, кто еще появится на свет божий — есть такие, а не другие порождения самой эпохи, ее духа, ее жизненного настроения и т.п. Это всегда есть своеобразное и неповторимое сочетание господствующее в эпоху и в конкретной культуре конкретного народа или государства мировоззрение, в котором в той или иной степени единения и гармонизации соединяются все накопленные и сведенные в определенную систему знания,

своеобразно осмысленный опыт взаимодействия людей с миром; господствующие представления о человеке; вдохновляющие людей на совершенствование, гармонизацию мира в себе и себя с миром идеальные представления, надежды, стремления, желания, особенно пробужденное и проявившее себя еще в глубочайшей древности стремление к красоте как родовое качество человека; и, конечно совокупность всех социально-культурных, материально-цивилизационных условий, определяющих нужду общества в творчески сильных, мощных, мобильных личностях. Значит требующих и соответствующей систем передачи накопленного опыта художественного освоения мира от поколения к поколению, то есть системы народного образования и общественного воспитания подрастающих поколений творцов культуры, особенно творцов художественной культуры. Нельзя упускать из виду и тот очевидный исторический факт, что в каждую эпоху, у каждого народа и в каждой стране создаются такие памятники культуры, которые как бы в сфокусированном, концентрированном виде образно отражают и выражают свое время, свою эпоху, особенности художественных представлений и устремлений своего народа. Причем именно эти памятники культуры в первую очередь входят в арсенал общечеловеческих ценностей, способствуют отшлифовке критериев отбора ценностей в этот арсенал, все учащая и учащая историческое сито отсеивания из всего созданного того, что непременно и всем народам надо культивировать, лелеять, возделывать.

Все перечисленные принципы и подходы к рассмотрению ценностей культуры, особенно культуры художественной и легли в основу разработки Программы курса «Мировая художественная культура» IX класс с возможностью углубленного изучения этого курса в X–XI классах. Вариативность — это организационный принцип курса. Сочетание историчности и территориальности, раскрытие социокультурных доминант эпохи, стран и народов через творчество одного или нескольких художников, одного или нескольких памятников пронизывают все темы и рассчитаны на углубленное творчество педагога, которые теперь во время обучения в педуниверситетах и пединститутах довольно основательно изучают культурологию, то есть основные исторические закономерности, логику культурного развития стран и народов, естественно и логику появления в те или иные эпохи, в тех или иных странах, у тех

или иных народов именно таких, а не других по духовному, смысложизненному наполнению и в таком, а не в другом исполнении произведений искусства, вошедших в арсенал общечеловеческих ценностей и входящих в духовную жизнь всех современных образованных и культурных людей.

Таким подходом к построению программы и такой нацеленностью на ее реализацию мы стремились подготовить учащихся, особенно углубленным изучением мировой художественной культуры в X-XI классах, к изучению курса культурологии, который теперь, можно считать, уже вошел в обязательный предмет практически всех университетов и институтов, независимо от того, созданы ли в них специальные кафедры культурологии или их ведут кафедры общественных и гуманитарных наук, эстетики и культурологии (у нас издавна так: сначала вводится курс, а потом начинают думать о кадрах преподавателей, о программах, о методических и учебных пособиях и только потом уже об учебниках и учебно-техническом обеспечении курса). Если в курсе культурологии на первый план выступает логика художественного и общекультурного развития стран, народов, обществ, то наш курс «Мировая художественная культура» как раз и готовит ребят в школе для углубленного изучения курса культурологии в университетах и институтах. Нам думается, что такое построение и такая нацеленность курса хотя бы в перспективе дадут положительный эффект.

Что же касается курса «Эстетика жизни», программа которого утверждена Федеральным экспертным советом Министерства образования России в качестве обязательной для школ, гимназий, лицеев и колледжей Российской Федерации (правда, принципиально вопрос о введении курса в сетку часов в школе пока не решен), то этим курсом (кстати, по которому нами уже написано учебное пособие в 3-х частях) мы хотели бы закрепить процесс духовного созревания юношей и девушек, заложив в них основы для их дальнейшего самосовершенствования и самовоспитания, пробудив в них их творческие потенции. Ведь с нашей точки зрения, именно эстетика из всех возможных гуманитарных дисциплин открывает перед каждым человеком весь мир — мир самого человека и мир как Космос — с предельно гуманистической жизнеспособной и устремляющей каждого человека к раскрытию в нем старшими поколениями и им самим своих природных задатков и дарований, формированию на их основе таких творческих способ-

ностей, реализация которых и приводит к ощущению полноты жизни и достижению хотя бы в немногие минуты жизни состояния счастья, то есть удовлетворения, блаженства и гармонии всех взаимосвязей и взаимодействий с миром.

Именно поэтому в программе предусмотрено знакомство ребят буквально со всеми сторонами, сферами жизни человеческой, которые популярно рассматриваются, анализируются с эстетической точки зрения: ведь все, что есть в мире, что когда-либо создавалось человеком и что еще им будет создаваться может быть представлено в эстетическом освещении. Самое потрясающее во всех взаимодействиях человека с миром состоит в том, что еще со времен своего выделения из мира природы человек ностальгически стремится вновь достигнуть той гармонии, в которой он находился до своего самоопределения и выделения из мира природы. Пусть говорят, что он никогда (Э.Фромм) снова не достигнет искомой гармонии, но в отдельные моменты земного существования у абсолютно каждого человека бывают такие счастливые минуты, когда гармония становится реальной, осязаемой, чувствуемой и даже осознаваемой. Вот ради таких редких минут и стоит жить и творить вокруг себя и в себе мир совершенства, красоты, благородства и милосердия. Не каждый достигает полной нирваны, но каждый хотя бы подсознательно стремится хоть минуту побыть принцем Сидхартхой, не каждая девушка становится «королевой», но принцессой она обязательно рождается и бывает в самые счастливые минуты Любви.

Эта предельно парадоксальная модель современного государственного образования, разумеется, дополняется системой общественного воспитания, которую на данный момент невозможно представить в сколько-нибудь полном и приемлемом виде, поскольку для такого представления нужно объехать все города и веси Великой России, хотя бы перелистать все источники информации и по стране в целом и по всем регионам, провести обследование всех семей по вопросам состояния эстетического и нравственного, экологического и физического воспитания в них, заглянуть хотя бы в каждый детский сад, детприемник и детский дом, познакомиться со всеми воспитателями всех инициативных общественных организаций, объединений по интересам и т.д. и т.п. Увы, какой-либо статистики или информационных материалов по этим вопросам сегодня нет. Обществу и государству пока до этих вопросов нет дела.

Так что мы можем пока более или менее уверенно говорить о государственной модели эстетического воспитания в дошкольных детских учреждениях и в школах России, которые хотя и медленно, но благодаря стараниям энтузиастов педагогов и воспитателей, исследователей и деловых людей, поворачиваются к осознанию и пониманию того, что без воспитания, формирования и развития культурно образованного и эстетически развитого человека у России нет шансов быстро и безболезненно войти в сообщество современных цивилизованных и культурных народов.

¹ Первый пункт особенно примечателен нравственно-эстетической направленностью, поскольку в РАО, увы, существует устойчивое мнение, что искусство никакого отношения к нравственности не имеет. Это открытие достойно занесения в «Книгу рекордов Гиннеса».

Глава 2. Эстетическое воспитание и образование в России в XIX — первой половине XX века

Воспитание и образование (эстетическое в частности), как известно, являются кирпичиками в общем здании культуры общества. Культура, в первую очередь, явление коллективное (хотя понятно, что вполне возможно рассматривать ее как явление личностное), нечто общее для конкретной «группы людей, живущих одновременно и связанных определенной социальной организацией». Из этого вытекает, что культура есть *форма общения* между людьми и возможна лишь в такой группе, в которой люди общаются»¹. Определенная социальная организация, во-первых, и вытекающие из этого фактора колоссальные различия в возможностях и средствах для воспитания и образования в разных социальных группах, во-вторых, обуславливают дифференцированный подход к анализу данной проблемы: эстетическое воспитание и образование в дворянско-аристократической среде должно рассматриваться отдельно от таковых в среде мещанской и крестьянской. Кроме того, нужно указать на то, что различные социальные установки, существовавшие в России XIX и XX веков, делают необходимым рассмотрение указанной проблемы отдельно по векам.

Основные аспекты эстетического воспитания и образования в XIX — начале XX веков

Начиная с петровской эпохи, на Руси активно распространяются идеи европеизации. Не стали в этом смысле исключением и сферы воспитания и образования. Иностранные языки

(в первую очередь французский) и литература были непременными атрибутами дворянского воспитания в XIX веке. Если вести речь о воспитании эстетическом, то к названным атрибутам следует добавить занятия музыкой, пением, танцами, балы, различного рода ритуалы (парады, обрядовые мероприятия), домашние празднества.

Нужно отметить и тот факт, что воспитание и образование в дворянской среде дифференцировалось по двум направлениям. Первое было связано с домашним воспитанием и образованием, второе с общественным (Царскосельский лицей, различные корпуса, Смольный институт, Институт благородных девиц и др.). Необходимо обратить внимание и на то, что в домашнем воспитании возможности для насыщения эстетическим содержанием были более значительными, а поскольку домашнее воспитание и образование в силу целого ряда причин (в первую очередь из-за отсутствия у женщины равных прав с мужчинами) было по большей части привилегией женской части российского общества, то понятно, что сферы и возможности эстетического воздействия на жизнь девочки и девушки, а потом и женщины были значительно шире.

Следуя гегелевской точке зрения, согласно которой каждая эпоха выдвигает на передний план тот или иной вид искусства, надо признать, что XIX век для России был веком литературы. Ее бурное развитие и проблемы, поднятые ею, оказывали особенно сильное воздействие на духовную жизнь, на умы и сердца образованной части населения тогдашней России. В речи Н.М.Карамзина, произнесенной в торжественном собрании императорской Российской академии в 1818 году великий русский писатель говорит: «...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»².

Конечно Н.М.Карамзин имеет в виду в первую очередь словесность российскую, а барышни из дворянских семей читали преимущественно французскую литературу. Как раз такую дворянскую девушку и изобразил А.С.Пушкин в борьбе Татьяны Лариной «с французской книжкой в руках, с печальной думою в очах». Однако очевидно, что пушкинская героиня

ня живет в мире литературы и именно ее образы способствовали формированию в дворянской женщине чувств гуманности, справедливости, свободы.

Пройдет немного лет, и эта русская женщина-дворянка, воспитанная на чувствительных образах сентиментально-романтической литературы, проявит чудеса духа и самопожертвования, следуя за мужем в Сибирь на каторгу и в ссылку. Безусловно, таких женщин было немного, но то, что они были, свидетельствует о многом.

Формы привития вкуса к литературе, к изящному были различными: уроки языка и литературы с гувернерами, индивидуальные занятия. Одной из самых распространенных в ту пору была форма совместного (детей и родителей, детей и воспитателей) чтения вслух. «Она постоянно читала нам вслух, — вспоминает А.Цветаева о своих отношениях с матерью, — забирая нас вниз к себе от гувернантки (то француженки, то немки). В высокой, зимой холодной «маминой гостиной» с большим книжным шкафом и книжными полками, картинами... она читала нам свои любимые, еще ее детства книги, — а мы на ковре слушали ее мастерское чтение»³. Следует вспомнить также и тот достаточно распространенный факт, связанный с существованием в различных городах (в первую очередь губернских) всевозможных обществ любителей российской словесности, которые ставили своей задачей привитие чувства любви к русской литературе.

Очевидно, общее второе место по увлечениям у дворян занимала музыка. С самого раннего возраста музыка, обучение игре на каком-либо музыкальном инструменте (чаще всего это было фортепиано), занятия пением (зачастую довольно основательные), занимали важное место в развитии детей, способствовали формированию чувств красоты и утонченности. В статье «О воспитании детей вообще и о детской книге» критик В.Г.Белинский пишет о том, что музыка в силу своей специфики (имеется в виду ее непосредственное воздействие на чувства) способна воспитывать в детях чувство гармонии мира, «чувство бесконечного, воплотившееся в звуки, возбуждающее в душе могучие порывы и стремление к бесконечному...»⁴. Правда В.Белинский сетует на то, что в благородных семействах девицы занимаются музыкой лишь до замужества, а выйдя замуж занятия прекращают. Однако следует по этому поводу заметить, что даже если это и было так, то скорее всего

сверхзадачу по формированию чувств музыкальные занятия к указанному сроку уже выполняли, т.к. с раннего детства (а именно в это время, как уже отмечалось, начинали учить музыке) до замужества проходило не менее 10 лет занятий.

В образованных слоях российского общества музыка выступала как инструмент развития чувств и на этой основе впоследствии она могла уже доставлять радость и наслаждение. М.М.Шагинян в своей книге «Семья Ульяновых» приводит любопытную цитату из немецкой газеты 1850 года «Die Neue berlinische musikalzeitung» («Новая берлинская музыкальная газета»): «В середине великого пространства русского царства, почти в равном расстоянии от Санкт-Петербурга и Уральского хребта, отделяющего Европу от Сибири, лежит Нижний Новгород. Уже несколько лет тому назад и между жителями этого города, которых число превышает 30000, постепенно распространяющаяся в образованном классе склонность к музыкальным наслаждениям нашла сочувствие, и музыка насчитывает теперь уже значительное число образованных почитателей, которые с ревностью и любовью следуют своему музыкальному призванию. Во многих домашних кругах города, как благотельные последствия этого направления, образовались маленькие музыкальные собрания, в которых нашли бы наслаждение истинные друзья музыки»⁵. И дальше сообщается, что на этих музыкальных собраниях играли произведения Моцарта, Бетховена, Гайдна и других композиторов. Примечательность этой цитаты из немецкой газеты состоит в том, что любовь к музыке в дворянских кругах была свойственна и провинциальной знати. Еще большее распространение она имела в столичных кругах⁶.

Разговор о домашнем эстетическом воспитании будет неполным, если мы не обратимся к такому распространенному среди дворянства увлечению как домашний театр. Он существовал как в чисто любительской форме, когда актерами были дети, взрослые, крепостные, а роль режиссера выполнял кто-либо из господ, так и в полупрофессиональной форме, когда крепостные усадебные актеры давали драматические, балетные, оперные спектакли. Нередко позднее эти актеры становились укашением профессиональных театров.

Театральная культура, возникшая в усадебных крепостных театрах, была достаточно высокой. Помещики, содержавшие театры, были преимущественно образованными, понимающими

ми законы искусства людьми. Побывав за границей, многие из них хотели и дома создать театр, не уступающий европейскому. В своих крепостных театрах они зачастую выступали и переводчиками пьес, и музыкантами-дирижерами, и вокальными педагогами, и режиссерами-постановщиками. Довольно известный в XIX веке Петр Боборыкин вспоминает о таком театре: «Князь Шаховской, местный помещик, завел первый публичный театр с платою, и после его смерти все актеры и актрисы очутились «вольными», но очень долго, до моих отроческих лет, ядро группы состояло еще из дворовых князя Шаховского»⁷. Впоследствии, пишет П.Боборыкин, крепостные усадебные актеры театра Шаховского стали актерами профессиональных театров: Малого, некоторых провинциальных театров.

Наконец следует сказать о том, что дворянских детей с пяти-шести лет начинали учить искусству хореографии. Учили усердно и на протяжении длительного времени. Обучение танцам преследовало помимо эстетических еще и утилитарные цели. «Длительная тренировка придавала молодому человеку не только ловкость во время танцев, но и уверенность в движениях, свободу и непринужденность в постановке фигуры, что определенным образом влияло и на психический строй человека...»⁸. Параллельно с этими занятиями с ранних лет дворянские дети начинали выезжать на детские балы, а повзрослев, выезжали в свет на настоящие балы.

Таким образом, мы можем с полным основанием утверждать, что практика семейного эстетического воспитания в дворянских семьях имела довольно основательные традиции. Для эстетического воспитания детей использовался арсенал многих видов искусства и при этом упор делался не на одном-двух видах, а на четырех-пяти, и продолжались такие занятия на протяжении 10-12 лет. Они были направлены на формирование вкусов, чувств изящества, умения ценить красоту, свободно и красиво общаться и др. И надо сказать, что усилия, предпринимаемые дворянским обществом для воспитания своих детей, не были напрасными. Л.Н.Толстой, описывая в романе «Декабристы» вернувшуюся из Сибири жену декабриста, подчеркивает, что, несмотря на долгие годы, проведенные ею в тяжелейших условиях, она сохранила все то, что принято было называть аристократизмом: «Чтоб она когда-нибудь была голодна и ела бы жадно, или чтобы на ней было грязное белье, или чтоб она спотыкнулась, или забыла бы высморкаться —

это не могло с ней случиться. Это было физически невозможно. Отчего это так было — не знаю, но всякое ее движение было величавость, грация, милость для всех тех, которые могли пользоваться ее видом...».

Всего этого невозможно было бы добиться, если бы воспитание в целом, и эстетическое в частности, не базировалось на принципах непрерывности и системности, продолжаясь практически до совершеннолетия.

Вторым направлением воспитания и образования было обучение во всевозможных учебных заведениях. Уровень образования в них определялся в первую очередь их сословной ориентацией. Среднее образование было 3-х ступенчатым. Первый этап — приходские училища. Они располагались в небольших населенных пунктах и были предназначены для обучения «нижнего класса». Учились в этих училищах два года и предметов эстетического цикла в них не было. Следующий этап — уездные училища. Они располагались в уездных и губернских городах и были предназначены для детей купцов, ремесленников и других «городских обывателей». Учились в этих училищах два года. Из предметов эстетического цикла присутствовало только рисование. Его наличие объяснялось в первую очередь утилитарными соображениями: стремлением к развитию графической грамотности, глазомера и пр. качеств, необходимых в практической деятельности. Наконец, третий этап — это гимназии. Они располагались в губернских городах и в столице. Главной целью гимназий было «доставление средств приличного воспитания детям дворян и чиновников...»⁹. В гимназиях учились семь лет. Из предметов, преподававшихся в гимназии и имеющих непосредственное отношение к предметам эстетического цикла, следует назвать российскую словесность и рисование.

То есть можно констатировать, что на первых двух этапах образования целенаправленное эстетическое обучение и воспитание в массовой школе отсутствовало, а поэтому значительные массы детей, чьи родители не принадлежали к богатым сословиям, оставались за рамками эстетического воздействия, оказываемого школой. Разумеется, были и исключения

из общего правила. Некоторым выходцам из нижних сословий удавалось попасть в гимназии, военные учебные заведения и даже в университеты, но процент их был незначительным.

В связи с постановкой вопроса об эстетическом воспитании «нижних классов» необходимо коснуться того, что представляло собой такое воспитание в деревенской среде. Казалось бы крестьяне, как правило не имевшие возможности получить образование, отдававшие все время и силы тяжелому земледельческому труду, оставались вне сферы эстетического влияния. Думается, однако, что такое представление не будет соответствовать действительности.

В произведении русских писателей прошлого века мы находим свидетельства того, что крестьянин «исхитрялся» наполнить свою материальную деятельность духовным и эстетическим смыслом. В работе писателя-разночинца Г.Успенского «Крестьянин и крестьянский труд» в главе с красноречивым названием «Поэзия земледельческого труда» писатель рассказывает о своей жизни в семье крестьянина Ивана Ермолаевича. Передаваемые от одного крестьянского поколения к другому навыки земледельческого труда, делают крестьянина мастером своего дела. И, несмотря на тяжесть этого труда, он, владея им в совершенстве, испытывает чувство радости, внутренней свободы, которую только может ощущать профессионал — и от самого процесса труда и от его результатов. Вот в таких строках, словами известного «поэта земледельческого труда» А.А.Кольцова передает Г.Успенский чувства землепашца: «Весело на пашне, я *сам-друг* с тобою, слуга и хозяин. — Весело я лажу борону и соху, телегу готовлю, зерна насыпаю... Пашеньку мы рано с сивкою распашем, зернышку сготовим колыбель святую... Выйдет в поле травка... Ну тащися сивка!.. Выйдет в поле травка, вырастет и колос, станет спеть, рядиться в золотые ткани» и т.д. Сколько тут разлито радости, любви, внимания, и к чему? К гумну, к колосу, к траве, к кляче, с которым человек разговаривает, как с понимающим существом...»¹⁰.

В этой мысли для нас в первую очередь представляет интерес то, что чувства радости, удовлетворения вызывает как процесс, так и предметы материальной деятельности крестьянина. Почему так происходило? Почему, даже несмотря на тяжелейшие жизненные условия, сам того не осознавая, земледелец наполнял свою деятельность эстетическим смыслом? Очевидно, во-первых, потому, что совершенное владение технологи-

ей деятельности является побудительным мотивом развития эстетических чувств, которые наряду с другими духовными чувствами, входят в систему родовой сущности человека. Во-вторых, потому, что сам процесс деятельности оптимально протекает лишь на основе эстетической наполненности процесса труда.

Тут необходимо некоторое пояснение. Природа эстетического отношения человека к миру такова, что это отношение охватывает все сферы человеческой деятельности: материальную и духовную. Естественно, что уровень реализации такого отношения зависит как от содержания деятельности, так и от самого субъекта. Кроме того, эстетическое отношение носит целостный характер, охватывая все связи и стороны предмета или явления. Наконец эстетическое отношение связано с преодолением субъектом препятствий, которые возникают на пути движения к желаемому результату (цели).

Все это вполне отчетливо проявляется в анализируемом нами материале Г.Успенского. Постоянная забота крестьянина об урожае, связанная с использованием всех мыслимо доступных средств для повышения его количества и улучшения качества, тяжелый физический труд, красота природы, на которой колосится нива, сливаются в единое целое, составляющее основу мирозерцания крестьянина: «Для меня стало совершенно ясным, — пишет Г.Успенский, — что творчество в земледельческом труде, поэзия его, многосторонность составляют для громадного большинства нашего крестьянства жизненный интерес, источник работы мысли, источник взглядов на все окружающее его, источник едва ли даже не всех его отношений частных и общественных»¹¹.

Все описание земледельческого труда проникнуто эстетическим смыслом. Тут и «творчество», основу которого составляет целый ряд эстетических элементов во главе с важнейшим понятием свободы, тут и «поэзия» с ее устремленностью к эстетически прекрасной цели, наконец, «многосторонность» как сущностный признак эстетически прекрасного, реализующийся в различных сферах предметной деятельности человека. Причем это духовно-эстетическое отношение к миру, по словам Г.Успенского, крестьянину ближе и дороже меркантильного к ней отношения (при всей его природной практичности): «Человек *так* своеобразно, полно понимающий, живущий непонятными для меня и вас, образованный читатель, вещаами, поймет ли он меня, если я к нему подскочу с разговорами о выгоды ссудосберегательных товариществ?»¹².

На наличие в крестьянской среде эстетических способностей, которые формируются под влиянием их практической деятельности, обращает внимание и известный в прошлом веке педагог, профессор Московского университета С.А.Рачинский. Сам в прошлом сельский учитель, он пишет о том, что в начальной сельской школе при толковых учителях в деле эстетического воспитания можно многого добиться: «Пение при сколько-нибудь умелом преподавателе прививается несравненно успешнее, чем в средних учебных заведениях... музыкальная даровитость наших крестьян поистине изумительна. Ничуть не менее распространена другая художественная способность, которая при нынешнем зачаточном состоянии нашей сельской школы лишь в редких случаях имеет возможность проявиться — способность к рисованию. Количество дремлющих художественных сил, таящихся в нашем народе, громадно, и о нем пока может составить себе приблизительное понятие лишь внимательнейший сельский учитель»¹³. То есть благодаря земледельческому труду российское крестьянство (очевидно, не повсеместно) было объективно втянуто в сферу эстетического воздействия, хотя практически не имело возможности продолжить образование в гимназии, а затем в университете.

Правда, следует признать, что со второй половины XIX века, в особенности после реформы 1861 года, ситуация начинает изменяться. Гимназии и университеты стали шире раскрывать свои двери представителям низших сословий.

Что же представляли собой гимназии XIX века с точки зрения интересующего нас предмета? Во-первых, следует обратить внимание на то, что весь XIX век для гимназий прошел под знаком дискуссий о преимуществах классического и реального образования. Основой классического образования, как известно, было изучение античной культуры (греческого и латинского языков, памятников античной литературы и искусства). Это был своего рода процесс гуманитаризации образования, начавшийся в России еще в начале прошлого века. Классическое образование было обусловлено гражданской направленностью, соборностью российской жизни, исходя из чего воспитатель должен был подготовить следующее за ним поколение таким образом, чтобы оно было в состоянии продолжить дело строительства здания «истории народа» (А.С.Хомяков). Античная культура для этих целей была оптимальным «инструментом».

Противники классического образования призывали отказаться от изучения завоеваний, достигнутых в прошлых культурах, на том основании, что нечего бесконечно повторять те знания, которые не приносят «видимой» пользы для жизни. По этому поводу один из защитников классического образования, общественный деятель и один из лидеров западничества Т.Н.Грановский писал, что истинные творения духа отличаются своей неисчерпаемостью, и речь следует вести не о превосходстве античного искусства над новым, а о том, что одно не может заменить другого»¹⁴, что античную культуру и искусство следует изучать по той причине, что они являются незаменимым ничем «другим средством нравственного, эстетического и логического образования»¹⁵. Памятники классической античной литературы несут в себе, по словам Т.Грановского, «совершенное сочетание изящной формы с благородным содержанием»¹⁶, античное искусство, как никакое другое, способно воспитывать чувство красоты и «столь возвышенные чувства нравственного долга и человеческого достоинства»¹⁷. Эту традицию, по мысли Т.Грановского, должна продолжить и христианская культура, а ее изучение может стать духовным препятствием «против загробления сердец и умственного упадка»¹⁸.

Интересно обратить внимание на то, что в вопросе классического образования позиции западника Т.Грановского один к одному перекликаются с позицией лидера славянофилов А.С.Хомякова. Он считает, что общее образование должно быть положено во главу угла и в гимназии упор нужно делать на изучение «чистой математики» и словесности. Эту же линию, по мысли А.Хомякова, должно продолжить университетское образование, первые два года которого следует посвятить таким предметам, которые необходимы всякому образованному человеку, к какой бы специальности он ни готовился: «Таковы знания русского языка и русской словесности, истории словесности всемирной и понятие об ее образцовых произведениях...»¹⁹.

Почему А.Хомяков отдает предпочтение общему образованию, в систему которого входит и образование эстетическое? Потому, что «человек, получивший основное образование общее, находит себе пути по обстоятельствам жизни, человек, замкнутый в тесную специальность, погиб, как скоро непредвидимая и неисчислимая в случайностях жизнь прегра-

дит ему единственный путь, доступный для него»²⁰. А.Хомяков пишет о том, что общекультурное развитие (и эстетическое в том числе) способствует не только общему развитию личности, расширению ее кругозора, но и влияет на интеллект субъекта.

Безусловно, что развитие в XIX веке прикладных наук, техники не могло не сказаться на внедрении в среднюю школу так называемого реального образования. Но рационально это было делать не вместо, а параллельно с практикой существовавшего классического образования. К слову заметим, что наша школа в содержании народного образования XX века не раз повторяла уже однажды пройденное, очевидно предпочитая учиться на своих ошибках, а не на чужих. Рационализированное донельзя обучение и в прошлой советской и нынешней российской школе — яркое тому свидетельство.

К чести руководителей народного образования прошлого, при содействии здравомыслящих общественных деятелей российская школа во второй половине XIX века не шарахнулась в сторону чистой конъюнктуры и не повела борьбу с культурной направленностью преподавания в гимназиях. Под влиянием требований времени во второй половине XIX века в России стали открываться реальные и коммерческие училища, призванные обеспечить нужды развивающейся промышленности.

Гимназии же по-прежнему продолжали в воспитании и обучении линию духовно-гражданского развития подрастающего поколения, формируя тот слой, который неизменно много сделал для величия России и носил гордое имя «русская интеллигенция». В этих учебных заведениях не только образовательные предметы, как уже отмечалось выше, были насыщены эстетическим содержанием, но и то, что окружало гимназиста после занятий, было направлено на формирование эстетических чувств и вкусов. Так, в конце XIX — начале XX века в гимназиях стали широко практиковаться литературно-музыкальные вечера, на которых разыгрывались литературные композиции и целые спектакли. В известной в Москве гимназии Потоцкой «была широко развита самодеятельность — каждый класс в содружестве с учителями устраивал вечера: один класс — вечер Древней Греции, другой — вечер Средневековья, третий — из эпохи Древнего Египта; пьесы для этих вечеров писали учителя, ученики разыгрывали их. Ставились отрывки из Фонвизина, сцены из «Горя от ума»²¹. О таких же гимназичес-

ких вечерах, но уже в Феодосии, на которых читались произведения русских писателей, ставились спектакли, пишет и И.Куприянов в работе о М.Волошине «Судьба поэта»²². То есть мы можем говорить о традиционности досугового времяпрепровождения гимназистов, проникнутого эстетическим содержанием. Отраднo, что эту традицию впоследствии позаимствовала у дореволюционной гимназии и советская школа, в которой широко была распространена система различного рода самодеятельных кружков и студий эстетической направленности. К сожалению сегодня подобное времяпрепровождение среди школьников перестало быть популярным. В нашу задачу не входит анализ причин того, почему это случилось. Ясно одно, что в этом смысле мы имеем дело как с нарушением сложившихся в российском образовании традиций, так и с разрушением той части системы эстетического воспитания, которая связана с досугом школьников, со всеми вытекающими отсюда последствиями.

В системе образования России прошлого века существовало несколько элитных учебных заведений, среди которых первостепенное место занимал Царскосельский лицей. Это было учебно-воспитательное заведение, приравненное к университету. В Царскосельском лицее получили образование известные деятели науки, литературы, государственные и военные деятели. Обучение в лицее разделялось на два курса, один из которых назывался начальным, а другой окончательным. Каждый продолжался по три года.

На первом этапе изучались языки (русский, латинский, французский, немецкий), основы закона Божия, логики, математические, естественные, исторические науки, *«первоначальные основания изящных письмен: избранные места из лучших писателей с разбором оных... изящные искусства... чистописанье, рисование, танцы, фехтование...»*²³. На первом этапе обучения педагогам вменялось особое внимание уделять словесным наукам. Считалось, что «поелику словесные науки для возраста, в котором воспитанники будут проходить курс начальный, удобовразумительнее...»²⁴, то и в распределении времени приоритетом должны пользоваться предметы, относящиеся к словесным наукам, чтобы последние «составляли предпочтительное занятие воспитанника перед науками, которые называются точными»²⁵. Уроки словесности должны были учить воспитанников ясно и логично мыслить, прививать им вкус к

изящному слову. Что же касалось уроков танцев, пения, рисования, то они на первом этапе обучения должны были доставлять радость и развлечение.

На втором этапе обучения упор делался на развитии рационального мышления. Это достигалось не столько введением новых дисциплин, сколько коренным изменением содержания прежде изучаемых. На первый план на этом этапе выдвигались науки «нравственные», рассказывающие об устройстве гражданского общества, правах и обязанностях гражданина, физические и математические науки.

При изучении наук, связанных с изящными искусствами, упор делался на рассмотрении их теоретических основ: «словесность во втором курсе должна также приближаться более к упражнениям разума, нежели памяти, и поелику круг слов, постепенно расширяясь, наконец делается смежным со всеми рядами изящного, то в сем курсе к словесности собственно так называемой, присоединяется познание изящного вообще в искусствах и природе, что собственно и называется эстетикою»²⁶. То есть в начале XIX века мы сталкиваемся с тем, что в общеобразовательном учебном заведении (правда, учебном заведении совершенно особого рода) начинается изучение эстетики. Причем примечательно, что европеизированные в целом правила преподавания в лицее применительно к эстетике отходят от традиций европейской философии (в частности, Канта и Гегеля) и предписывают преподавать эстетику не как философию искусства, а как «познание изящного вообще в искусствах и *природе*» (курсив мой — В.Л.). Подобный подход к эстетическому впоследствии стал распространенным в русской эстетике.

Подытоживая рассмотрение эстетического воспитания и образования, существовавшего в Царскосельском лицее, мы можем говорить о наличии, во-первых, научно-философского и научно-педагогического подходов к этой проблеме. Это проявлялось в дифференциации обучения: упор на развитие чувственного познания на первом этапе с приоритетом преподавания словесности и изящных искусств (что в первую очередь и способствует развитию чувственного познания) и доминирование рационального познания на втором этапе. Во-вторых, как мы видели, на этом этапе теоретическое изучение словесности превращается в преподавание в лицее курса эстетики. Единство чувственного и рационального, реализующее-

ся через содержание предметов, постоянное наличие устойчивого ряда предметов эстетического цикла на обоих этапах с их усложнением по мере обучения дает основание утверждать, что в Царскомелеском лицее существовала осознанно выработанная система эстетического воспитания и образования.

Завершая разговор о постановке эстетического воспитания в образовательных учреждениях прошлого века, нельзя обойти вниманием военные учебные заведения. После реформы 1861 г. началась и военная реформа, во главе которой стоял военный министр Д.А.Милютин. Реформированию подверглась как сама армия, так и система подготовки военных специалистов. В дореформенной армии с легкой руки верховных главнокомандующих (царей Павла I и Александра I) больше всего ценились различного рода действия: парады, смотры и пр., во время которых превыше всего были композиция парада, эстетика строя и пр. «Фрунт» был наукой и искусством одновременно, и соображения красоты, «стройности» всегда оказывались тем высшим критерием, которому все Павловичи приносили в жертву и здоровье солдат, и свою собственную популярность в армейской среде, и боеспособность армии»²⁷.

Переход от ориентации на прусское построение армии с ее парадно-строевой зрелищностью к армии нового типа, построенной на более демократических принципах, естественно сказался на постановке эстетического воспитания и образования в военных училищах, корпусах, на распространении эстетических элементов в армейской среде в целом.

В первую очередь следует сказать о том, что атрибуты эстетического воспитания и образования, имеющиеся в гражданских учебных заведениях, в основном повторялись и в военных. Однако воинская специфика вносила свои коррективы, меняя отдельные акценты, придавала эстетическим отношениям воинский колорит. Именно на этом мы и остановим свое внимание, чтобы не повторять уже сказанное.

Преимущество армейского коллективного воспитания и образования состояло в том, что к преподаванию привлекались лучшие силы Петербурга, Москвы и др. городов, где располагались военно-учебные заведения. «По училищным преданиям, — вспоминает А.Куприн, прошедший и через кадетский корпус, и через юнкерское училище, — в написанном списке юнкерских любителей, среди таких лиц, как профессор Ключевский, доктор богословия Иванцов-Платонов, лектор и

прекрасный чтец русских классиков Шереметьевский, капельмейстер Крейнтраг... танцмейстер Ермолов, баритон Хохлов, великая актриса Ермолова и немногие другие штатские лица»²⁸. Кроме всего прочего данный список свидетельствует о том, что среди интересов юнкеров эстетические интересы занимали довольно значительное место в их училищной жизни.

Основательное внимание, которое уделялось танцевальному искусству в военных учебных заведениях, общеизвестно. Сошлемся лишь на одно любопытное свидетельство маршала Б.М.Шапошникова, окончившего юнкерское училище в Москве. Б.Шапошников пишет о том, что танцам их учил бывший танцор Большого театра Ершов и отношение к умению танцевать было таким, что «без умения танцевать вальс в отпуск не пускали»²⁹.

Особого внимания заслуживает вопрос о роли музыки в подготовке офицера. Училищные оркестры занимали в жизни будущих офицеров значительное место. В свободное от занятий время оркестры помогали создавать эстетическую среду, умелым подбором музыкального репертуара способствовали формированию вкусов: «Этот оркестр и его изумительный дирижер, старый Крейнбринг, которого помнят древнейшие поколения александровцев, составляют вместе одну из московский достопримечательностей»³⁰, — пишет А.Куприн. «По четвергам оркестр давал концерты, и этих концертов юнкера ждали с нетерпением. В репертуар входили Штраус, Шуман, Шуберт, Мендельсон, Вагнер. В состав оркестра входили прекрасные музыканты, большинство которых потом играли в оркестре Большого театра. Сам оркестр и его дирижер были предметом постоянного интереса юнкеров»³¹.

Упомянем также и о хорах, спектаклях, литературных чтениях — все это непременно присутствовало во всех военных учебных заведениях, и подходили к подобного рода занятиям крайне серьезно. Такое отношение вытекало кроме всего прочего и из того, что придя в полки, офицеры сами становились воспитателями солдат и должны были следить не только за состоянием боевой готовности и физической выносливости, но и за состоянием духа подчиненных что, по свидетельству известных военачальников минувшего века, считалось самым важным.

Так, ротным командирам вменялось в обязанность добиваться, чтобы в казармах не было скуки, уныния в душах людей. С этой целью им было рекомендовано устраивать хоры песенников, где можно и оркестры балалаечников, устраивать

спектакли и пр.³². То есть армейская среда не была исключена из сферы эстетических отношений, а военные учебные заведения не только не уступали, а по многим параметрам превосходили гимназии в плане эстетического воспитания.

В начале XX века в силу ряда обстоятельств в российской школе стала настоятельно ощущаться необходимость реформы. В 1915 г. комиссия, возглавляемая С.О.Цыбульским, опубликовала «Материалы по реформе средней школы»³³, в которых был специальный раздел об эстетическом воспитании. В преамбуле раздела говорилось о том, что педагоги-практики, ученые в последнее время стали обращать внимание на неэффективность процесса эстетического воспитания в средней школе, недостаточное количество предметов эстетического цикла, имевшихся в программах.

Представляется, что имела место утрата достигнутого в XIX веке уровня эстетического воспитания и образования, что объяснялось рационализацией всего процесса образования и вытеснением в конечном итоге классического образования, являвшегося основой общекультурного развития. В «Материалах» говорилось о том, что «одной из задач воспитания является развитие эстетического чувства в ученике. Школа по мере возможности должна стараться вселить в воспитанника любовь к красивому, научить его воспринимать и чувствовать все возвышенное и величественное»³⁴. Отмечалось, что недостаточное развитие чувств и художественных вкусов сдерживает творческое развитие личности. В «Материалах» отмечалось, что эстетическое воспитание должно занять равноправное место с религиозно-нравственным, умственным и физическим воспитанием и образованием.

Среди мер, которые требовалось предпринимать для этого, комиссия планировала:

- поднять на должную высоту преподавание рисования и продолжить обучать рисованию и в старших классах;
- создать возможность ученикам на уроках пения освоить элементарную музыкальную грамоту, произведения церковной и народной музыки; знакомить учеников с выдающимися образцами музыки различных эпох и стилей;
- поощрять создание хоров, обучение воспитанников игре на струнных и духовых инструментах, посещение концертов, а где возможно, и оперных спектаклей;

- прослушивать с учащимися записи (где есть техническая возможность) лучших музыкальных произведений, предварительно их прокомментировав;

- организовывать литературно-музыкальные выступления и спектакли силами учеников;

- воспитывать эстетическое отношение к природе (это предлагалось вменить в обязанность учителям географии, биологии и др. дисциплин).

Мы посчитали необходимым столь подробно остановиться на мерах, которые предлагались для поднятия роли и значения эстетического воспитания потому, что после революции 1917 г. в России в первые годы советская школа выводы и рекомендации комиссии в частности эстетического воспитания восприняла как руководство к действию.

Вопросы эстетического воспитания в первой половине XX века

Сложнейшее для развития России время после революции 1917 года, как это уже стало ясно, не подлежит однозначной оценке. Все происходившее в этот период невиданных социальных катаклизмов еще долго будет предметом анализа для специалистов в различных областях знания. Нас будет интересовать лишь один из многочисленных срезов того периода российской жизни — эстетическое воспитание и образование.

Очевидно, приступив к рассмотрению этого вопроса, стоит отметить, что автор не склонен выступать ни в роли ниспровергателя того, что было сделано в деле эстетического образования и воспитания, ни в роли защитника. Данные размышления — попытка разобраться в том, что было сделано в вопросах эстетического воспитания, а что утеряно, попытка, которую может себе позволить любой исследователь после того, как определенные события отдаляются от нас во времени.

С самого начала нужно сказать о том, что если для прошлого века эстетическое воспитание и образование были в основном уделом элиты и состоятельных людей, то с приходом советской власти была поставлена задача всеобщего эстетического воспитания. Кроме того, нужно обратить внимание и на тот бесспорный факт, что смена акцентов в воспитании в целом, когда основные воспитательные функции начинает брать

на себя общество, привело к тому, что с первых лет советской власти стала складываться система непрерывного эстетического воспитания. Наконец следует сказать и о том, что вся система воспитания становится насквозь идеологизированной. Ставилась задача организовать воспитательный процесс таким образом, чтобы создать новую генерацию людей, готовых ради созданных вождями идеальных конструкций не считаться с интересами отдельных личностей, не задумываясь жертвовать теми, кто препятствует реализации идей всеобщего добра и всеобщей справедливости.

Еще одной особенностью эстетического воспитания советского периода было то, что его теоретики обосновывают поставленную в предыдущие эпохи идею всеобщего характера эстетического отношения человека к миру. В этом смысле весьма примечателен опыт известного педагога А.С.Макаренко, который на практике претворил в жизнь идею всеобщности эстетического, исходя при этом в своей деятельности воспитателя из того, что высшая красота состоит в строительстве социализма: «И на заводе, и в спальнях, и в клубах, и в столовой, — описывает он атмосферу коммуны им.Ф.Дзержинского, — вас обязательно поразит какая-то совершенно исключительная опрятность и нарядность этого особого мира — мира до конца социалистического. Все здесь блестит и радуется: безукоризненный паркет, зеркала, блестящие никелем и чистотой станки, правильно сложенные детали и полуфабрикаты, портреты, гардины и цветы... все это каким-то чудесным образом не кажется вам праздником. Нет, это будни, это вы чувствуете на каждом шагу...»³⁵. Это цитата из фрагмента с красноречивым названием «Украшенные будни». А.Макаренко, как и большинство интеллигентов того времени, удивительным образом не брал во внимание того факта, что движение к высшей красоте осуществлялось с помощью чудовищных средств и при этом постепенно деградировала сама идея высшей социальной красоты.

Вместе с тем теоретики и практики эстетического воспитания порой благодаря, а нередко и вопреки идеологии добивались значительных результатов. Продолжая традиции демократической эстетики, советская эстетическая мысль того периода ставит на повестку дня вопрос об эстетической содержательности процесса труда. Притягательная идея социального совершенства, помноженная на традиционные для России формы коллективной деятельности (естественно вмес-

те с достаточно высоким уровнем идеологической обеспеченности и др. явлениями этого ряда) вдохновляла массы людей к созидательному труду: «Стахановское движение, захватившее миллионы трудящихся, есть не только движение за новые нормы и новую технику, это вместе с тем есть движение и за новые творческие позиции человечества. В стахановском движении право на труд перерастает из экономической категории в категорию моральную и эстетическую»³⁶. А.Макаренко справедливо полагает, что творческий труд возможен только тогда, когда человека отличает сознательное отношение к труду, когда он доставляет человеку радость, становится «для него основной нормой проявления личности и таланта». Идеал личности, своим трудом переустраивающей мир — «это эстетический идеал в широком смысле, так как прежде всего нас охватывает чувство красоты его, эта цель прежде всего прекрасна»³⁷. Совершенство социально значимых целей должно вызывать у человека чувство красоты, что является побудительным мотивом к общественному переустройству.

Мечтая о будущем человеке видный общественный деятель того периода А.Луначарский пишет, что этот человек станет постоянно заботиться о своем совершенствовании, так как ему нужно «не только утилитарно победить природу, он будет инженером-художником...»³⁸ ибо он будет создавать окружающую действительность в соответствии со своими высокими представлениями о жизни. А «...это ведь и есть не что иное как так называемые эстетические, прекрасные, изящные формы. Но человек не остановится на этом. Всегда идя вперед, он будет выкидывать перед собою свои цели, свои грезы, свои идеалы... это будет... колоссальная рекогносцировка фантазии в область будущего»³⁹. Человек будущего в идеальных представлениях наркома Просвещения первых послереволюционных лет должен стать инженером-художником, он должен на все, что он совершает, распространять свои представления о красоте, он должен и «выкидывать перед собою» эстетически прекрасные цели. Налицо стремление теоретиков первых лет революции к эстетизации общественных отношений, стремление строить жизнь по нормам красоты, постоянно корректируя течение самой жизни с эстетически значимыми целями.

Высокая цель, к которой двигалась страна, требовала столь же красивых средств для реализации цели. Педагогическая практика А.Макаренко приводит его к обоснованию этого в

так называемой теории перспективных линий, в которой высказывается идея о том, что процесс воспитания личности — это процесс воспитания у нее перспективных путей: во-первых, перед личностью должна быть поставлена цель, достижение которой связано с чувством радости, «во-вторых, нужно настойчиво претворять более простые виды радости в более сложные и человечески значительные»⁴⁰. Достигнув поставленной цели, нельзя останавливаться, надо раскрыть перед человеком (коллективом) новые перспективы движения вперед, вести его к еще более высоким целям, движение к которым совершенствует самого человека и вызывает у него чувство радости от достижения цели. Таким образом практическая (теоретическая) деятельность выступала у А.Макаренко как средство эстетического формирования человека.

Не только сам процесс труда, полагал А.Макаренко, должен быть наполнен эстетическим содержанием, но и его результат непременно нужно обрамлять эстетическими моментами. Наивысшая форма благодарности за труд — это не премия, не награда или подарок, а «привлечение эстетикой поступка, его красивой внутренней сущностью». Этот вид благодарности в коммуне, руководимой А.Макаренко, был самым почетным. Именно для объявления этой благодарности строилась вся коммуна в парадных костюмах, выносили знамя, играл оркестр. Эта благодарность заносилась в дневник отряда, дневник коммуны и на специальную «красную доску», и это было высшей наградой, которую коммунары стремились получить больше всего.

Блестящий эксперимент А.Макаренко был уникальным. Уникальным не только от того, что в педагогике все уникально, а и потому, что власти всегда нужны были, как это тогда было принято говорить, маяки, для которых она (власть) создавала все условия, не имея ни оснований, ни реальных возможностей сделать исключение повсеместной практикой, что, естественно, не умаляло усилий самих экспериментаторов. Вообще выдвигение маяков в различных сферах было составной частью политики прежней власти. Маяк, как воплощенный идеал эстетически прекрасной цели, призван был создать для большинства населения иллюзорное впечатление реальности, повсеместно торжествующей вот-вот и уже свершенной социальной гармонии.

В области эстетического воспитания в советский период была продолжена традиция, в соответствии с которой искусству в деле воспитания отводилось значительное место. Воспитанный культурой прошлого, А.Луначарский пишет, что искусство «организует эмоции как боевую силу, как воспитательную силу»⁴¹. И действительно, в годы советской власти (особенно в период после революции и до конца 40-х годов) эмоционально-эстетическая природа искусства стала мощным инструментом в первую очередь идеологического воздействия, безусловно при этом выполняя свои родовые функции нравственно-эстетического формирования людей. Идея эстетического воспитания искусством свое начало брала в дошкольных воспитательных учреждениях, затем эстафету брала школа, которая была главным звеном в создавшейся системе воспитания. «Предметы эстетические: лепка, рисование, пение и музыка — отнюдь не являются чем-то второстепенным, какой-то роскошью жизни»⁴², указывалось в «Основных принципах единой трудовой школы». Специалисты эстетического воспитания, принимавшие участие в работе над «Основными принципами», справедливо указывали на то, что обучение, к примеру, изобразительному искусству в школе проходит три стадии, в ходе которых у школьника оттачиваются физиологические чувства, формируются интеллект, способность к творчеству. Исходя из методологического принципа всеобщности эстетического отношения к миру, в документе отмечалось, что «рисование и лепка должны служить основой преподавания всех предметов как в руках учителя, так и ученика»⁴³.

Первые документы советской власти о школе нацеливали на насыщение эстетическим содержанием всех сторон воспитания и обучения школьника: «Трудовое и научное образование, лишенное этого элемента (эстетического. — В.Л.) было бы обездушенным, ибо радость жизни в любовании и творчестве есть конечная цель и труда и науки»⁴⁴. Правильно и хорошо сказано и что чрезвычайно важно, так это то, что в определенный период времени усилиями лучших педагогов идеи эстетического воспитания реализовывались на практике: «Все учебные предметы в той или иной мере помогали делу эстетического воспитания детей, поскольку в это время было большое увлечение методами так называемой иллюстративной школы; почти каждый преподаватель проводил экскурсии и применял на уроках рисование, аппликацию, лепку, моделирование, драматизацию и пр.»⁴⁵.

Изыв обучение танцевальному искусству, обязательное в дворянской среде и военных учебных заведениях прошлого, организаторы народного просвещения ввели в 20-е годы такой предмет как ритмика. Если обучение танцам призвано было развивать индивидуальные эстетические вкусы, то обучение ритмике было направлено в первую очередь на то, чтобы человек осознал себя членом коллектива, чтобы он умел двигаться согласованно с другими. «Умение организовано двигаться и действовать как самостоятельно, т.е. найти и выявить свой индивидуальный ритм, так и согласованно с действиями своих товарищей, т.е. найти и удержать ритм коллектива. Ритмическое организованное движение возможно лишь в том случае, если двигательный аппарат обладает гибкостью, эластичностью, податливостью. Ритмичный человек должен уметь приспособлять свои движения и действия к требованиям момента, как в смысле временном, так и в пространственном»⁴⁶. Таким образом, являясь моментом художественного воспитания, уроки ритмики, по сути будучи частью физического развития школьника, вместе с тем представляли собой соединение эстетического элемента с физическим воспитанием.

Конечно, в школе первостепенное место среди предметов эстетического цикла занимала литература, но и другие виды искусства не оставались невостребованными. Но был один вид искусства, который программами Наркомпроса было рекомендовано всемерно развивать особо. Таким видом искусства был театр⁴⁷. Драматизация, как указывалось, была составной частью уроков, подвижных игр, ею сопровождалось исполнение песен и, конечно, широко была распространена постановка различных пьес. Однако необходимо отметить, что усилия интеллигенции, принявшей идеи революции, по налаживанию эстетического и художественного воспитания в школе уже к концу 20-х годов наталкиваются на непреодолимые преграды в воспитательном процессе. В школах «почти совсем игнорируются труд, иностранный язык и физическое и художественное воспитание: в учебных планах многих школ... не отведено даже совсем часов на эти дисциплины»⁴⁸. С этого периода начиналась эпоха рационализации образования в целом и эстетического в частности.

Власть, конечно, не случайно делала специальный упор на драматическом искусстве. Учитывая образно-эмоциональную природу искусства вообще и предметность драматического

искусства в частности, а также общий уровень культуры населения в то время театральное искусство призвано было стать мощнейшим идеологическим оружием. Театр стал базой такой формы идеологического воздействия как агитационные суды, которые поднимали злободневные для власти вопросы. Агитсуды представляли собой своеобразные спектакли, драматическую основу которых составляли произведения А.П.Чехова, А.И.Куприна, А.Н.Островского и др. Канва пьесы бралась из классической литературы, а нужное звучание ей придавали самодельные авторы, которые составляли текст на «злобу дня». В политических целях эстетическая природа искусства использовалась в знаменитых в ту пору «Окнах РОСТА», в которых В.Маяковский, М.Черемных и др. делали лозунги партии запоминающимися. Правда уже к середине 20-х годов площадные формы искусства, главной задачей которых помимо идеологического воздействия был широкий охват как можно большего количества людей, уступают место профессиональному искусству. Начались поиски новых сценических форм и состоявшийся в 1927 году съезд директоров театра констатировал, что современный пролетарский зритель, прошедший через театр узкоцелевой агитации, теперь требует от театров всех направлений мастерства, как со стороны драматурга, так и режиссера, художника и актера. Поэтому повышение качества театральной продукции — одна из основных очередных задач»⁴⁹.

В связи со сказанным нужно обратить внимание на своеобразную особенность, связанную с искусством. Она состоит в том, что тоталитарные режимы, используя всевозможные идеологические инструменты, искусство в этом деле ценили очень высоко. Так было в Римской империи во времена Нерона, который не просто устраивал театральные действия, но и сам принимал в них участие, так было в Третьем Рейхе во времена Гитлера, так было и у нас, начиная с 1917 года.

Эстетическая наполненность зрелищ и празднеств с первых лет революции стала предметом серьезного внимания со стороны власти. Так, в осуществлении грандиозного замысла по декорированию Петрограда в честь празднования первой годовщины Октябрьской революции участвовало около 170 человек — живописцев, графиков, декораторов, скульпторов, архитекторов, среди которых были такие известные художники как Б.Кустодиев, К.Петров-Водкин и др. Огромные панно, всевозможные декорации, временные скульптуры, символи-

ческие конструкции, флаги, гирлянды и многое другое украшали центральную и другие части города. Составной частью праздника было не только украшение площадей и улиц, но и организация различных театрально-художественных представлений⁵⁰.

Среди множества художников, которые принимали участие в оформлении города, были сторонники разных направлений искусства (как реалистического, так и «левого»), что не могло не проявиться в их работе. В частности это была и группа «левых», куда входили А.Альтман, Д.Штеренберг, А.Карев, В.Козлинский, И.Пуни, К.Богуславская, В.Лебедев и другие художники, искренне принявшие идеи свершившейся революции. Пока власть охотно шла с ними на сотрудничество, т.к. прекрасно понимала, сколь велика роль искусства в «организации эмоций» пролетариата, пока она как бы доказывает свою демократичность в своих эстетических предпочтениях. Это уже потом, несколько позже в несколько иных обстоятельствах, идеологически окрепшая власть начнет беспощадную борьбу с художниками любых направлений, не вписывающихся в строгие рамки направления под названием социалистический реализм.

Эти зрелища, в которых объединялись «песня, танец, манифестация, листовка, новая пьеса, стихотворение, панно, плакат, оформление киоска, монументальный памятник и лозунг в руках демонстранта»⁵¹ не только выполняли роль эстетического камертона, задававшего нужное власти восприятие мира. Но в ходе организации и проведения этих празднеств и зрелищ были сделаны на практике первые серьезные шаги в эстетической организации предметной среды. Естественно, что эстетическое оформление различного рода празднеств на Руси имеет давние традиции, однако в таких масштабах и в таких формах этого скорее всего в прошлом не случалось.

С теоретическим обоснованием идей технической эстетики и эргономики мы встречаемся в работах А.Луначарского, который пишет о том, что все, что окружает человека, должно нести на себе печать эстетического отношения человека к миру. В частности он отмечает, что присутствие эстетического компонента в промышленных изделиях должно отвечать требованиям единства красоты и целесообразности, что вещь, машина и другие изделия промышленности должны быть удобны для человека, гармонизировать с ним. Эти идеи А.Луначарского интересны еще и тем, что в 20-е годы в Великобритании, США,

Японии только стали появляться первые исследования по эргономическим проблемам. Он обращает внимание на необходимость подходить к промышленному производству в целом, к продуктам и процессу труда с эстетических позиций. «В этом смысле тот конечный продукт, для которого существует вся промышленность вообще, то есть непосредственно удовлетворяющий потребности человека, должен быть *художественным, красивым...*⁵². Очевидно, если бы эти идеи в действительности могли быть реализованными, то предметная среда наших городов и деревень давно должна была бы быть не столь убогой и унылой, а промышленные изделия превосходили бы зарубежные не только по прочности.

Вернемся, однако, к нашему разговору о зрелищах и попробуем задаться вопросом о том месте, которое занимали всевозможные действия и зрелища в жизни государства и людей, наконец о той роли, которую выполняло профессиональное искусство в деле эстетического и идеологического воспитания в этот период.

То пристальное внимание, которое стало уделять государство пролетарским праздникам, а иных после Октября 1917 года не осталось и вовсе, а если и были, то уже не были государственными, та грандиозность и масштабность, наконец, то огромное количество средств, которое выделялось полуголодной, полураздетой и полуразрушенной страной на это, преследовало несколько целей. В черед тяжелейших будней праздника ждали с нетерпением, и когда он наступал, людей охватывала радость от того, что можно отдохнуть, получше, чем в другие дни, поесть, побыть с семьей, друзьями и т.д. Но в сознании и подсознании, благодаря эстетическим сторонам действия, всегда было то, что праздник это пролетарский и если бы не революция 1917 года, то и праздника бы не было. Так эстетика зрелищ своеобразным образом как бы была призвана подменить настоящую жизнь. Для вождей праздник помимо указанной функции (в этом случае, понятно, атрибуты, сопровождавшие праздник были иные, чем у пролетарских слоек) был средством самовыражения. Вспомним, к примеру, четкую композицию, яркие краски лозунгов, величайшую торжественность и прочее, что сопровождало праздники и демонстрации на Красной площади. Все было направлено к тому, чтобы продемонстрировать всенародную любовь народа

к вождям, а вождей к своему народу. Эстетическая организация парада и в этом случае была безукоризненной и безотказно выполняла свои функции.

Особое место в эстетическом воспитании масс призвано было сыграть профессиональное искусство, причем речь, безусловно, шла об искусстве социалистического реализма. Именно оно должно было выполнить роль фасада, своего рода этикетки преобразующейся страны. Плеяда блестящих режиссеров, актеров, композиторов, поэтов и представителей других видов искусства радостно и с упоением совершала эту работу. С.Эйзенштейн, В.Пудовкин, Л.Орлова, М.Светлов, И.Дунаевский и др., движимые верой в красоту великой цели, создавали шедевры искусства, своим содержанием прославлявшие сам процесс движения к идеалу, находя для его выражения бессмертные формы. Искренность и вера в справедливость идеи, ради которой они творили, колоссальный талант, подпитывающийся всеобщей верой в торжество красоты, делали их творения бессмертными.

Парадоксально, но факт, что в искусстве государства, в котором процветала крайняя нетерпимость по отношению к любым идеологическим «шатаниям», насилие и жестокость по отношению к любым оппозиционным проявлениям сохранялась неиссякаемая жизненная энергия, величайший оптимизм и вера в добро и справедливость. В докладе на Первом съезде советских писателей В.Киршон приводил высказывание американского театрального деятеля Мак-Клиптока, специально изучавшего состояние современного театра в Европе: «Русский театр, — писал он в «Нью-Йорк Таймс», — обладает той жизненной силой, которая давно иссякла на сценах Европы. Он часть жизни страны, часть ее организма, часть ее народа. О такой аудитории, которую я видел в Москве, наши театры могут только мечтать. Она живет вместе с актерами. Это источник, который обеспечивает театру его цветение»⁵³.

Огромное мастерство, талант наших художников и конечно же мощнейшая пропаганда искусства социалистического реализма способствовали тому, что страна жила жизнью героев кинофильмов, спектаклей и др. видов искусства. Постоянно увеличивалось количество кинотеатров, музеев, театров, росли тиражи издававшейся классической художественной литературы. Словом, искусство в немалой степени способствовало развитию эстетических интересов широких слоев населения.

Вместе с тем оно несло в себе и немалый негативный смысл, выполняя ту же функцию, которую призван был выполнить Голливуд в Америке, замыслившийся его создателями как производство по выработке сладких пиллзоль, попробовав которые, зритель бы хотел потреблять их снова и снова, наполняя кино-театры, в которых будут идти фильмы, сделанные в Голливуде.

Подведем некоторые итоги развития и формирования эстетического воспитания в XIX и первой половине XX веков.

- Эстетическое воспитание в XIX веке в большой степени носило форму домашнего, семейного воспитания. Это давало несомненные преимущества, т.к. создавались предпосылки для индивидуального эстетического воспитания, что несомненно увеличивало его эффективность. XX век стал веком коллективного эстетического воспитания, что при всех плюсах не давало возможности дойти до каждого.

- В XIX веке эстетическое воспитание было уделом меньшинства, XX век сделал его уделом всех; в XX веке была создана система непрерывного эстетического воспитания.

- В процессе эстетического воспитания в XIX веке упор был сделан на сущностные основания культуры и искусства. В XX веке после революции 1917 года таким основанием стала идеология победившей власти.

- Сквозной задачей воспитания в XIX веке (в том числе и эстетического) было развитие общекультурного уровня человека, что привело к созданию слоя образованных людей, а затем и свободомыслящей русской интеллигенции. Крайняя идеологизация воспитания после 1917 года привела к тому, что с конца 20-х годов начинается рационализированное изучение предметов эстетического цикла, рационализация всей жизни в целом, что привело к появлению технократически мыслящего поколения.

- Наконец высочайший уровень развития в XIX веке по существу всех видов искусства стал золотым веком русского искусства. Жесткая идеологическая детерминированность в XX веке, начиная с первых лет революции постоянно сдерживала творческие возможности художников.

¹ *Лотман Ю.М.* Беседы о русской культуре: Быт и традиции русского дворянства (XVIII — начало XIX века). СПб., 1994. С. 6.

² Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. /Сост. П.А.Лебедев. М., 1987. С. 71.

- 3 *Цветаева А.* Воспоминания. М., 1971. С. 30. О благотворной роли женщины в привитии вкуса к русской литературе в семье будущего поэта Волошина пишет и И.Т.Куприянов: «Е.О.Волошина (мать поэта. — В.Л.) любила русскую классическую литературу и рано познакомила своего сына с лучшими ее образцами» (*Куприянов И.Т.* Судьба поэта. К., 1979. С. 14).
- 4 *Белинский В.Г.* «О воспитании детей вообще и о детской книге». См.: Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. М., 1987. С. 30.
- 5 Цит. по: *Шашиян М.* Семья Ульяновых. Саратов, 1981. С. 58-59.
- 6 В воспоминаниях И.Стравинского мы можем найти указание на то, что в соответствующих кругах петербургского общества интерес и любовь к музыке были распространенным явлением (см.: *Стравинский И.* Хроника моей жизни. Л., 1963. С. 55-57).
- 7 *Боборыкин П.В.* Воспоминания. М., 1965. С. 58.
- 8 *Лотман Ю.М.* Беседы о русской культуре. СПб., 1994. С. 92.
- 9 Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. М., 1987. С. 183.
- 10 *Успенский Г.И.* Собр. соч.: В 9 т. М., 1956. Т. 5. С. 34-35.
- 11 Там же. С. 37.
- 12 Там же. С. 35.
- 13 Антология педагогической мысли России второй половины XIX — начала XX века. М., 1998. С. 270.
- 14 Там же. С. 443.
- 15 Там же. С. 435.
- 16 Там же.
- 17 Там же.
- 18 Там же.
- 19 Там же. С. 509.
- 20 Там же. С. 505.
- 21 *Цветаева А.* Воспоминания. С. 303.
- 22 *Куприянов И.Т.* Судьба поэта. С. 29.
- 23 Антология педагогической мысли России первой половины XIX века. С. 132.
- 24 Там же.
- 25 Там же.
- 26 Там же. С. 137.
- 27 *Лотман Ю.М.* Беседы о русской культуре. С. 193.
- 28 *Куприн А.И.* Собр. соч.: В 6 т. М., 1958. Т. 5. С. 274.
- 29 *Шапошников Б.М.* Воспоминания. Военно-научные труды. М., 1982. С. 67.
- 30 *Куприн А.И.* Указ. соч. Т. 5. С. 177.
- 31 Там же. С. 177-180.
- 32 См., например: О долге и чести воинской в Российской армии /Сост. Галушко Ю.А., Колесников А.А. М., 1990. С. 153, 155, 168, 302.
- 33 Антология педагогической мысли России второй половины XIX — начала XX в. С. 546-550.
- 34 Там же. С. 550.
- 35 *Макаренко А.С.* Соч.: В 7 т. М., 1957. Т. 2. С. 444.
- 36 *Макаренко А.С.* Указ. соч. Т. 7. С. 136.
- 37 *Луначарский А.В.* Собр. соч.: В 8 т. М., 1967. С. 58.

- 38 Там же. С. 480.
- 39 Там же.
- 40 *Макаренко А.С.* Указ. соч. Т. 5. С. 74.
- 41 Народное образование в СССР. Сб. документов 1917-1973 гг. М., 1074. С. 140.
- 42 Там же.
- 43 Там же. С. 141.
- 44 Там же.
- 45 *Кондаков А.И.* Опыт эстетического воспитания в знаменской школе-коммуне (1918-1925) // Сов. Педагогика. 1958. № 11. С. 79.
- 46 Революция-Искусство-Дети. Из истории эстетического воспитания в советской школе 1924-1929 гг. /Сост. Н.П.Старосельцева. М., 1968. С. 226.
- 47 Программы семилетней единой трудовой школы. М., 1921. С. 334, 335.
- 48 История культурного строительства в СССР. Т. II. Ч. I. С. 151.
- 49 История культурного строительства в СССР. Культурное строительство в РСФСР 1917-1927 гг. Т. I. Ч. 2. М., 1983. С. 273.
- 50 См.: Агитационно-массовое искусство первых лет Октября. М., 1971.
- 51 Агитационно-массовое искусство первых лет Октября. С. 108.
- 52 *Луначарский А.В.* Собр. соч. Т. I. С. 482.
- 53 *Кирион В.* За социалистический реализм в драматургии. М., 1934. С. 28.

Глава 3. Формирование эстетического сознания в контексте современной массовой культуры¹ (некоторые западные теории последних лет)

Различные теории эстетического воспитания, которые разрабатываются в современной теории и применяются в образовательной практике, как в нашей стране, так и за рубежом, разрабатывают такие понятия как эстетический опыт и эстетическое сознание, художественное и эстетическое воспитание, эстетические ценности и идеалы. Однако, как правило, в них не учитывается тот факт, что эстетический опыт выходит за рамки образовательного процесса, а эстетические представления формируются не только в формальном воспитательном процессе, носящем институализованный характер, но и в среде повседневного существования человека. Недостаточное внимание, а подчас и игнорирование этого факта ведет к разрыву между, с одной стороны, теорией и практикой эстетического воспитания, которая проходит через «легитимные» каналы — образовательные институты, культурные учреждения и т.д., и, с другой стороны, энвироментальным фактором, влияние которого в эпоху медиатизации культуры неуклонно растет. Человек на пороге XXI столетия живет в медиатизированном пространстве и черпает значительную часть своих эстетических представлений именно из медиасреды. Разрыв между институциональным и энвироментальным фактором в эстетическом развитии определяется не только «культурным материалом», который может совпадать, но и процессами смыслообразования и ценностными ориентациями. На наш взгляд, для того, чтобы оптимизировать процесс эстетического воспитания необходимо учитывать это влияние и проанализировать как его механизмы, так и причины его эффективности.

В том случае, когда процесс эстетического воспитания носит институциональный характер, происходит утверждение ценностей «легитимной», «доминантной», «высокой» культуры. Отбор образцов производится на основе авторитетной санкции, определяющей область официально одобренного, предназначенного для обязательного усвоения, создающей модели и образцы. Предлагаемый материал обладает зафиксированным смыслом, который должен быть освоен, чьи значения должны быть закреплены. Отсюда прескриптивность, однозначность моделей-образцов в различных программах по эстетическому воспитанию. соблюдение эталона, наделение смыслом, соответствующим устоявшимся эстетическим категориям. Даже в инновационных программах, рассчитанных на свободное творчество учащихся, целью является привести их к тем же самым эталонам, но не путем прямой индоктринации, а имплицитно, в форме самостоятельного усвоения.

Другой особенностью институциональной системы эстетического воспитания является ее универсалистский характер, основанный на вере в вечные культурные и эстетические ценности, которые должны составлять некий минимальный эстетический потенциал человека вне зависимости от его социального происхождения, положения, образа жизни. Эта идеализированная модель унифицированного объекта эстетического воспитания приводит к тому, что ее верхняя и нижняя граница находятся за пределами ее воздействия: с одной стороны, — социальные круги, которые имеют прямой доступ к культурным ценностям и используют свои возможности в семейном воспитании, для которых эстетическое воспитание в учебном заведении носит чисто пропедевтический характер, с другой — социальные круги, где образование не является ценностью, и усвоенное в учебном заведении совершенно не подтверждается жизненным опытом, в котором преобладает совершенно иная эстетика.

Эстетические представления, формирующиеся под влиянием окружающей среды, носят характер живого непосредственного смыслообразования, которое происходит при столкновении с многочисленными эстетическими моделями медиа, реплицируемыми всеми их видами. Среда популярной культуры, в которой живем все мы, предлагает свои модели-образцы, которые основаны на характерных для нее эстетических принципах. В отличие от произведений высокой куль-

туры, вводимых в институты эстетического воспитания с фиксированными смыслами, смыслы текстов массовой культуры являются гетерогенными, «текучими» и активно производимыми различными группами реципиентов в зависимости от их положения в социальной иерархии, пола, возраста и т.д.

В данной работе мы рассмотрим различные эстетические, образовательные и культурологические теории, разработанные в Америке, в Англии и во Франции во второй половине XX века, и проанализируем, каким образом они отвечают на поставленную нами проблему разрыва между институализованной системой эстетического воспитания и повседневной средой, которая является важным фактором в формировании эстетических представлений и идеалов современного человека.

Эстетическое воспитание и эстетический опыт

Категория эстетического опыта уже давно является одним из основных понятий, разрабатываемых американскими учеными. Эстетический опыт считается особым видом опыта, восприятия объектов, событий или ситуаций. В процессе воспитания эстетический и воспитательный опыт переплетаются и вступают во взаимодействие. Дж.Дьюи, который оказал колоссальное влияние на всю американскую эстетику, в том числе и на теорию эстетического воспитания, в своей книге «Искусство как опыт» выдвигает категорию эстетического опыта как модель для всякого опыта вообще². Учение Дьюи развивалось многими американскими теоретиками, среди которых можно назвать Т.Манро, Р.Циммермана, Д.Арнольда, представителей американской философии образования.

В понимании эстетического опыта Д.Арнольд, основываясь на концепции Дьюи, придает основное значение восприятию формы, которая может содержать ссылки на узнаваемые черты мира. Появление эстетических качеств в опыте является результатом взаимодействия между каким-либо предметом или событием и воспринимающей личностью, которая заняла по отношению к нему определенное отношение. Эта точка зрения Дьюи была поддержана и сформулирована Р.Циммерманом в определении эстетического объекта: «Все, что при правильном отношении может привести к удовлетворению, может быть эстетическим объектом»³. Это расширительное

определение превращает в потенциальный эстетический объект любой предмет или явление, но лишь небольшая часть этих предметов или явлений получает официальное признание в качестве такового в институциональном процессе эстетического воспитания. Тем не менее, американский исследователь выделяет основные характеристики эстетического опыта, при актуализации которых может происходить эстетизация объектов: способность доставлять бескорыстное наслаждение и наличие восприятия формы. Эти принципы, уходящие корнями в кантианскую эстетику, ограничивают видимую свободу в эстетизации объектов областью легитимного. Как мы увидим ниже, именно эти положения являются своего рода антиподом стратегий популярной эстетики, которая направлена, прежде всего, на содержание, на референт, а форму рассматривает лишь как адекватную (или неадекватную) репрезентацию этого референта.

Другим важным моментом в понимании американскими исследователями проблем эстетического воспитания является положение о свободном творческом развитии человека. Так по мнению Т.Манро, эстетическое воспитание дает возможность человеку развить свои способности творческого воображения и критического суждения⁴. Этот подход основан на положении Дьюи о свободном развитии человека. Вслед за Ж.-Ж.Руссо он утверждал, что ребенка надо поощрять в свободе чувствовать, думать, воспринимать и переживать опыт на протяжении всего воспитательного процесса. Современные исследователи, следующие этой теории, ставят перед собой нелегкую задачу найти демократический выход для личности в обстановке социального напряжения и растущих общественных противоречий. Тем не менее, они сохраняют веру в гуманные принципы образования. «Современный гуманизм верит, что искусство может прогрессировать наряду с другими областями цивилизации»⁵.

Вопрос о соотношении эстетического опыта и образовательно-воспитательного процесса не имеет однозначных ответов. Так, несмотря на очевидность того, что различные социальные группы имеют различные эстетические ценности и идеалы, эстетическое воспитание призвано транслировать эстетический опыт в его образцах-моделях не дифференцировано, выделяя из всей человеческой эстетической культуры некую область универсальных эстетических ценностей, приемлемую для всех без исключения. На практике такие «усредненные»

модели оказываются слабо эффективными или же модифицируются в связи с социальной доминантой того или иного учебного заведения. Другой сложной проблемой в трансляции эстетических ценностей является сама специфика эстетического опыта, которая, в соответствии с укоренившимися в теории эстетического воспитания принципами кантианской эстетики, должна носить характер «незаинтересованности», что вступает в противоречие с прагматической направленностью современного образования. Таким образом, если эстетические ценности не имеют эмпирической пользы, они должны обладать другими свойствами, которые могут представить их как объект устремления, желания учащегося. Кроме того, непосредственность эстетического опыта может вступить в противоречие с опосредованным способом его трансляции в институализованном учебно-воспитательном процессе. В результате, эстетический опыт, полученный в среде популярной культуры становится определяющим для формирования эстетической культуры личности, так как ему сопутствует удовольствие от потребления текстов или артефактов массовой культуры.

В чем же заключается источник эстетического удовольствия или наслаждения, который человек испытывает при восприятии искусства? Произведения искусства, если рассматривать их как чистый источник эстетического опыта являются предпосылками к определенному опыту индивида, который можно назвать эстетическим наслаждением и который является самодостаточным. По этой причине произведения искусства приписывают некие имманентные качества, являющиеся источником этого наслаждения. Но является ли само по себе это переживание наслаждения ценностным, то есть достойным, чтобы им наслаждаться? Эстетический опыт представляется желательным, поскольку он ведет к цельности и зрелости личности и помогает росту творческой способности, которая может проявляться в различных сферах жизнедеятельности. При таком подходе к эстетическому опыту возникает ряд проблем, прежде всего связанных с такими его характеристиками как самоценность и желательность. По мнению Р.Смита, одного из ведущих представителей американской философии образования, сторонника создания научной эстетики, ответ на эти вопросы заключается в непреходящей ценности искусства для человечества. На протяжении всей истории человечества искусство было неотъемлемой частью жизни, составляющей бес-

ценную сокровищницу культуры⁶. Что касается специфики эстетического наслаждения, оно качественно отличается от других видов наслаждения, и поиск этой качественной уникальности чаще всего приводит исследователей к выделению специфических черт эстетического объекта, тех его качеств, в которых заложена способность давать наслаждение. Такое понимание эстетического объекта закономерно ведет к выделению эстетического воспитания в отдельную область образования, так как основные объекты изучения в процессе эстетического воспитания — произведения искусства — обладают имманентной способностью доставлять специфическое наслаждение, которое качественно отличается от других видов наслаждения, поскольку возникает только как результат внутренних свойств эстетического объекта. Кроме того, хотя стремление к этому наслаждению носит бескорыстный характер, само оно шире этой самодостаточности, так как представляет собой опыт, обладающий ценностью, выходящей за рамки эстетического наслаждения.

Вопрос места эстетического элемента в воспитательном процессе ставится и в различных игровых теориях, причем почти все они подчеркивают противопоставление моральной свободы искусства этическим рамкам реальной жизни, избыточной энергии — труду и усталости, иллюзии — реальности. На этих же бинарных оппозициях строится стратегия эскейпизма, столь распространенная в массовой культуре, но, тем не менее, между эскейпизмом и игровым подходом есть существенная разница, прежде всего связанная с понятием свободы. Искусство, рассматриваемое как игра, вносит в человеческое существование наиболее желанный компонент — ту область, в которой человек может проявлять себя в мире с полной свободой. Кроме освобождения личности в процессе взаимодействия с искусством эстетический опыт открывает для человека нечто, расширяющее осознание мира. Это нечто испытывается в акте эстетического освоения действительности и невозможно ни при каком другом способе взаимодействия человека со средой.

Известный английский эстетик и искусствовед Герберт Рид, который много работал в Америке и оказал большое влияние на американскую эстетику и теорию эстетического воспитания, подробно рассматривает игровую теорию искусства и считает необходимой трансформацию игрового импульса в эсте-

тический. Он считает, что нельзя говорить о воспитании там, где нет открытия и развития тех способностей ребенка, которые остались бы вне воспитания пассивными. Единственным способом, ведущим к формированию активного мышления, является взаимодействие человеческой души с ее физическим окружением. В человеческой жизни подвижность процессов развития сочетается с устойчивостью достижения, и воспитание служит посредником между этими двумя крайними точками. Г.Рид видит болезнь своих современников (его основные труды были написаны в 50-е гг., т.е. в период начала перехода к постиндустриальному обществу) в отчуждении, связанном с разделением производительных сил общества, которое «с одной стороны, создает необыкновенно сложные структуры, дегуманизированные и в настоящее время почти полностью автоматизированные, а с другой — индивидов, лишенных независимой деятельности, связанных с этими сложными структурами непродуктивной энергией, которую мы называем трудом»⁷. Хотя целью современного массового производства является достижение эры «изобилия, процветания и досуга», в этом процессе человеку угрожают различные моральные и социальные проблемы. Отчужденный труд в развитом технологическом обществе никогда не может привести к интеграции теории и практики, человека и природы. Механический характер труда и его воздействие на личность отмечается многими исследователями современной культуры, но решения этой проблемы весьма разнородны. Так, некоторые исследователи подчеркивают рутинность повседневной жизни, которая создает удовольствия, одновременно эскейпистские и вписывающиеся в повседневную жизнь. По словам известного исследователя современной массовой культуры Дж.Фиске, «...рутинные жизни требуют рутинных удовольствий»⁸. Г.Рид же считает, что альтернативой несостоятельности работы является ее антитеза — игра. Он очень высоко ценит теорию эстетического воспитания Ф.Шиллера, которая, по его мнению, недостаточно изучена и неправильно понята. Согласно Шиллеру, игра не является обычной органической деятельностью, она присуща только человеку. «Человек играет только тогда, — утверждает Ф.Шиллер, — когда он в полном значении слова человек, и он бывает вполне человеком, лишь тогда, когда играет»⁹. Человеческая игра носит уникальный характер, поскольку принадлежит не к интеллигидельному, а к феноменальному

миру и является, таким образом, антигезой труда. Между игрой и искусством практически нет границы: воспитатели знают, что существует постепенный переход от интуитивно формирующей деятельности ребенка к интуитивной трансформирующей деятельности художника. Вся важность включения искусства в воспитательный процесс состоит именно в непрерывности базовой игровой деятельности, проходящей от игры к искусству и остающейся отличной от конструктивной рациональной деятельности, которая называется работой, трудом... Основным недостатком труда в технологической цивилизации является то, что он не дает возможности гармонического развития всех чувств и ощущений человека, от которых зависит понимание и восприятие им объективного мира. «Подавленным инстинктам, на которых основывается наша цивилизация, не хватает конструктивного выхода. Отрицание, заложенное в нашей технологической цивилизации, должно быть снято путем развития единственного импульса, который еще не до конца развит нашей цивилизацией, — эстетической игры. Единственным путем развития игрового импульса, адекватным этой задаче гармонизации и реконструкции, является ее развитие в творческое искусство¹⁰. В этом и состоит отличие игровой активной деятельности от пассивного эскейпистского восприятия, где нереальный характер воспринимаемого объекта постоянно присутствует в подсознании и заставляет процесс восприятия оставаться «подавленным». Эскейпистская культура не может оцениваться лишь отрицательно, поскольку она основывается на признании реального факта монотонности повседневного существования современного человека и оперирует именно на уровне повседневности, создавая различные симулякры активности. В этом, по-видимому, и состоит ее основное отличие от игры, которая является особым родом активности. Между тем, многие критики массовой культуры рассматривают «эскейпистские» или «эвaziонистские» тексты как удовлетворяющие «сомнительным вкусам мещанской публики». Так, литературовед Дж.Браун в своей книге «Панорама американской литературы» рисует типичный портрет потребителя «любовных романов» — жены «среднего обывателя», читающей один из тех «розовых» и слегка пикантных романов, публикуемых в женских журналах, которые непременно заканчиваются свадьбой и на обложках которых стоит одно из имен, гарантирующих качество»¹¹. На основании анализа

коммерческих устремлений популярных авторов критики делают вывод «об отсутствии элементарного здравого человеческого смысла, о полном и катастрофическом погружении в бездну пошлости и скудоумия»¹² Единственной целью «эвaziонистских» текстов признается «развлечение мещанской публики», а сюжет и проблемы, так или иначе затронутые в популярных текстах объявляются вне «серьезного искусства»¹³. Все эти тексты составляют, тем не менее, неотъемлемую часть социального дискурса своего времени и проникнуты релевантными для него смыслами. Если мы рассмотрим «эвaziонистские» тексты в общем социокультурном контексте второй половины XX в., то можем заметить, что их постоянное репродуцирование сосуществует рядом со множеством других дискурсов, содержанием которых является критика современных социальных норм и практик. Такие тексты, носящие публицистический характер «репортажа», хроники, свидетельства очевидцев, медицинских или психологических советов переполняют рынок текстуальной продукции, как литературной, так и аудиовизуальной, не менее, «эвaziонистская» продукция. В этом интердискурсивном пространстве популярные тексты эвaziонистского толка являются лишь необходимыми элементами для поддержания стабильности системы социального дискурса. Эти тексты диссеминируются по всем областям культуры повседневности при помощи различных реплицирующих механизмов. Особое значение приобретает в этом плане та сфера повседневности, которая является важнейшим внеинституциональным фактором воспитания эстетических вкусов и суждений детей и подростков — сфера игры. Р.Барт отмечал в «Мифологиях» изоморфизм мира игрушек и «вещного» мира взрослых: «Расхожие игрушки — это, по сути, мир взрослых в миниатюре»¹⁴. Но это «предвосхищение» мира взрослых может носить как пассивный, так и активный характер: в первом случае «ребенку остается лишь роль владельца и пользователя, но не творца», во втором — ребенок «занят не применением вещей, а сотворением мира... он творит жизнь, а не собственность»¹⁵. Современный ребенок буквально погружен в мир игры, которая составляет среду его взросления: системы игрушек, позволяющие моделировать реальный, идеальный и фантастический мир, и компьютерные игры, различные конкурсы и телешоу — эта среда целенаправленно обучает и воспитывает своим ценностям, непосредственно связанными с интеграцией ребенка в общество и процессами социализации.

Возникает вопрос, являются ли массовые медиа-стратегии в отношении детей и подростков творчески-игровыми или эскейпистскими? Действительно, форма игры используется как для реконструкции «взрослого мира», который предстает в идеализированно эстетской форме (все варианты Барби), так и для воссоздания виртуальных или фантастических реальностей (компьютерные игры, монстры). Все эти воспитательные стратегии) не носящие институционального характера, хотя и санкционированные, имеют под собой совершенно четкую социокультурную направленность, а их успех опровергает прогнозы Г.Рида об автономизации искусства в область утопии. Эта мысль об автономности искусства подвергается критике со стороны исследователей массовой культуры, работающих в последние десятилетия. Незаинтересованность искусства остается лишь принадлежностью «культурной элиты», хотя и в этом случае оно подтверждает многочисленные различия в социуме. Вся же остальная культурная продукция не только имеет эксплицитную социальную направленность, но и призвана развивать в ребенке и подростке те качества, которые необходимы для интеграции в современный социум — конкурентоспособность, умение делать быстрый и правильный выбор, и в то же время веру в счастливый случай и в многочисленные мифологемы современности, носящие как идеологическую, так и эстетическую окраску. Эти мифологемы с мгновенной скоростью реплицируются всеми видами медиа и индустрии развлечений и приобретают роль символического артефакта. Ниже мы проанализируем концепцию и роль мифа в современной культуре более подробно, а в настоящий момент обратимся к воплощению некоторых типичных мифологем в одном из популярных нарративов — истории Покахонтас, столь широко реплицированной во всех областях современной массовой культуры, включая артефакты повседневности. В основе ее лежит реальный исторический факт биографии девушки из индейского племени, вышедшей замуж за англичанина (не за Джона Смита, также реальное историческое лицо) и представленной в качестве посланника к английскому двору. Этот эпизод, ранее известный лишь узкому кругу специалистов в области североамериканской истории XVIII века, трансформировался в массовой культуре во множество текстов-знаков: Покахонтас и Джон Смит — герои мультфильма, их можно видеть на детских мозаиках и майках, наклейках и раскрасках. Историчес-

кий эпизод становится популярным нарративом, приобретающим смыслы, призванные утверждать нормы и ценности, релевантные для человека конца XX века. На первый план выдвигается любовь Покахонтас и Джона Смита, становящаяся символом преодоления национальной и этнической разобщенности (Миф об этнической гармонии). Жизнь индейского племени, тесно связанная с природой, имеет «экологический» смысл, ценности патриотизма, верности, любви, гуманизма актуализируются в «экзотической» обстановке дикой природы, что показывает их «вечный», вневременной и в то же время утопический характер (Миф о близости Человека и Природы). Интересно отметить, что когда нарратив разворачивается на фоне «современности», счастливый конец встречается весьма редко, как бы подчеркивая сложность актуализации вечных ценностей в контексте современного общества, основанного на меркантилизме, насилии, всех видов властного господства, в корпоративном обществе и т.д. Таким образом создается миф о любви, который неосуществим в «современности», принадлежа некоему нереальному, воображаемому, существующему в ином пространственно-временном измерении миру. В то же время этой контекстуализации противоречит, подчеркивая амбивалентность текстов популярной культуры, другой нарративный ход, встречающийся в текстах о «встрече двух миров», где настоящее неизменно оказывается лучше прошлого, и герой или героиня делает выбор в пользу настоящего. Какова же в данной ситуации роль институционального эстетического воспитания, или, если переформулировать этот вопрос, какова роль института образования в формировании эстетической культуры индивида? Каково взаимоотношение между обучением искусству (художественным воспитанием) и ролью искусства в формировании эстетических представлений? Еще недавно большинство американских исследователей были склонны рассматривать художественное воспитание как синоним или как составную часть воспитания. Соответственно, в определении его целей и задач они отталкиваются от своего понимания ценности и значения искусства для жизни. Т.Манро выделяет три аспекта этой ценности:

1. Искусство является одним из самых мощных инструментов для производства положительного опыта
2. Оно постоянно находит новые пути для валидации человеческой жизни, для создания ощущения, что жизнь прожита недаром.

3. Оно может внести свой вклад в умственное развитие и социальную приспособленность¹⁶. Как мы видим, эта ценность носит во многом прагматический характер и должна способствовать социализации личности. На практике, первая характеристика Манро — положительный опыт трансформировалась в современной массовой культуре в принцип удовольствия, во многом определяющий все культурное производство и потребление. Это сказывается и на эстетике имиджей, жизненных стилей, продуцируемых массовой культурой, которые часто носят характер эстетизации повседневности. Такая рутинизация удовольствия в массовой культуре, структурируя время, создает возможность определенного контроля над «вульгарными», телесными удовольствиями, которые апроприруются в легитимный дискурс и поддаются дисциплине.

Эстетическое воспитание вкуса

Среди других важных аспектов эстетической культуры личности в современную эпоху приобретает большое значение категория вкуса, которая детально и глубоко исследована в работах Пьера Бурдьё. Согласно мнению Бурдьё, эстетический вкус является социально обусловленной и институционально сконституированной категорией. В формировании эстетического вкуса формальному образованию принадлежит важная роль, но она является имплицитной, так как в собственном смысле, по мнению Бурдьё, «художественное воспитание, которое, как предполагается дается образовательной системой, является практически несуществующим»¹⁷. Образовательная система, основанная на социальных различиях, создает то, что Бурдьё называет «эстетической диспозицией», которая и определяет вкусы и ценности в области искусства, что соответствует месту индивида в социальной иерархии.

Социологические исследования, проведенные Бурдьё среди групп населения с различным уровнем образования и с различным социальным положением, показывают, каким образом «культивированные диспозиции» и культурная компетентность проявляются в природе потребляемых культурных товаров и в способе, которым они поглощаются. Они варьируются в соответствии с категорией агентов и с областью в которой они применяются, начиная с наиболее «легитимных»

областей, таких как живопись или музыка, и кончая наиболее личными, такими как одежда, мебель или пища, а внутри «легитимных» областей в соответствии с «рынками», академическими или неакадемическими, в которые они могут быть помещены. В результате исследования были установлены два важных факта: с одной стороны, существует очень тесное отношение, связывающее культурные практики с «образовательным капиталом» и социальным происхождением, с другой, при равных уровнях образовательного капитала вес социального происхождения в системе объяснений практик и предпочтений увеличивается по мере удаления от наиболее «легитимных» областей культуры.

Образовательные квалификации будучи адекватным индикатором продолжительности школьной «индоктринации», т.е. формального образования, гарантирует культурный капитал в той мере, в которой он унаследуется от семьи или же только приобретается в школе. «Показателем культурного уровня и его социального определения становится количество знания и опыта в сочетании со способностью говорить о них»¹⁸.

Принимая во внимание то взаимоотношение, которое существует между «культурным капиталом», унаследованным от семьи, и «академическим капиталом», а также логику передачи культурного капитала и функционирования образовательной системы, мы не можем объяснить тесную взаимосвязь между компетентностью в музыке или живописи и академическим капиталом исключительно действием образовательной системы и еще меньше художественным образованием, которое, как предполагается, она дает, но которое практически не существует. Академический капитал, согласно Бурдьё — это «продукт совмещенных усилий культурной трансмиссии через семью и культурной трансмиссии через школу»... Через операции внедрения ценностей школа также помогает сформировать общую диспозицию в отношении «легитимной» культуры, которая вначале приобретается по отношению материала, получившего статус программного, но может быть применена за пределами учебного плана, принимая форму незаинтересованной способности накапливать опыт и знание, которые могут и не быть «непосредственно прибыльными на академическом рынке»¹⁹. Образовательная система определяет общую культу-

ру, выходящую за рамки учебного плана, «негативно», ограничивая внутри доминантной культуры область того, что включено в учебные планы и контролируется экзаменами.

Бурдые определяет основные черты культурной аристократии как эссенциализм и отказ от самоопределения своей сущности, что ведет за собой свободу от соблюдения мелких правил. Для академической аристократии идентификация с сущностью культивированного человека равно принятию требований, имплицитно в ней содержащихся. В своих целях и средствах образовательная система определяет стремление к «легитимному самодидактизму», который предполагается при приобретении общей культуры и необходимость в котором растет по мере продвижения в образовательной иерархии. Противоречивость фразы «легитимный самодидактизм» указывает на качественное различие между высоко ценимой вне учебного плана культурой обладателя академических квалификаций и «нелегитимной», «внеплановой» эстетической культурой самодидакта. Последняя, вне институционального контроля, который официально санкционирует ее приобретение, признается только в пределах технической компетенции без какой-либо социальной ценности.

Хотя образовательные институты предполагают выполнение определенных эстетических практик, они не могут требовать их выполнения, поэтому эти практики становятся атрибутом, закрепленным за определенным статусом, характеризующим эстетическую диспозицию.

Эта логика помогает объяснить, каким образом «легитимная диспозиция», которая приобретается путем частого контакта с определенным классом текстов, а именно литературными и философскими произведениями) признанными академическим каноном, распространяется на другие менее легитимные произведения, такие как авангардная литература или на области, получившие меньшее академическое признание, такие как кино. Компетенция в этих областях не обязательно приобретается в учебном процессе, чаще она является результатом ненамеренного усвоения, осуществляемого через семейное или внешкольное, но институциональное (кружки, клубы, лектории и т.д.) эстетическое образование. Эта диспозиция при помощи набора перцептуальных и оценочных схем дает возможность его обладателю воспринимать, классифицировать и запоминать разнообразный эстетический опыт. Та-

ким образом, можно объяснить то, что образовательные квалификации функционируют как условия входа в универсум легитимной культуры. Но существует еще один важный, еще более скрытый эффект институциональной системы эстетического воспитания. Через образовательные квалификации обозначаются некоторые условия существования — те, которые составляют предпосылку получения квалификации, а также эстетической диспозиции, наиболее жесткого условия вступления в мир «легитимной культуры».

Любое «легитимное» произведение задает нормы своего восприятия и определяет как единственное легитимный способ восприятия тот, который вводит в игру определенную диспозицию и определенную компетентность. Это означает, что все агенты объективно измеряются этими нормами. В то же время можно установить являются ли эти диспозиции компетентности дарами природы или же продуктами обучения и выявить условия неравного классового распределения способности к восприятию «высокой культуры».

По мнению Бурдье, невозможно провести сущностный анализ эстетической диспозиции, который основан на рассмотрении объектов социально предназначенных в качестве произведения искусства, то есть требующих эстетической интенции, способной конституировать их как таковые. Такой анализ, вынося за скобки институциональный аспект проблемы, не принимает во внимание коллективного и индивидуального генезиса этого продукта истории, бесконечно репродуцируемого образованием и не выделяет историческую причину, которая подлежит необходимости института. Если произведение искусства это то, что требует быть воспринято как эстетическое, и если каждый объект, естественный или искусственный, может быть воспринят эстетически, то и можно прийти к выводу, что эстетическая интенция создает произведение искусства. Внутри класса искусственно созданных объектов, определенных в оппозиции к естественным объектам, класс художественных объектов определяется тем фактом, что их необходимо воспринимать эстетически, то есть с точки зрения формы, а не функции. Но как такое определение может быть сделано операционально? Э.Пановский отмечает, что практически невозможно определить научно в какой момент искусственный объект становится художественным объектом, то есть форма преобладает над функцией²⁰. Интенция про-

изводителя является продуктом социальных норм, которые определяют историческую изменчивую границу между простыми техническими объектами и произведениями искусства. Однако оценка зависит также и от интенции зрителя, которая сама является функцией условных норм, управляющих отношением к произведению искусства в определенной социально-исторической ситуации, а также от способности зрителя конформировать с этими нормами, то есть от его художественного образования. Эстетический способ восприятия в «чистом виде» соответствует определенному способу художественного производства. Так, если продукт художественной интенции утверждает абсолютную первичность формы над функцией (постимпрессионизм) это категорически требует «чистой» эстетической диспозиции, которая раньше требовалась лишь условно.

Современный зритель должен репродуцировать первичную операцию, при помощи которой художник произвел этот новый фетиш. Взамен он получает как никогда много. Наивный эксгибиционизм «выставляемого напоказ» потребления, который стремится к дистинктивности в «грубом» выставлении напоказ плохо усвоенной роскоши — ничто в сравнении со способностью чистого взгляда, квазикреативной власти, которая отделяет эстета от толпы радикальным различием, инскрибированным в «персонах». В этой связи Бурдьё обращается к концепции культуры Х.Ортеги-и-Гассета. Он опирается на положение Ортеги о враждебности массы новому искусству, «антинародному» по своей сущности²¹. В последнее время «самолегитимирующее воображение счастливого меньшинства», становится предметом анализа столь влиятельного философа как С.Лангер. В ее исследовании мы видим «постоянное воссоздание кантианской темы антиномии чистого удовольствия и наслаждения чувств»: «В прошлом массы не имели доступа к искусству. Музыка, живопись и книги были удовольствиями доступными богатым, Можно было бы предположить, что бедные, «простые» люди получали бы такое же удовольствие если бы у них был шанс. Но теперь, когда все могут читать, ходить в музеи, слушать великую музыку по крайней мере по радио, суждение масс об этих вещах стало реальностью и таким образом стало ясно, что великое искусство не является непосредственным чувственным удовольствием. Иначе оно, подобно печеню или коктейлям льстило бы как необразованному, так и культивированному вкусу»²².

Отношения дистинктивности не являются лишь случайным компонентом эстетической диспозиции. Чистый взгляд предполагает разрыв с обычным отношением к миру, который является социальным разрывом. Х.Ортега-и-Гассет приписывает современному искусству систематический отказ от всего человеческого то есть от страстей эмоций и чувств, которые обычные люди вкладывают в свое обычное существование. «Отказ от человеческого» означает отказ от всего обычного, легкого и непосредственно доступного. Интерес в содержании репрезентации, который ведет людей к называнию прекрасным репрезентацию прекрасных вещей, уступает место равнодушию и дистанции, которые отказываются подчинять суждения о репрезентации природе репрезентируемого объекта.

Таким образом, утверждает Бурдьё, «чистый» взгляд может быть определен в сравнении с «наивным» взглядом, а популярная эстетика определяется по отношению к высокой эстетике. Нейтральное описание любого из этих противоположных типов видения невозможно.

В своем анализе «популярной» эстетики, которая представляет особый интерес для темы данной работы, Бурдьё подчеркивает, что она основана на подтверждении связи между искусством и жизнью, что предполагает подчинение формы функции, на «отказе от отказа», который является отправным пунктом высокой эстетики, то есть явного отделения повседневной диспозиции от эстетической. Враждебность рабочего класса и слоев среднего класса, обладающих наименьшим культурным капиталом, по отношению к формальным экспериментам проявляется в отношении к театру, живописи, кино, фотографии. В театре и в кино популярная аудитория любит сюжеты, которые развиваются логически и хронологически в направлении к счастливому концу и идентифицируют себя скорее с простыми сюжетами и персонажами, чем со спорными символическими фигурами и действиями или загадочными проблемами «театра жестокости» и т.п.. Это отторжение происходит не из-за незнакомости, а по причине глубоко укорененного требования участия, в котором формальный эксперимент приносит разочарование.

Популярные вкусы относятся в формальной утонченности как к знаку вытеснения, отторжения непосвященных. Характер высокой культуры, сакральной и удушенной, предполагает ледяную торжественность великих музеев, роскошь опер-

ных театров, декор концертных залов, что создает дистанцию, отказ от коммуникации, предупреждение против соблазна фамильярности. Напротив, популярные развлечения предполагают участие зрителя, а также коллективное участие публики в празднике, причиной которого оно становится.

Эта популярная реакция является полной противоположностью отдаленности, равнодушию эстета, который, апроприруя какой-либо из объектов популярного вкуса, вводит дистанцию, разрыв — меру своей отдаленной *дистинктивности*, путем смещения интереса с содержания, персонажа или сюжета на форму. Относительная оценка специфических художественных эффектов несовместима с погружением в непосредственную данность произведения. Эстетическая теория так часто рассматривала отдаленность, незаинтересованность, равнодушие как единственный способ признать автономность произведения искусства, что мы стали забывать, что они означают отказ от инвестирования самого себя и серьезного восприятия. Создалось убеждение, что вкладывание слишком большой страсти в творения разума наивно и вульгарно, что интеллектуальное творчество противостоит моральной целостности или политической последовательности.

Популярная эстетика представляет, по утверждению Бурдье, негативную противоположность кантианской эстетике. Последняя стремится отделить незаинтересованность, единственную гарантию эстетического качества созерцания, от заинтересованности чувств, которая определяет приятное, и от заинтересованности разума, которая определяет Добро. По контрасту, в массовой культуре каждый имидж выполняет функцию и соотносится с нормами морали или с удовольствием во всех суждениях. Эти суждения всегда являются реакциями на реальность репрезентируемой вещи или на функции, которые могла бы выполнять репрезентация. Так, фотограф) может репродуцировать ощущение ужасов войны, просто показав этот ужас. «Популярный натурализм узнает красоту в образе красивой вещи или, реже, в красивом образе красивой вещи»²³.

Эстетика, которая подчиняет форму и само существование образа его функции, плюралистична и условна, завися от различных аудиторий. Поскольку имидж всегда судится путем отсылки к функции, которую он выполняет для определенного человека или класса зрителей, эстетическое суждение принимает форму гипотетического суждения, имплицитно осно-

ванного на признании жанров, совершенство и масштаб которых определяется концептом. Произведение часто редуцируется к стереотипу их социальной функции. Неудивительно, что эта эстетика, которая основана на информативном или моральном интересе, отвергает образы тривиального — суждение никогда не дает образу объекта автономности в отношении объекта образа. Только цвет может предотвратить отторжение тривиальных вещей.

Принципы оценки произведения искусства людьми, не имеющими специфической компетенции, полностью противоположны принципам традиционной эстетики. Для популярной культуры характерна систематическая редукция объектов искусства к объектам жизни, что является явным «варварством» с точки зрения «чистой» эстетики. Эстетизм, который делает художественную интенцию основой «искусства жить» предполагает своего рода моральный агностицизм, полную противоположность этической диспозиции, которая подчиняет искусство ценностям искусства жизни. Эстетическая интенция может только противоречить диспозициям этики или нормам этического, которые определяют легитимные объекты и способы репрезентации для различных социальных классов, исключая из универсума репрезентативного некоторые реальности и способы их репрезентации. Так, наиболее легкие способы эпатажа это трансгрессия этической цензуры (например, в вопросах секса), которую принимают другие классы даже внутри области, которая доминантная диспозиция определяет как эстетическое. Другой способ — это придание эстетического статуса объектам или способам репрезентации, которые исключаются доминантной эстетикой своего времени.

Символическая трансгрессия представляет собой антитезу мелкобуржуазного морализма. Декадентское искусство, отрезанное от социальной жизни, не уважающее ни бога, ни человека, должно быть подчинено науке морали и справедливости²⁴. Целью искусства, в таком случае, должно быть возбуждение морального чувства, достоинства, идеализация реальности подмены объекта идеалом объекта, изображением истинного, а не реального. Одним словом, оно должно образовывать. Для этого оно должно передавать не личные впечатления, а реконструировать социальную и историческую истину, доступную для всеобщего суждения. Эта концепция образовательной функции искусства, полностью редуцирующая его собственно эс-

стетический аспект, нашла выражение во многих теоретических и практических разработках концепции эстетического воспитания. Результатом явилось смещение акцентов в художественном воспитании на идеологическую, этическую, историческую сторону произведения, на все то, что так или иначе связано с содержанием, а форма была практически выведена за скобки. Такой подход, несмотря на его демократический потенциал, является на деле формой идеологической индоктринации через посредство текстов искусства и вряд ли может быть назван эстетическим воспитанием. Кроме того, в нем не учитываются социальные различия, во многом обуславливающие разницу в восприятии искусства.

Восприятие произведения искусства, согласно Бурдьё, также социально обусловлено, так как оно основано на «принципе уместности», сконституированном и приобретенном социально. Именно этот принцип позволяет выбирать стилистические черты, характерные для определенного периода, художника или группы художников, из многообразия предложенных глазу элементов. Невозможно охарактеризовать произведение искусства с точки зрения стиля без знания альтернативных возможностей, т.е. без определенной компетентности. «Эстетическая диспозиция, понимаемая как способность к восприятию и расшифровке специфически стилистических характеристик, неотделима от специфической художественной компетентности»²⁵. Последняя может быть приобретена не только в процессе обучения, но и в прямом контакте с произведениями искусства. Таким образом, способность к эстетическому суждению воспитывается путем создания эстетической диспозиции, т.е. способности к самостоятельным эстетическим суждениям, и формируется эта основа эстетической культуры личности только институционально, т.е. или в процессе обучения, или в процессе контакта с такими культурными институтами как музеи, галереи, выставки, в которых эксплицитно или имплицитно присутствует образовательная функция. Но это еще не объясняет разницы между «чистым», незаинтересованным восприятием формы, характерным для эстетической диспозиции, и восприятием, обусловленным популярным, или «варварским» вкусом, основанным на оценке содержания произведения искусства. Согласно Бурдьё, чтобы объяснить связь между «культурным капиталом» (т.е. уровнем образования) и способностью оценивать искусство «вне

зависимости от его содержания», недостаточно указать на тот факт, что образование обеспечивает языковые инструменты и референции, которые делают возможным выражение эстетического опыта и конституируются этим выражением. По сути дела, эта связь утверждает зависимость эстетической диспозиции от материальных условий существования, которые являются предпосылкой аккумуляции культурного капитала, который может быть приобретен в результате отстранения от экономической необходимости. Вывод Бурдьё основан на социальной обусловленности эстетической культуры личности — только высшие страты общественной иерархии, свободные от повседневных экономических трудностей, становятся носителями эстетической диспозиции и незаинтересованных эстетических суждений, основанных на принципах кантианской эстетики.

Бурдьё, так же как и Г.Рид, обращается к понятию игры, но игра для него — не пространство свободного применения творческих сил, а интеллектуальная иллюзия, требующая «игровой серьезности», доступная только тем, кто не забывает о нейтрализующей дистанции, которой требует «иллюзия»-игра. Способность удерживать эту дистанцию крайне важна для эстетической диспозиции, которая представляет собой «обобщенную способность нейтрализовать требования повседневности и выводить за скобки практические цели... которая может возникнуть в мире, свободном от настоятельной необходимости и путем практики такой деятельности, которая является самоценной — учебных упражнений или созерцания произведений искусства²⁶. Роль эстетического воздействия как школы, так и семьи, в таком случае, так же обусловлена экономическими и социальными условиями, лежащими в их основе, а также содержанием, которые они «внушают». Введение игрового элемента в образовательную практику (в форме спортивных игр, а также игровых элементов в стандартных учебных занятиях) не столько создает определенную «зону свободы», так как игры эти проходят по строго установленным правилам, сколько конституирует элементы эстетической, незаинтересованной деятельности, которая составляет часть жизнедеятельности экономически привилегированных классов. Эта аккумуляция культурного капитала через игру позволит подростку, при вхождении в мир взрослых, освоить такую «незаинтересованную» и «неоплачиваемую» деятельность как

внутреннее убранство дома и его поддержание, прогулки и туризм, церемонии и приемы, а также артистические практики и удовольствия. Символическое потребление произведений искусства составляет неотъемлемую часть свободы от экономической нужды, которому сопутствует наличие свободного времени и субъективных возможностей такого потребления, оно является «утверждением власти над доминируемой необходимостью».

Социальная обусловленность эстетической диспозиции наиболее ярко проявляется в такой категории как эстетический вкус, в котором выражается социальная дистинктивность. Отсюда негативная окраска в отношении вкусов других, отрицание их как неестественных и порочных. «Эстетическая нетерпимость может обернуться ужасным насилием»²⁷. Эстетический вкус определяет различные жизненные стили, которые чаще всего нетерпимы друг к другу. Это проявляется как объективно, так и субъективно в повседневной жизни, в косметике, одежде, интерьере, которые становятся утверждением положения индивида в социальном пространстве.

Поскольку образовательный капитал не означает равенства социального положения, то вариации в нем связаны с понятием компетентности, даже в тех областях, которые не затрагиваются образовательной системой. Культурная или языковая компетентность приобретает в отношении определенного поля, функционирующего одновременно как источник внушения и как рынок, и определяется условиями своего приобретения. Способ использования символических товаров является отличительной чертой «класса» и идеальным оружием в стратегиях различения. Идеология естественного вкуса противопоставляет две модальности культурной компетенции и ее использования и стоящие за ними два способа приобретения культуры». Всеобщее раннее семейное образование, начинающееся с первых лет жизни и переходящее в институциональное обучение, которое завершает его, отличается от запоздавшей методической учебы не столько глубиной и длительностью своего воздействия, сколько модальностью отношения к языку и культуре, которые оно создает.

Основой компетентности «знатока» является медленное усвоение, практическое мастерство, которое, подобно искусству мышления или искусству жизни, не может быть передано исключительно путем предписания или внушения. Приобре-

тение такой компетентности подразумевает постоянный контакт с произведениями искусства. Такой подход заранее ограничивает сферы влияния эстетического воспитания через образовательные институты, которые не имеют или не используют возможности создания эстетической среды. Находящиеся вне школьной программы виды эстетической деятельности связаны с неравными локализациями, экономическим статусом, кадровым обеспечением этих институтов. Если художественное воспитание в рамках учебного заведения и влияет на (формирование эстетического вкуса, то скорее в негативном плане. манифестируя недоступность непосредственного общения с произведениями искусства или ограничивая ее жесткими сигнификациями, обусловленными институциональной политикой. Это может привести к различным последствиям для создания эстетической диспозиции, от полного отторжения до стремления к тотальной апроприации во взрослом мире, в зависимости от социальных амбиций, места в иерархии, его подвижности или ригидности, контактов с представителями других страт и т.д.

Усвоенное с детства эстетическое суждение знатока всегда является до какой-то степени бессознательным. При сопоставлении этого «естественного» эстетического вкуса с теми вкусами, которые должны формироваться в институционализированном воспитательном процессе мы снова сталкиваемся с дилеммой интуитивного и рационального в эстетическом воспитании. Можно ли рациональными методами воспитать и развить эстетические критерии и оценки носящие часто спонтанный и интуитивный характер. Бурдые подчеркивает противоположность этих принципов: «все институционализированное обучение предполагает определенную степень рационализации... свободное удовольствие эстета отказывается от концептов». Помещение знания об искусстве над непосредственным опытом созерцания, выдвигание на первый план не самого произведения, а его обсуждения, которое так часто происходит в рамках учебных программ представляет собой согласно Бурдые «эстетическую перверсию». Рационализация ведет к использованию эксплицитных, стандартизированных таксономий, зафиксированных раз и навсегда в форме синоптических схем или дуалистических типологий (например, классицизм/романтизм). Образовательная система не может создать эстетическую диспозицию или дать конкретное направ

ление эстетическому восприятию, но она создает формы выражения, которые ставят практические предпочтения на уровень квазисистематического дискурса и сознательно организуют их вокруг эксплицитных принципов, что ведет к символическому овладению практическими принципами вкуса. В этом смысле художественное воспитание играет такую же роль для эстетического вкуса, как грамматика для языковой компетентности. Оно заменяет систематичность «эстетики в себе», основанной на практических принципах вкуса на интенциональную квазисистематичность формальной эстетики. Таким образом, академизм потенциально присутствует в любой рациональной педагогике, которая передает доктринальный набор эксплицитных норм и формул, скорее негативных, чем позитивных. Причиной отрицательного отношения эстета к педагогике является то, что рациональное обучение искусству предлагает замену непосредственному опыту — тропинку, которая укорачивает долгий путь знакомства, таким образом предлагая решение для тех, кто надеется наверстать упущенное.

В своем анализе эстетической культуры личности Бурдье руководствуется двумя критериями — уровнем образования и социальным происхождением, которые как определяют различные типы отношения человека к произведению искусства, так и эстетический вкус. Можно выделить два основных способа приобщения к эстетической ценности и, соответственно, две группы, находящиеся в оппозиции друг к другу. Первая группа идентифицирует себя с схоластическим определением культуры и считает, что она усваивается в учебном процессе. Вторая защищает неинституциональную культуру и отношение к ней. Эта борьба между «читателями» и «художниками» является борьбой различных фракций доминантной культуры по поводу определения личности, того, что является моделью личности и того типа образования, который может его продуцировать.

Таким образом, эстетическая диспозиция формируется в окружающей среде и закрепляется в институализованном образовательном процессе. Напротив, популярная диспозиция, также формируемая средой — на сегодняшний день это среда медиатизированной популярной культуры — противостоит институциональному воспитанию «легитимных» эстетических ценностей, которые в корне отличаются от «популярных». Разрыв между ними составляет пространство, в котором оказывается молодой человек, растущий в популярной среде,

но получающий определенную «индоктринацию» в учебном заведении. Как следует из анализа Бурдые, школа может сыграть лишь структурирующую роль в формировании эстетической культуры, но в данном случае речь идет скорее о деструктуризации кодов, усвоенных в популярной среде, что практически невозможно, так как эти коды усвоены прочно по причине отработанных смыслопроизводящих механизмов популярной культуры. Для того, чтобы система институционального эстетического воспитания работала в позитивном направлении и эффективно, необходимо не только рассматривать ее содержательно, структурно, экономически и т.д. но и в сложном отношении с окружающей средой. Поэтому необходимо обратиться к анализу основных черт современной массовой/ популярной культуры и выявить их связь со стратегиями в области эстетического воспитания.

Массовая и популярная культуры в поле эстетического воспитания

С целью терминологического уточнения мы проведем разграничение между понятиями «массовая» и «популярная» культура, так как принятое в отечественной литературе обозначение «массовая культура» не является адекватным для всего многообразия его означающих. Среди громадного объема литературы, посвященной этому феномену, можно выделить две основных тенденции по отношению к предмету исследования — рассматривать массовую культуру как: а) комплекс социокультурных ценностей, соответствующих уровню потребностей и вкусу массового потребителя и б) тексты художественной культуры, ставшие доступными массовой аудитории при помощи технологий массового производства, медиатизации и т.д.²⁸. Как ценности, так и сами продукты массовой культуры диссеминируются среди широчайшей потребительской аудитории при помощи механизмов культурного производства, в соответствии с технологическими возможностями современной культурной индустрии, во многом связанных с масс медиа, и потребляются наравне с другими продуктами, предлагаемыми на современном рынке. Консьюмеристский характер усвоения культуры, вопреки довольно распространенному мнению, не является специфической чертой XX века. Уже в

прошлом веке коммерциализация и коммодификация рынка культурной продукции принудила культурных производителей вступить в рыночную форму конкуренции, которой было суждено усилить процесс «творческого разрушения в области эстетики. В это же время возникает специфический класс культурных потребителей. В результате художники, которые стремились к индивидуальности и ауратичности, стали в оппозицию к популярной культуре (хотя некоторые представители авангарда и пытались синтезировать свои творческие принципы с популярной культурой). Во второй половине XX века понятия «культурное производство» и «культурное потребление» все больше вытесняют понятия творчества и восприятия. В культуре постмодернизма, который, как известно, инкорпорирует массовую культуру вплоть до китча, речь идет о продуцировании, составлении, мультиплицировании и потреблении текстов — культурных артефактов, причем как производители, так и потребители участвуют в процессе сигнификации²⁹.

Массовое производство культурных артефактов и сложные процессы их означивания, потребления, эстетического восприятия нередко обозначаются как относящиеся к массовой культуре. Для устранения этой терминологической амбивалентности мы попытаемся несколько редуцировать поле употребления термина «массовая культура» и, вслед за известным исследователем современной культуры Дж.Фиске, будем понимать под ней всю сумму культурного производства, тексты, продуцированные при помощи новейших технологий, обладающих потенциальными смыслами, как экономическими, так и культурными, которые могут быть актуализированы в живой культуре. «Чтобы стать частью популярной культуры, товар должен также заключать в себе интерес для народа. Популярная культура — это не потребление, это культура... — живой активный процесс, который может развиваться только изнутри, и не может быть навязан сверху или извне», — утверждает Фиске³⁰. Таким образом, чтобы войти в популярную культуру, массово продуцированные тексты (тексты массовой культуры) должны быть релевантны для непосредственной социальной ситуации различных групп своих потребителей, должны быть прочитаны с определенных позиций. «Популярная культура создается людьми на границе между продуктами культурной промышленности и повседневной жизнью»³¹. Таким образом, среда популярной культуры состоит из продук-

тов массовой культуры, наделенных популярными смыслами. Эти продукты, произведенные по законам консьюмеристского общества, изначально наделены как культурной, так и материальной ценностью, причем именно культурная функция связана со смыслами и ценностями: все продукты могут быть использованы потребителем для конструирования индивидуальной и социальной идентичности и социальных отношений. Сам по себе первоначальный продукт в культурной экономике — «это текст, дискурсивная структура потенциальных значений и удовольствий, которая составляет основной ресурс популярной культуры»³². В своем анализе смыслообразования в популярной культуре Дж.Фиске подчеркивает гетерогенность ее возможных прочтений в зависимости от установки декодирующего, зрителя/читателя, который всегда является социально локализованным.

Отличительной особенностью текстов популярной культуры является их практически одновременное продуцирование и существование в различных модусах, обусловленных многообразием типов медиации. Так, текст может существовать одновременно как роман, фильм, телесериал, комикс, его элементы входят в различные виды видеокультуры, в рекламу, что, в свою очередь, ведет к продуцированию новых текстов и т.д.

«Капризы» популярного вкуса не имеют ничего общего с авангардным стремлением к постоянному обновлению — они предполагают внутреннюю устойчивость, «узнаваемость» моделей, на которых основаны различные модели, рассчитанные на отклик «вечных» чувств, страхов и надежд в душе потребителя, на созвучность используемых ими архетипов и мифологем жизненным интересам каждого потенциального читателя/зрителя. Поэтому в массовой культуре практически утрачивается понятие текста-оригинала. Это происходит прежде всего потому, что сами эти «оригиналы» не представляют собой «новаторских» или «оригинальных» текстов, характерных для модернизма или «элитарного» искусства. Кроме того, созданный на основе «первичного» текста (самого являющегося репродукцией, симуляцией) текст в другом пространстве медиации вовсе не стремится точно воспроизводить «смысл» и даже структуру текста-оригинала, а скорее берет из него нарративные структуры, которые наиболее подходящи для его собственных

производящих механизмов. Так, «оттолкнувшись» от «Долины кукол» (романа-бестселлера) телепроизводители переработали его в соответствии с требованиями телесериала. То же самое можно сказать о «Горце», существующем одновременно в форме фильма, телесериала, мультсериала и киноромана. Примеры такого рода бесчисленны и наглядно демонстрируют подвижность жанров массовых текстов в пространстве популярной культуры. Таким образом, тексты массовой культуры становятся, по выражению Дж.Фиске, «ресурс-банком потенциальных значений», которые могут меняться в зависимости от их прочтения той или иной группой.

Другой важной особенностью текстов массовой культуры является то, что они должны отвечать одновременно вкусам наибольшего числа потребителей, чтобы войти в популярную культуру и иметь коммерческий успех. Среда потребления продуктов и текстов массовой культуры является весьма разнородной, и для обеспечения успеха эти тексты должны быть полисемантическими, дабы соответствовать вкусам и потребностям различных групп и индивидов, придающим им разные смыслы, а также быть релевантными для непосредственного бытия этих групп и индивидов. Для «охвата» наибольшего количества на «ресурс-банке» массовой культуры, использует две основные стратегии. Во-первых, это четкая направленность текста на определенную группу читателей/зрителей. В этом случае каждый дискурсивный пласт текста «редуцируются к стереотипу его социальной функции»³³. Ценность любого культурного продукта в популярной культуре измеряется не способом репрезентации, а релевантностью информации, которую он передает и ясностью, с которой он выполняет свою информационную функцию. «Суждение, которое он провоцирует, может быть более или менее благоприятным в зависимости от экспрессивной адекватности означающего означающему»³⁴. «Адресованность» намеренно подчеркивается при помощи рубрик-подразделений жанра, «титулирования», являющимися декларацией сигнифицирующей интенции: «Любовный роман», «Миры любви», «Женский роман», «Волшебный Купидон», «Золотое сердце» и т.д. Этот титул, этикетка дает возможность сделать наиболее адекватный выбор и в то же время служит точкой соотнесенности, выполняет ожида-

ния потребителя и дает ему возможность судить, насколько адекватна сигнифицирующая интенция своей реализации, т.е., насколько удовлетворены ожидания читателя/зрителя.

Другой важной чертой популярной культуры, во многом определяющей успех ее текстов и являющейся мощным (фактором формирования эстетического вкуса, является ее способность доставлять удовольствие. Дж.Фиске выделяет два основных типа «популярных» удовольствий. Во-первых, это «эвaziонистские» удовольствия, сконцентрированные на теле и носящие, с точки зрения социума, характер нарушения и скандала. К таким «удовольствиям» можно отнести эротическую и порнографическую продукцию, которая, до настоящего времени, несмотря на значительное расширение области легитимного в дискурсе сексуальности, продолжает ассоциироваться с аморальностью, «низкими» инстинктами, возбуждая многочисленные общественные протесты. С другой стороны, существуют «смыслопроизводящие» удовольствия, которые сконцентрированы на социальной идентичности; социальные отношения в этом случае «работают через семиотическое противостояние господствующим силам»³⁵. В любом случае для популярной культуры характерно смыслообразование на «микроуровне», т.е. уровне повседневности. Популярные тексты составляют часть повседневной жизни точно так же, как домашняя работа, рутинные поездки на работу, однообразие на рабочем месте. С точки зрения культуры, это означает возможность «избавляться от ценностей, жизненных стилей, устойчивых взаимоотношений, от привязанности к вещам, зданиям, людям и образу деятельности и существования»³⁶. С точки зрения ценностно-нормативной системы это ведет к диверсификации ценностных приоритетов различных групп и субкультур. Такой же акцент на «мгновенность» можно наблюдать и в современной культуре с ее предпочтением серийности, зрелищности, медиа-имиджей. «Культурные производители научились исследовать и использовать новые технологии, медиа и. В конце концов, возможности мультимедиа.

Как мы отмечали выше, рутинизация является характерной чертой современной культуры повседневности, распространяющейся и на удовольствия. Структурируя время, она создает возможность определенного контроля над «вульгарными», телесными удовольствиями которые апроприруются в легитимный дискурс и поддаются дисциплине. Если еще в

XIX в. практически все «популярные» удовольствия рассматривались как лежащие вне сферы социального контроля и угрожающие социальному порядку, дискурсивная политика в XX веке постепенно изменилась в сторону их эстетизации, введения в дискурс и, соответственно, в границы контролируемого. Так, эстетизированный и «очищенный» секс не содержится в себе субверсивного элемента и вводится в популярные тексты в виде «культивированного», поддающегося улучшению и дисциплине аспекта повседневной жизни. Отсюда столь широкое производство и воспроизводство дискурса сексуальности в утилитарных руководствах и пособиях, часто предназначенных для молодежи.

В сфере популярного потребитель хочет ясного ответа на свои проблемы, подтверждения расхожих мнений и популярными представлениями, бесконечного удовольствия от репликации мифологем, отвечающих его вкусам и тайным амбициям. Такой акт потребления, предполагающий продукт, соответствующий ожиданиям, сочетает индивидуальность и социальность. Эта амбивалентность процесса потребления, характерная для положения людей в обществе, где потребление составляет основную сферу жизнедеятельности, постоянно манифестируется в мифах массовой культуры, которые, с одной стороны, действуют при помощи мощных рекламных стратегий на формирование ценностных приоритетов и желаний своего потребителя, а с другой — должны основываться на этих вкусах и предпочтениях, чтобы быть конкурентоспособными на рынке культурной продукции. Это внутреннее противоречие массовой культуры отмечает Дж.Фиске, говоря о двух аспектах массовой культуры: «индустриализованном» и «принадлежащем народу»: «Чтобы стать частью популярной культуры, продукт должен учитывать популярные интересы. Популярная культура — это не просто потребление, это культура... живой активный процесс; он может развиваться только изнутри и не может быть навязан извне или сверху»³⁷. Это положение крайне важно в связи с многочисленными выступлениями антагонистов массовой культуры по поводу «навязывания» ею образцов поведения, жизненных ценностей, убеждений и т.д. Эти упреки основаны на терминологическом смешении «массово» продуцированного текста и интеграции его в «популярную» культуру, основанном на релевантности этих текстов и на их способности доставлять удовольствие в про-

цессе их потребления. Сам процесс потребления всевозможных артефактов является неотъемлемой частью повседневной жизни, носит подчеркнуто «бытовой», вписанный в повседневность характер: «пейпербеки» читают в дороге и в свободные между различными видами домашней работы промежутки, мыльные оперы вклиниваются в хозяйственные заботы, реклама в медиа играет роль заставок, которую практически не смотрят, акт обмена поздравительными открытками, которые являются еще одной областью репродуцирования популярных имиджей и мифологий, носит характер привычного действия, обладающего ритуальным смыслом, но в то же время добавляющий к акту символического обмена смыслы содержания этих открыток³⁸. Все эти тексты создают большее, чем финальный акт чтения или просмотра спектакля, где, после фиксации смысла, «произведение» уходит из области повседневных забот — они создают среду, где присутствуют постоянно, утверждая свои мифологемы, создавая путем бесконечности повтора ощущение незабываемости своих смыслов. В то же время, как подчеркивает А.Левефр, различие между производством и потреблением в культуре потребления стирается³⁹. Производство текстов для популярного потребления само превращается в повседневную деятельность «культурных производителей», не имеющую ничего общего с «творческим процессом». Вторым важным моментом представляется форма, в которой существуют представления массовой культуры. Многие исследователи подчеркивают, что эта форма представляет собой мифологемы, в которых отражены и закреплены наиболее расхожие представления о всех аспектах жизнедеятельности: патриотизме и экономическом благополучии, справедливости и семейных отношениях.

Современная мифология и мифы массовой культуры

Понятие мифа, занимающее видное место в исследованиях современной культуры, представляется весьма важным для понимания процессов формирования эстетической культуры личности в популярной среде. Миф — это та форма, в которой представлены значения и смыслы популярных текстов, это формулы, легко поддающиеся как продуцированию, так и усвоению. Миф в его современном понимании связан с разоча-

рованием в идеалах Просвещения и с поиском нового мифа, соответствующего современному состоянию культуры и общества. Мифы действуют как организующие структуры в области культурной интересубъективности и сами «организованы в когерентность, которую можно назвать мифологией»⁴⁰. По мнению Дж.Брунера, мифы служат одновременно образцом для подражания и критерием для самокритики, причем в тех обществах, которые являются «мифологически инструктированными», их члены снабжаются «метафорическими идентичностями». Мифы массовой культуры обладают не только идеологическим, но и эстетическим смыслом. Существуют разнообразные классификации мифов массовой культуры. Так, группа американских исследователей во главе с Д.Лазере выделила основные американские мифы: отсутствие классовых различий в американском обществе, не связанность социальных пороков с капиталистической системой, индивидуальный характер героизма и злодейства, «естественный» характер капитализма. Дж.Нахбар выделяет три мифа, типичных для современной Америки: миф о сельской простоте, миф о бесконечном изобилии и миф о технологии как о защитнике и спасителе. Не менее распространенной является группа «эстетических мифов» — об идеале худощавого тела и пышной груди, о домашнем интерьере как основе прочных семейных отношений, об «естественной» пище, а также «любовно-семейных», которые обладают своей собственной эстетикой. Эти мифы особо действенны в тех возрастных группах, в которых формируются понятия о красоте и которые наиболее подвержены манипуляционным стратегиям со стороны производителей артефактов, связанных с «рынком красоты», поддерживаемых всеми видами медиа. Так, американские производители косметики действуют в соответствии с мифом об естественной красоте, которую можно создать при помощи косметики: губные помады, которые напоминают о вишне и розовых лепестках, ароматы лесной свежести, краски для волос, похожие на золотистый солнечный свет или каштаны. Рыночные производители поняли важную истину: американки не хотят быть природно красивыми, они хотят быть красивыми подобно природной красоте и прибегнут к любому искусственному приему, необходимому, чтобы подражать запахам, цветам и формам природного мира, поскольку они не являются их собственными естественными атрибутами. Таким

образом, сутью мифа об естественной красоте является то, что искусственность есть суть красоты, что, в свою очередь ведет к широчайшей коммодификации этой искусственно создаваемой естественной красоты. Мифы такого рода служат основой нарративных схем самых разных жанров популярной культуры и повторяются во всех типах медиации. В результате создаются устойчивые эстетические стереотипы, которые, в случае если они оказываются релевантными, переносятся и на представления о произведениях классического искусства.

Оригинальная концепция эстетики современного мифа разработана Р.Бартом⁴¹. Говоря об эстетическом подходе к миру, осуществляемом в «Мифологиях», следует выяснить, каково специфическое содержание ее главного понятия — мифа. В его концептуализации Барт неявно полемизирует с Ж.-П.Сартром. В рецензии на книгу Дени де Ружмона «Любовь в западной цивилизации» Сартр пишет, что в современной культуре возник миф о мифе. «Аналитик мифа работает как историк, то есть не заботится о сравнении первобытных мифов и об установлении общих законов. Он выбирает один частный миф одной конкретной эпохи и прослеживает его индивидуальное становление»⁴².

По мнению исследователей, Барт ускользает от этой критики за счет количественного богатства своего материала. Для анализа он берет не один, а десятки частных мифов, складывающихся в довольно связную картину массового сознания современной цивилизации. Тем не менее, современная мифология не имеет ничего общего с традиционными мифологическими системами, которые были тщательно исследованы в различных социогуманитарных дисциплинах, возникших в XX в. — культурной и социальной антропологии, структурной мифологии. Отличие традиционного и современного мифа отмечается и таким крупным исследователем мифа как К.Хьюбер: «Возвращение мифа в прежней форме исключается уже потому, что мы никак не можем проникнуть в мир, которому наш опыт полностью чужд. Кроме того, все столь распространенные сегодня попытки выйти из нашей культуры, на которую наложили отпечаток наука, техника и индустриальное производство, будут терпеть крах из-за того, что разрушение этой культуры лишит людей средств поддержания жизни и закончится всеобщей нищетой»⁴³. Барт строит свою концепцию не опираясь на историю вопроса: «Миф — это слово. Мне могут возразить, что у слова «миф» есть и тысяча других значений. Но я стремился определить не слово, а вещь»⁴⁴.

Современные мифы, рассматриваемые Бартом, порождаются единым типом мышления: в них проявляется единый структурный принцип, но они не складываются в единую систему. Барт отмечает это в статье «Мифология сегодня»: «современный миф дискретен: он высказывается не в больших повествовательных формах, а лишь в виде дискурсов, это не более чем фразеология, набор фраз, стереотипов, миф как таковой исчезает, зато остается еще более коварное мифическое»⁴⁵.

Таким образом, современный миф оформляется как дискурс, но не как повествование. Среди мифов Барта нет ни одного сюжетного, даже если он вычленяется из сюжетных художественных текстов, сам по себе он не имеет синтагматической развертки, представляя собой чистую парадигматику мотивов. Мифы Барта по своей природе таковы, что их невозможно рассказывать — их можно только анализировать.

Этим определяется различие в художественных функциях первобытного и современного мифа. Отличие производства мифов в массовой культуре от традиционного мифотворчества связано с двумя моментами. Во-первых, в культуре индустриального мира роль жреца, шамана, старейшины перешла к «культурным производителям» современных культурных текстов и артефактов. Во-вторых, в традиционной культуре миф окружен сакральным ореолом ритуала, в то время как в массовой культуре он становится частью повседневности и не несет на себе особых культурных смыслов⁴⁶.

Традиционные мифы, как показал Леви-Строс представляют собой синтагматическую разработку фундаментальных оппозиций культуры. Ее цель — «дать логическую модель для разрешения логики некоего противоречия»⁴⁷. Поэтому они требуют связного сюжетного построения. Современные мифы служат не разрешению противоречия, а его натурализации и оправданию. Их множественность, бессистемность и бессюжетность делают невозможным их собственно художественное воплощение. Даже в том случае, если массовая культура прибегает к традиционным мифам и их героям, они трансформируются в соответствии с законами массового производства/потребления, а мифологические герои приобретают черты имиджей-стереотипов. Так, один из наиболее популярных мифологических моделей-образцов, имеющих особое распространение в подростковой и молодежной среде — фантастический герой, наделенный сверхчеловеческой силой, направ-

ленной на спасение беззащитных и слабых (ему, естественно, противостоит злодей, чей потенциал разрушителен). «Современные герои продолжают прославляться в таком же благоговейном стиле, в каком популярный кинематограф продолжает вкладывать миллионы долларов в упаковку историй, в которых спасители, с обнаженной грудью, мощным ударом и быстрой пулей спасают своих ближних от ударов судьбы и злостных махинаций коррумпированных негодяев⁴⁸. Тарзан, Конан, Супермен, Бэтмен, Друсс и их многочисленные варианты — массово продуцированные популярные фантазии — спутники современного подростка дома и в школе, заменяя собой рутинность академической индоктринации. Тем не менее, эти героические имиджи не содержат в себе субверсивного потенциала, а являются скорее «идеологически консервативными»: героические ценности, которые провозглашаются в них, направлены на закрепление социального порядка. В то же время они несут в себе мощный эстетический заряд, детерминируя принадлежности физического облика «героя» — накаченные бицепсы, великолепная физическая форма. Интересно отметить, что возникнув как типично маскулинные, эти стереотипы были вскоре перенесены и в область «женской» культуры. Апроприация понятия героизма и помещение его в область популярного развлечения, наделения его яркими красками и общей привлекательностью ведет к тому, что культурная роль этого понятия сводится, по выражению П.Бергера, к «репрессивной тривиальности»⁴⁹. То, к чему стремится массовое производство героических образов, — это, прежде всего, «конструкция и упаковка продукта — красота лжи... Нас поощряют к восхищению яркими обманами самого консьюмеризма»⁵⁰.

В определении эстетики современного мифа необходимо принимать во внимание то, что само слово «мифология» глубоко двусмысленно. Оно имеет два значения, объективное и метаязыковое, — система мифов и наука о мифах. Барт ощущал эту фундаментальную двойственность, но не устранил ее. За этим стоит сближение критики мифов с мифотворчеством, характерная для современной культурной ситуации. Как метаязыковая, так и языковая, как теоретическая, так и практическая деятельность вытекают из одной и той же культурной потребности и относятся к современному мифу также, как относилось к классическому мифу классическое искусство. Миф, для Барта, является не только критическим, но и эстетическим объектом, его

анализ функционально аналогичен художественному синтезу. Отсюда возникает трудноопределимая, но прекрасно ощутимая художественная форма бартовских «практических мифологий».

Миф пропитывает собой всю социальную действительность, не оставляя ни одной шелки, которая давала бы доступ к настоящей действительности. Эта анонимная и аморфная масса расхожих слов и представлений, обозначенная Р.Бартом в работе «Удовольствие от текста» словом «докса», представляет собой первичный и неистощимый источник мифов. В своей универсальности она встает непреодолимой преградой между человеком и миром, между сознанием и реальностью. В то же время это окружение формирует среду формирования вкусов, предпочтений и ценностных ориентаций, которые входят в сознание очень прочно благодаря тотальным стратегиям культурного производства, которые продуцируют и реплицируют бесчисленные мифы всеми доступными технологическими средствами и транслируют их благодаря медиа.

Представляется, что для глубокого понимания процессов формирования эстетических представлений наших современников и для оптимизации процесса эстетического воспитания необходимо выделить основные эстетические мифологемы современного российского социума, выявить подлежащие им эстетические принципы и проанализировать процессы массового произведенного артефакта в значимый факт популярной культуры. Этот анализ может оказать влияние на оптимизацию институционального процесса эстетического воспитания, который не может проходить успешно вне учета энвайроментальных факторов и механизмов их воздействия на эстетическую культуру личности и сообщества.

¹ Материал подготовлен при поддержке Российского Гуманитарного Научного Фонда.

² Подробнее о концепции эстетического опыта Дьюи см.: *Шатинская Е.Н.* Философия образования и эстетическое воспитание в США // Современный мир и эстетическое развитие человека. М., 1993. С. 38-40.

³ *Zimmerman R.* Can Ahything Be an Aesthetic Object? // *J. of aeathetics and art Criticism*, XXV, 1966. P. 186.

⁴ См.: *Munro Th.* Art Education. Its Philosophy and Psychology. N. Y., 1956. P. 36.

- 5 Ibid. P. 15.
- 6 См.: *Smith R.A., Smith C.M.* Justifying Aesthetic Education // *Aesthetics and Problems of Education*. Urbana, 1971.
- 7 *Read H.* The Third Realm of Education // *Creative Arts in American Education*. Cambridge, 1960.
- 8 *Fiske J.* Understanding Popular Culture. Boston: Unwin Hyman, 1989. P. 65.
- 9 *Шиллер Ф.* Письма об эстетическом воспитании человека // *Шиллер Ф.* Статьи по эстетике. М.; Л., 1935. С. 245.
- 10 *Read H.* The Third Realm of Education. P. 59.
- 11 *Brown J.* Panorama de la litterature contemporaine aux Etats-Unis. Paris, 1954. P. 236.
- 12 *Райнов Б.* Массовая культура. М.: Прогресс, 1979. С. 239.
- 13 Там же. С. 241.
- 14 *Барт Р.* Мифологии. М.: Изд-во им. Сабашниковы, 1996. С. 102.
- 15 Там же. С. 103.
- 16 *Munro Th.* Art Education. P. 15.
- 17 *Bourdieu P.* Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste. L., Rourledge, 1994. P. 23.
- 18 Ibid. P. 19.
- 19 Ibid. P. 23.
- 20 *Panofsky E.* Meaning in the Visual Arts. N. Y., 1955. P. 12.
- 21 См.: *Ортега-и-Гассет Х.* Дегуманизация искусства // *Ортега-и-Гассет Х.* Эстетика. Философия культуры. М., 1991. С. 220.
- 22 *Langer S.K.* On Significance in Music // *Ftsthetics and the Arts*. N. Y.: McGraw Hill, 1968. P. 183.
- 23 *Bourdieu P.* Distinction. P. 41.
- 24 Эта точка зрения выражена очень отчетливо в работах Прудона.
- 25 *Bourdieu P.* Distinction. P. 50.
- 26 Ibid. P. 55.
- 27 Ibid. P. 56.
- 28 Подробнее о различных определениях массовой культуры см. работу автора «Массовая культура в зеркале концепций» (М.: Прометей, 1992. С. 6-15).
- 29 См.: *Harvey D.* The Condition of Postmodernity. Cambridge, MA and Oxford, UK: Blackwell, 1992. P. 22.
- 30 *Fiske J.* Understanding Popular Culture. Boston: Unwin Hyman, 1989. P. 23.
- 31 Ibid. P. 25. См. также: *de Certeau M.* The Practice of Everyday Life. Berkley: The Univ. of California Press, 1984.
- 32 *Fiske J.* Understanding Popular Culture. Boston: Unwin Hyman, 1989. P. 27.
- 33 *Bourdieu P.* Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste. L.: Routledge, 1994. P. 42.
- 34 Ibid. P. 43.
- 35 *Fiske J.* Understanding Popular Culture. Boston: Unwin Hyman, 1989. P. 56.
- 36 *Harvey D.* The Condition of Postmodernity. Cambridge, MA and Oxford, UK: Blackwell, 1992. P. 287.
- 37 *Fiske J.* Understanding Popular Culture. Boston: Unwin Hyman, 1989. P. 24.
- 38 Анализ открыток как имиджей фемининности проведен в работе: *Schrift M.* Icons of femininity on Studio Cards: Women, Communication and Identity // *JPC*. 1994. № 4.

- 39 См.: *Lefebvre N.* Everyday Life in the Modern World. L.: Harper and Row, 1971.
- 40 *Fiske J.* and *Hartley J.* Reading Television. L., 1978. P. 46.
- 41 См.: *Барт Р.* Мифологии. М.: Изд. им.Сабашникова, 1996.
- 42 *Зенкин С.* Ролан Барт — теоретик и практик мифологии // *Барт Р.* Мифологии. С. 14.
- 43 *Хюбнер К.* Истина мифа. М., 1996. С. 383.
- 44 *Барт Р.* Мифологии. С. 233.
- 45 Там же. С. 15.
- 46 *Nachbar J.* Culture and Continuity: Three Myths in the Prints of Currier and Ives. P. 55.
- 47 *Зенкин С.* Ролан Барт — теоретик и практик мифологии. С. 16.
- 48 *Grixtu J.* Consumed Identities: Heroic Fantasies and the Trivialisation of Selfhood / *JPC.* 1995. № 2. P. 207.
- 49 *Berger P.* Facing up to Modernity: Excursions in Society, Politics and Religion. Harmondsworth: Penguin, 1976. P. 256.
- 50 *Grixtu J.* Consumed Identities. P. 223.

Глава 4. Эколого-эстетическое воспитание личности в педагогике современной Германии

Эстетическое отношение к окружающей среде по причине его универсальности, целостности, интегративности способно в современных условиях существенно повлиять на развитие действительно гуманного отношения к природе. Утверждение морально-эстетических ценностей в деятельности людей и гуманного отношения к природе во многом зависит от системы воспитания. В ФРГ за последние два-три десятилетия появилась обширная литература по проблемам молодежи, реформе школы, вопросам образования. Интерес к этой проблематике со стороны отечественной педагогики в 90-е гг. постоянно растет.

Несмотря на то, что Германию можно с полным правом назвать родиной европейского эстетического воспитания, до середины 60-х гг. XX столетия традиционными предметами эстетического воспитания здесь почти неизбежно считались дисциплины художественного цикла, «мусический квадривий» (немецкий язык и литература, изобразительное искусство, музыка и ритмика), вызвавший много споров и нареканий в ходе реформ. Научно-технический прогресс со всеми его издержками заставил под иным углом зрения посмотреть на эту сферу педагогики. Общественное сознание стало воспринимать остроту возникших экологических проблем не как результат каких-то закономерных изменений природной среды в процессе ее исторической эволюции, а как следствие ненормального развития общественного производства и общества в целом. По этой причине по-иному стало восприниматься зна-

чение субъективного фактора, роли, места и меры ответственности каждого человека в освоении и охране окружающей среды, рациональном использовании природных ресурсов.

«Мусическое» воспитание в духе традиции, идущей от Лангбена, Хартлауба, Дильтея, Литта, служило «заполнению досуга», «оказанию помощи в жизни», «благовоспитанности в быту» и выполняло в конце концов психотерапевтическую функцию. Оно — все равно в какой форме — оставалось средством для снятия стресса у утомленного ученика, элементом с гармонизирующей функцией, от которого в случае необходимости можно было и отказаться. За счет сокращения часов на эстетическое воспитание в 60-е гг. решались сиюминутные экономические проблемы. Основная нагрузка по эстетическому воспитанию ложилась на учителя, преподающего основы искусств. Около 80% занятий по предметам эстетического цикла выпадало из образовательного процесса в виду нехватки преподавателей. С их образованием также не все было в порядке. Согласно исследованию в Гессене, в 1969 г. из 332 учителей, преподававших эстетическое воспитание в начальной школе, 76,5% не имели специального образования¹. Чтобы соответствовать широте предмета, учитель должен был иметь соответствующий диапазон знаний: от средств массовой коммуникации до игры, от анализа произведений искусства до оформления окружающей среды.

В середине 60-х гг. впервые прозвучали слова о «катастрофе образования». Опасения были обоснованными, ибо из-за устаревшей структуры образования страна могла не выдержать технологической конкуренции с индустриальными мировыми державами. Формальное художественное образование не способно было помочь отдельному ученику в процессе социализации, т.к. оно не было дифференцированным, отрицало действительность школьной жизни, блокировало потребность в индивидуальном усвоении и выражении или сильно сдерживало их в определенном русле. Оно не могло также выступить против утвердительной тенденции обучения, ориентированной только на успех, жизненные впечатления ребенка оказывались ненужными, восприятие помимо искусства было для него закрыто. Искусство оставалось центральным содержанием эстетического воспитания, а изучение основ художественного изображения — главной целью.

Начавшийся в 1969-1970 гг. пересмотр предмета покончил не только с дидактическими предрассудками, но и с эмоциональными преградами. Воспитание образного мышления, свя-

занное с именем Пфеннига, явилось первой попыткой проблемного обучения через образное усвоение. Г.Отто, используя ключевые понятия: материал: эксперимент, монтаж, продемонстрировал полное владение категориями современного искусства и показал, что подобными упражнениями обеспечивается перенос способностей на другие дисциплины, т.к. «сенсбилизация по отношению к различным материалам, готовность к экспериментальному поведению, понимание технических художественных приемов требуется не только художнику². Изменившиеся представления об эстетическом воспитании формировались на фоне образовательных реформ и студенческого движения, в центре споров находились проблемы восприятия, самоутверждения, личной свободы.

Теоретическую модель критической, утопической, гедонистической и прагматической функций эстетического воспитания разработал в это время Д.Кербс. Он заявил о необходимости привлечения на занятия не только явлений искусства, формотворчества, фантазии, визуальной коммуникации, но и прекрасного в людях, ландшафтах, предметах природы, стимулирования всех форм чувственного восприятия и действия. В модифицированной форме такого рода воззрения характерны для многих концепций. Так, постановление Профсоюза по воспитанию и науке «Обеспечение эстетического воспитания в школе» (1979) исходит из того, что оно не может замыкаться рамками отдельных предметов, а возможно во всех сферах образовательного процесса и быта учащихся³. Ю.Циммер предложил сравнительную функциональную дифференциацию задач эстетического воспитания, в которое ввел понятие политической социализации⁴. С этого момента начался период интенсивного экспериментирования, которое велось в общем русле образовательных реформ и потребовало от федерального правительства значительных капиталовложение. Общее количество экспериментов в системе образования с 1971 г. составило приблизительно 2 тыс. На их реализацию было выделено из госбюджета около 104 млрд. марок⁵.

В 1968 г. KEKS-группа (аббревиатура из начальных букв следующих слов: Kunst — искусство, Erziehung — воспитание, Kybernetik — кибернетика, Soziologie — социология) разработала рабочую программу практики эстетического воспитания в ряде экспериментов по внешкольному восприятию и опыту. Дети могли в действии открывать сегменты предметной, исто-

рической и социальной окружающей среды и участвовать в этом процессе физически и эмоционально. Такие формы обучения, ориентированные на потребности, не без труда пробиwali себе дорогу. «Педагогическая акция Мюнхен» выстраивает свою концепцию, опираясь на желания ученика, на практику восприятия и оформления. Чувственно-эмоциональная сфера, фантазия, удовольствие оказываются востребованными обществом, как и конкретное действие. На занятии, ориентированном на действие, возможной и практикуемой стала альтернативная модель эмансипаторского обучения, которая не отвергает субъективные потребности ребенка.

Открытие «окружающей среды» (Umwelt) как учебного пространства позволило в какой-то мере преодолеть дефицит продуктивной предметной деятельности и эмоционально-чувственного опыта в повседневном процессе социализации молодежи. Маскарады, перемены обстановки в пространстве, оформительская деятельность, обращение к материалу в процессе игры, жизнерадостное самовосприятие и открытие реакции других на собственное поведение начали входить в арсенал «деятельного художественного урока».

В это время, наряду с названными новыми теориями, возникла модель так называемой «визуальной (зрительной) коммуникации». Она представляла собой быстрый и решительный поворот к политико-эстетической реальности повседневной жизни в государстве. Важнейшей ее целью было осознание подавляющей зависимости между явно свободным восприятием и поведенческой ориентацией. Вместе с оптимистическими представлениями об эмансипаторском доступе к средствам массовой коммуникации, с валом литературы по идеологии и экономике этих средств, с практикой товарной эстетики, рекламой концепция «визуальной коммуникации», поддержанная ясной аргументацией со стороны теории социализации, превратилась, по свидетельству Г.Зелле, прямо-таки в «реформную модель»⁶, нашедшую место в новых проектах учебных программ, что вызвало множество возражений и дискуссий. Особенно ожесточенные споры, как никакой другой проект за целое десятилетие, вызвали Гессенские директивы для 5-10 классов 1972 г. Педагог оказался перед задачей со многими неизвестными. Средства массовой коммуникации, товарная эстетика, реклама стали центральными предметами на занятии — прежде всего на теоретико-аналитическом уровне. Педагогу

нужно было быстро набираться знаний в области теории коммуникации, семиотики, герменевтики — вплоть до социологии и политэкономии. Шквал дидактической теоретической литературы он воспринимал часто беспомощно. Из-за стремления успеть, приспособиться его занятие обеднялось, делалось сухим предметно, эмоционально и методически.

Главная ошибка новой дидактической модели заключалась, по мнению Г.Зелле, в наивном допущении, что «знание» квазиавтоматически приведет к освобождению от манипуляционной зависимости, и в непонимании, что с изменением социализационных интересов и предмета урока невозможно уничтожить чувственную сферу и социальный опыт ребенка, и тем более — в корне повлиять на его бытовое поведение вне школы, на потребность в субъективном выражении и в предметно-практической деятельности⁷. Несмотря на все теоретические заклинания, урок не стал тем местом или процессом, где должна ежедневно формироваться чувственно-эмоциональная сфера ребенка.

Последовательную критику концепции визуальной коммуникации повели представители «Педагогической акции Мюнхен» (Г.Майрхофер, В.Цахариас, Г.Грюнайсль и др.). Они называли ее «безрезультатной альтернативой» художественному воспитанию, обеспечивающей фактическое сдерживание эмансипации чувств⁸. Мюнхенские педагоги вынесли эстетическое воспитание за рамки школы в повседневный мир ребенка. Как раз их концепция обеспечивала преемственность реформаторской традиции «Баухауза» в области эстетического воспитания и послужила фундаментом его дальнейшего развития. Бытовой образ действия, кажущийся таким очевидным, дооформляется в коллективных учебных формах и усваивается затем как личный. Ребенок соотносит свой опыт с опытом других. Уход в субкультуру, личную сферу, в суррогат множатся молодежных групп и сект также является условием повседневного опыта, формирования личности и нуждается в педагогическом внимании и осмыслении.

К концу 70-х гг. наметилось сближение позиций педагогов по эстетическому образованию разных направлений. В это время появляется ряд фундаментальных работ по эстетическому воспитанию: в 1979 г. — сборники «Эстетическое воспитание как наука» (сост. Г.Даухер, К.-П.Шпринкерт), «Эстетическое воспитание и повседневность» (под ред. Г.Эмера); в

1980 г. — сборники «Эстетическое воспитание» (под ред. А.Штаудте) и «Эстетическое воспитание» (под ред. И.Ойкера и Х.Кемпф-Янсен); в 1981 г. вышла теоретическая фонография Г.Зелле «Культура чувств и эстетическое воспитание».

Анализ указанных работ показывает, что авторы, несмотря на различия в подходах, стремятся на практике прийти к необходимому консенсусу. Это происходит от осознания того, что «до недавнего времени эстетическое воспитание нуждалось в первую очередь в теории; сегодня оно нуждается в интенсивной интеграции. Достигнуть ее можно лишь практическим путем⁹. Поэтому тематические рамки сборников включают в себя в основном многогранную повседневную практику. Быт, по мнению авторов, является предпосылкой для любого эстетического опыта, потому что в быту мы находим ситуации, деятельность и предметы, на которых закрепляются наши отношения к другим людям. Для ребенка значимыми в непосредственном окружении оказываются другие предметы: дорога в школу со своими очень личными пунктами ориентации (например, автомат для продажи жевательной резинки) и маленькими остановками, школьное здание с его гнетущим неуютом, классная комната с нормированным целесообразным набором мебели, на которой ничего нельзя нацарапать и вырезать, учитель с его предсказуемыми и непредсказуемыми претензиями и реакциями, двор во время перемен и т.д.

Авторы сборников не считают возможным ограничиваться в своей обыденной практике только красивыми вещами. Эстетика быта подразумевает не желание приобретать или изготавливать красивые вещи, не «красивую жизнь» и совсем не «воспитание хорошего вкуса». Наоборот, она выступает против «террора хорошего вкуса», чтобы защититься от культуры, предписываемой «сверху». Эстетическое воспитание распространяется и на трудные, даже пугающие аспекты действительности и делает их доступными для усвоения. При этом занятия в школе организуются таким образом, чтобы повседневная реальность учеников не низводилась до «прекрасного мира детства» с «мусическим» оттенком.

В эстетическом воспитании авторы видят модель, могущую «ослабить предписанное школой разведение теории и практики, идиотски ненормальное разрушение связей между жизнью и познанием»¹⁰. Предметная практическая деятельность способствует преодолению разделения когнитивного и эмо-

ционального в учебном процессе, «голова», «сердце» и «рука» должны в одинаковой степени принимать в нем участие. Эстетическая практика имеет двойную функцию: предметная деятельность, с одной стороны, ведет к активизации чувственного восприятия и к уяснению опыта через символическое изображение; с другой стороны, эстетическая деятельность дает возможность для выражения субъективности, фантазии и эмоций. Без эмоциональной идентификации с практической деятельностью и желания что-то «сотворить» нельзя научиться и думать. К реальности относится не только видимое, мир предметов, но и невидимое: отношения, условия, связи, все психофизические переживания. Сюда же включаются мечты, желания, фантазии, сознательное и бессознательное, эмоциональное и когнитивно-интеллектуальное, единичное, особенное и всеобщее, индивидуальное и общественное. Весь этот видимый, мыслимый, чувственный и представляемый мир потенциально становится объектом эстетической практики.

Предлагаемые авторами в качестве моделей образцы занятий охватывают весьма широкий спектр тем и вариаций. Их разнообразие призвано придать учителю (и тем, кто им хочет стать) мужество отказаться от жесткой техники планирования занятия и найти собственную форму, соответствующую условиям и потребностям конкретной ситуации. Сложность и многоаспектность процесса подготовки занятия не допускает универсальной системы, пригодной для всех случаев, поэтому теория планирования скорее рекомендуется «как сопроводительная возможность процесса структурирования и самоконтроля» для всех участников: учителя, учеников, руководства школы, родителей. Партиципация участников предполагает, что занятие «уже в фазе планирования является взаимодействием способных к этому субъектов»¹¹, не требующим искусственного плана: в участии учеников в постановке цели, оценке результатов, в самом ходе занятия и его контроле, обдумывании предпосылок происходит взаимодействие социального, рефлексивного обучения с инструментальным.

Такая эстетическая практика большинству детей доставляет удовольствие, поэтому легко завоевывает себе союзников в лице учеников и их родителей для свободных, открытых и преисполненных фантазии акций. Эстетическое воспитание,

ориентированное на потребности учеников, приучает их к ответственному выполнению задания, проведению занятия в целом и его оценке.

В одной из предлагаемых моделей педагог эстетической практикой должен поддержать когнитивные и эмоциональные стороны учебного процесса, рассматривая отношения между человеком и животным¹². Абстрактность отношения «человек — животное» переводится в изобразительную плоскость, в пластические фигуры. Мышление и чувства выражаются в эстетическом действии.

При дидактическом анализе задачи рассматриваются разные аспекты отношений (экономические, психологические, биологические, медицинские, эстетические). Обнаруживается важность темы в эмоциональном и познавательном плане, т.к. она имеет самое непосредственное отношение к быту. Конкретный материал черпается из собственного опыта, из мира, представляемого средствами массовой коммуникации, книг, фильмов, картин, из непосредственных переживаний и т.д. Отношение к животному миру в настоящее время сводится для многих к содержанию домашних животных, при этом преобладает психологический аспект отношений. Полезные с экономической точки зрения животные встречаются детям только на расстоянии и воспринимаются ими в основном как визуальный феномен. На уроке ученики получают возможность познакомиться с другими отношениями, согласиться с ними или раскритиковать. По ходу занятия обнаруживается и обсуждается такой специфически эмоциональный аспект, как издевательство над животными. Дети сразу же эмоционально и морально дистанцируются от этого действия.

Темами моделей уроков становятся предметы, связанные с индивидуальным восприятием, переживаниями, воспоминаниями, представлениями и чувствами, детские книжки с картинками, любимые мультфильмы и многое другое. Привлекаются и «традиционные» темы, связанные с определенными временами года и приходящимися на них праздниками.

В качестве модели для занятия по искусству может выступать строительная площадка или улица с ее повседневной действительностью: людьми, домами, скверами, школой. Дети рисуют, фотографируют увиденное и заново «открывают» для себя давно привычную реальность.

Модель занятия, разработанного Б.Урбан и А.Штаудте, посвящается теме страха¹³. «Сделать страх осязаемым» — цель, которую ставят перед собой педагоги. При теоретических подходах к теме изучается природа страха, его виды, вызывающие страх ситуации. Новые теории страха переносят центр тяжести на когнитивные процессы и включают отношения социальной и природной окружающей среды. Ситуации и представления, вызывающие у детей страх, «опредмечиваются» в эстетической практике, делаются осязаемыми, при этом эстетическая практика приобретает посредническую функцию в переменной связи когнитивных и эмоциональных процессов. Чем сознательнее и дифференцированнее становятся эмоции, тем доступнее они для управления и самоконтроля и тем менее они «одолевают» ребенка.

К модели Б.Урбан и А.Штаудте примыкает по теме урок, разработанный Р.Зайтцем¹⁴. Задача занятия заключается в том, чтобы облегчить детям переход от детского сада в основную школу. Здесь через эстетическую практику дети избавляются от специфически ситуационных страхов. Страх перед учителем, школой, перед тем, что там что-то «не получится», делает порой «перешагивание институциональных границ» мучительным для ребенка. Нетрадиционные способы «вмешательства» позволяют основательно познакомиться с будущим учителем, рассмотреть его с разных точек зрения. Малышей интересует цвет глаз, волос, кожи учителя — господина Бауэра (он является ректором основной школы) — его рост (можно стать на стул и дотянуться до макушки — реакция: «У-у, какой большой!»), толщина (дети пытаются обхватить его руками за талию — реакция: «Какой толстый!»), его класс и дети, с которыми он работает и т.д. Господин Бауэр показывает, что «новые» дети ему интересны, он их любит, к тому же учитель знает толк в шутке, с ним интересно, его класс также дружелюбно расположен к новичкам. Весело, творчески, в игровой форме — «непринужденно» — происходит освоение нового сегмента окружающей среды.

Среди совсем «нетрадиционных» тем можно назвать «Прекрасные похороны...» А.Германн¹⁵. Разработчики и исполнители сделали почти табуизированную тему предметом эстетического опыта. Ритуал похорон и относящиеся к нему действия преподаватели по искусству используют как метафору. «Привычная картина» разворачивается в фильме со всеми

культовыми, гигиеническими и эстетическими требованиями, но только с обратной реакцией: вместо молитвенного благоговения — веселье, песни, разговоры между собой, вместо траурных одежд — броский макияж и элегантный черный наряд. И никаких ритуальных венков и букетов, последнего подарка усопшему, — вместо них бутафорные бумажные и пластиковые цветы.

Полемически, в противовес привлекательной эстетике оружия и силы, романтике солдатской жизни проходит педагогическая акция Г.Майрхофера «Как прекрасно быть солдатом»¹⁶. Через показ последствий применения оружия перед детьми предстает ужасная реальность войны. Эстетические, увлекательные учебные ситуации (ролевые игры, театр, оформительская деятельность, технические средства) подводят подростков к пониманию политики мира. «Морализаторским перстом и душеспасительным просвещением не достигнуть должной учебной стратегии», — убежден сам педагог-новатор. Насилие, социальные конфликты, картины вражды, экологические проблемы и международные отношения требуют осмысления и соответствующих педагогических действий. Что такое мир и как он прививается, можно показать на конкретных бытовых примерах: в обращении с друзьями, в семье, школе, на предприятии — везде постоянно возникают конфликты, на которых следует «упражняться» в «мировой» и «немирной» линии поведения.

Несколько моделей уроков посвящено пространственно-функциональной и эстетической организации окружающей среды, помещения, жилья. Так, Г.Зелле делает школьное здание предметом восприятия и местом действия¹⁷. Много нареканий вызывают у немецких педагогов строительно-функциональные и эстетико-символические формы современной школьной архитектуры. В ФРГ «возникли школьные новостройки, которые носят явно кошмарный характер». Такое сооружение своим внешним видом действует «как удар кулаком в лицо». Страхи и негативный опыт приобретаются еще за порогом учебного заведения. Едва ребенок входит в него, как «внутренний климат» и пространственная структура буквально берут его в плен. Последующая апатия или агрессивные действия вполне понятны.

Автор модели отдает себе отчет в том, что «экологическая наука с ее знанием мало способна повлиять на градостроительную действительность. Впрочем и «педагогическая наука не в

состоянии своими самыми прогрессивными теоретическими воззрениями решительно воздействовать на реальность школьной архитектуры». Тем не менее давно известно, что пространственная и эстетическая организация учебного помещения способна стимулировать процесс обучения или тормозить его. С другой стороны, внешне «прекрасная» школа может таить в себе дурной опыт самого учреждения. Дети идентифицируют себя со школой тогда, когда там благоприятный социальный климат. На занятии через эстетическую практику вырабатывается способность критического и эмоционального восприятия функциональных и эстетических условий окружающей среды.

На фоне полезности подобного эстетического поведения обнаруживаются такие «прикладные» феномены, как надписи на столах, школьной мебели, в телефонных будках и т.д. Констатируемая «наивность» в поведении подростков объясняется психологическим понятием Regression (обратное развитие), при этом имеется в виду «отставание», «откатывание» до более раннего детского инстинктивного уровня и его последствия. Регрессия для этой возрастной группы служит становлению собственного «Я». Усиление инфантильной личной позиции и инстинктов является существенной компонентой в разрешении проблем подростковой группы. Тяга к аффектам и стремление к удовлетворению инстинктов могут быть погашены в эмоционально-чувственной сфере эстетической практики, которая имеет также «терапевтическую» функцию, будучи способной «разбудить» дремлющие деловые отношения субъекта, способствовать самоанализу и становлению личности.

Модель занятия под названием «Жилье» разрабатывалась Х.Георгсдорфом в 13 классе¹⁸. В центре внимания оказывается не личная жилищная ситуация (от нее педагог старается дистанцироваться, поскольку квартира как часть личной сферы в качестве предмета критического и общественного интереса у немцев табуируется), а современная ситуация в жилищном строительстве и градостроении как общественная и экономическая проблема. Все обсужденные аспекты и вопросы в общем виде можно сформулировать так:

1) какие факторы определяют эстетические проявления жилищной архитектуры?

2) какие и чьи интересы и потребности в ней выражаются или подавляются?

На занятии учащиеся приобретают информацию о строительных материалах, о знаменитых и малоизвестных архитекторах, массовой архитектуре и частном строительстве и архитектуре недавнего прошлого, об альтернативных и утопических проектах и т.д. Насыщенная программа включает технические решения, стилистические критерии, анализ методов и ошибок. Модель занятия рассчитана на 12 двухчасовых уроков. В ходе дискуссий образовались 3 группы учеников с различной направленностью интересов.

Разработка новаторских концепций производится на стыке педагогики, психологии, искусствоведения, естественных и общественных наук. Через эстетическую деятельность педагоги пытаются ослабить предписанное школой разъединение теории и практики, ненормальное разрушение связей между жизнью и познанием, между когнитивным и эмоциональным в учебном процессе. Стремление научить человека, видеть, воспринимать, оценивать и отбирать эстетические объекты в окружающей среде, понимать их место и роль в целостном эстетическом поле становится задачей практики эколого-эстетического воспитания, нацеленной на развитие креативности личности, на создание условий для гуманной жизни, характеризующейся культурой общественных отношений и глобальной эстетичностью.

Экологическое воспитание

Анализ литературных источников свидетельствует о том, что экологическое воспитание уже в 70-е гг. начинает осознаваться как интегральная составная часть общего воспитания, представляющего собой феномен «тесно переплетенного целого», куда включаются этические, эстетические, антропологические, культурно-философские и метафизические аспекты. Наиболее часто называемой целью экологического воспитания становится понятие «экологическое сознание», применяемое как в политических дискуссиях, так и в социологической и психологической литературе. Воздействие экологического кризиса многосторонне анализируется самыми разными областями знания. Совет экспертов по вопросам окружающей среды в ФРГ, занимающийся обзором социологических данных, констатирует в 1978 г., что всеобщее признанной теории

«экологического сознания» не существует и определяет его как понимание ущерба, нанесенного основам естественного человеческого существования самим человеком и готовность к поиску выхода из существующего положения¹⁹. В сборнике «Изучение окружающей среды» ряд специалистов (Г.-И.Фиткау, Г.Кессель, Г.Ойлефельд), обращаясь к понятию «экологическое сознание», толкуют его в бихевиористском ключе.

Психолог Г.Ойлефельд понимает «экологическое сознание» не только как осознание ущерба, наносимого основам естественного существования большинством населения, но и как ценностно-ориентированное осознание каждым в отдельности отношения к естественной, социальной и культурной окружающей среде. Отсюда и экологическое воспитание, согласно Г.Ойлефельду. — это воспитание равновесия с природой, социальной и культурной средой с целью выработки готовности и компетентности в действиях с учетом экологических закономерностей²⁰. Индивидуальные рамки экологически сознательного поведения каждого человека в этом определении гарантируются в необходимых объемах.

У Г.-И.Фиткау и Г.Кесселя речь идет об углубленном понимании воздействия человеческого вмешательства в природную окружающую среду, обострении чувства ответственности за эту сферу, совершенствовании активности широких групп населения, нацеленной на решение важных экологических проблем, — т.е. об экологически адекватном поведении. Такой подход не исключает чувственного и эстетического аспекта и лишен той ограниченности, когда индивидуальным в экологическом воспитании пренебрегают. Восприятие понятия «экологическое сознание» оказывается приемлемым для педагогики в этическом и антропологическом отношении, когда оно несет в себе специфически человеческое «знание» и «совесть» (ср. лат. *conscientia* — «осведомленность», «сознание», «понимание», «убеждение», «совесть»). При такой интерпретации экологического сознания воспитание становится «воспитанием совести». «Занятие в этом случае преследует не простую цель передачи знаний, а имеет дело с моральным действием, когда школьнику не чисто манипулятивно внедряется в сознание адекватное поведение в окружающей среде, а когда с его стороны делается возможным ответственное — с учетом также и деловой компетенции — поведение»²¹.

В 70-е гг. путем социологических опросов исследуются многие вопросы экологического сознания. На шкале политически важных вопросов наблюдается приоритет экологических проблем. Охрана окружающей среды рассматривается как задача, для решения которой не следует экономить ни на федеральном, ни на земельном, ни на общинном уровнях. В этот период у большинства немцев возрастает готовность личного содействия экологическим мероприятиям. Особенно лучше образованные и больше зарабатывающие 20-35-летние готовы вносить свой вклад, жертвуя сравнительно большие средства для решения экологических вопросов. По данным опросов можно проследить рост общественного сознания в динамике: в 1972 г. 41% опрошенных считали охрану окружающей среды важной политической задачей, в 1975 — 63%. В 1982 — 80%, а в 1984 — 90% респондентов выразили обеспокоенность состоянием окружающей среды. Аналогичная картина обнаружилась относительно готовности поддержать экологические мероприятия личными денежными вкладами²²:

	1970	1971	1972	1973	1977
готов	44	53	46	70	73
не готов	37	34	33	16	21
не знаю/нет данных	19	13	21	14	6

Анализ данных свидетельствует о достаточно высоком уровне экологического сознания населения. Из анализа также следует, что не только теперешний уровень состояния экологии заставляет граждан активно участвовать в различных гражданских экологических инициативах, гораздо большую роль играет ожидание ухудшения сегодняшних жизненных условий.

В начале 70-х гг. стало очевидно, что концепция «экономического города» оказалась несостоятельной. Градостроители, политики в области коммунального хозяйства, критически мыслящие граждане начинают осознавать, что необузданное техническое развитие грозит равновесию городской жизни и что экономические цели должны корректироваться волей каждого в отдельности, а «забота об искусстве и культуре сегодня не является больше каким-то избыточным украшением»²³, т.к. они несут на себе большую общественную нагрузку.

Требование гармоничной градостроительной политики впервые открыто прозвучало в 1971 г. В Мюнхене со стороны Объединения западногерманских городов, выступившего с

призывом «Спасем наши города!» и сделавшего акцент на том, чтобы признать своей целью их «очеловечивание». В 1973 г. на Общем собрании немецких городов выдвигается программа «Путь к гуманному городу». Параллельно с ней разрабатывается концепция под названием «Образование и культура как элемент городского развития». Политике в области культуры предстояло скорректировать некоторые упущения в образовательной реформе, сконцентрировавшей свои усилия главным образом на общеобразовательной школе и повышении квалификации и упустившей из виду профессиональное образование. Культуре не следовало дальше затушевывать напряженность и проблемы немецкого общества, а обеспечивать социальное и духовное развитие всех граждан, стимулировать самостоятельность и критичность. Ее целью становится сближение людей, сглаживание противоречий и устранение агрессивности²⁴. В центре внимания оказались такие вопросы, как обеспечение досуга, благоприятные жилищные условия, многообразие возможностей для получения образования. Из элитарного оно превращается в эгалитарное.

С 60-х гг. в ФРГ происходит бурный рост численности обучающихся в университетах: с 1950 г. по 1985 г. число студентов выросло с 111 до 912 тыс. человек. В это же время было открыто 32 новых университета и 8 общих высших школ. На исследовательские образовательные программы выделяется до 70 млн. Марок в год. В этот же период по мере реформирования средней школы идет создание нетрадиционных типов учебных заведений (интегрированных, кооперативных, альтернативных). В настоящее время в ФРГ насчитывается около 200 кооперативных школ. Идет поиск и поддержка способных, одаренных детей. В более чем 4 тыс. частных школ обучается почти 0,5 млн. учеников, каждый 10-й гимназист посещает частную гимназию. Наиболее популярной альтернативной школой в Германии является вальдорфская школа, основанная в 1919 г. Исследователями Рудольфа Штайнера для детей работников табачной фабрики «Вальдорф-Астория». Именно здесь было положено начало истинно «человеческой» педагогике по отношению к запущенным детям. Традиции вальдорфской школы (сотрудничество учащихся и учителей, самоуправление, отсутствие внешнего регламентирования, стабильных программ, учебников, оценок, стимулирование физического, интеллектуального, эстетического, этического развития в со-

ответствии с наклонностями детей) получили достаточно широкую известность в мире. По этой модели работают более 200 школ, из них 90 в самой Германии, в которых обучается 40 тыс. учеников²⁵.

Согласно новой концепции, культура приближается ко всем слоям населения, нуждающимся в искусстве, творческой деятельности, коммуникации, игре. Если раньше искусство, креативность, игра отступали на задний план на фоне знаний и специальных умений, которые должны были делать людей конкурентоспособными, то теперь появилось осознание, что именно эти составляющие способны значительно улучшить качество жизни. Основными положениями муниципальной и культурной политики явились:

1. Стимулирование связей и обеспечение дееспособных контактов, помогающих человеку преодолеть сложные технические и социальные условия. Предпосылкой для развития человека является окружение, своими пропорциями и структурой стимулирующее фантазию и возможность идентификации человека со своим городом. Соответственно оформленный город становится «родиной», а не простым агломератом, ибо родина требует тождественности места, а стимулирующая окружающая среда будит любопытство и интерес. При планировании городского пространства должны предусматриваться коммуникационные городские центры (являющиеся ими не только топографически), чтобы преодолеть анонимность и способствовать формированию определенных общественных групп.

2. Создание свободных игровых пространств в качестве противовеса напряжению современной жизни. В них человек может открывать самого себя, свои творческие возможности и осмысливать личное и социальное поведение. Игровые формы стимулируют непринудительное обучение, способность к отвлеченному мышлению, восприятие, интуицию. Пассивное потребление культуры превращается в активное, когда развиваются культурные формы соучастия в игре, обеспечивающие человеку духовную, психологическую и социальную гибкость.

3. Стимулирование самоанализа, преодоление простого приспособления и поверхностного развлечения. Конечным результатом культурной политики является самостоятельно мыслящий совершеннолетний гражданин. На смену приспособлению к общепринятым поведенческим стереотипам, мнениям и потребительскому нажиму должны прийти самостоя-

тельное мышление и действия. Самоанализ здесь означает, что человек делается способным устанавливать соотношения в системах мышления, теориях, идеологиях и дистанцироваться от аффективных связей. Негативными симптомами современно-го избытка информации является бегство человека в «экологические ниши» субкультур: формы общественного отрицания достаточно больших групп ведут как к политической пассивности, так и политическому радикализму.

Традиционная политика в области образования и культуры нередко приводила к пространственному обособлению школ и культурно-просветительных учреждений, превращению их в «образовательные и культурные гетто»²⁶. Реформируемая школа, будучи частью окружающей среды, призвана стать тем местом, где формируется восприятие этой среды, соответствующее экологическое отношение и поведение. Экологическое воспитание касается не только нарушений в природе, но и нарушенных межличностных отношений. Учащемуся необходимо вырабатывать в себе «чувство локтя», научиться ощущать, как чувствует себя товарищ рядом, например, отстающий ученик, получивший плохую оценку или не понявший задания, помогать ближнему, сопереживать ему, вместо конкурентных отношений перейти к сотрудничеству, кооперации. Так можно преодолеть или хотя бы смягчить асоциальные «учебные» процессы, протекающие повсеместно, но практически трудно познаваемые. Вопрос о «социальном обучении» касается сенсibilизации целых структур, которая происходит в партнерских отношениях на микросоциальном уровне²⁷.

Новая концепция школы ориентирована на отказ от пространственной изоляции в пользу всеобъемлющих структур с участием различных учреждений, на развитие всяческого сотрудничества, обеспечивающего не только функциональную, но и гуманистическую интеграцию. Школа должна стать затравочным кристаллом, вокруг которого сосредоточиваются многообразные социальные связи. Через соотношение количества учеников с территорией прилегающего района каждая школа сильно воздействует на городскую структуру. Школьные центры поэтому призваны тесно взаимодействовать с центром района и пространственно примыкать к спортивным сооружениям и местам проведения досуга, что дает возможность многократного использования различных сооружений и повышает притягательность как районного центра, так и самого

школьного учреждения. Должна стимулироваться также взаимосвязь школы с культурными и социальными учреждениями, такими, как народные библиотеки, музеи, дома культуры, молодежные центры.

Новыми принципами должны руководствоваться музеи при собирании и презентации материалов. Естественнонаучные и технологические музеи, которых так много в стране, обязаны каждому помогать ориентироваться в быстро меняющемся мире. От музеев искусства и культуры требуется стимулирование исторического сознания и самосознания человека. Они призваны, с одной стороны, хранить произведения, стоящие над историей, а с другой стороны, быть причастными к современным художественным течениям и изменениям эстетических точек зрения²⁸.

Противовесом целесообразно обусловленной окружающей среде служит искусство, пронизывающее все структуры города. Приобщение к художественному творчеству, предоставление каждому возможности общаться с искусством не только через культурные учреждения, но и на улицах, площадях, в пешеходных зонах — задача проектных и оформительных коммунальных структур.

Чтобы сделать город уютным и приятным, в его геометрию включаются ниши, противостоящие рациональному «сквозному» характеру «экономического» города. Такие пространства нуждаются в соответствующей «меблировке» (зоны отдыха, скамейки, стулья, деревья, цветочные вазы, уличные кафе). Правильный выбор уличного покрытия, оснащение улиц, светильники, фактор «воды» в виде водоемов и фонтанов также вносят свою лепту. Оформителям архитектурных сооружений предстоит набраться мужества и изменить свое отношение к цвету. Пустынная цементная серость городских массивов, конечно, не может быть заменена многоцветной пестротой, но выразительные акценты в цветовом оформлении необходимы.

Эстетика городской среды требует контраста путем включения в нее природы. Парки, лужайки для игры и лежания, зоологические и биологические сады, деревья, кустарники, газоны, цветочные клумбы включаются в застроенную окружающую среду, исходя из местных условий.

Все старые городские кварталы в своем историческом развитии часто приобретают свою собственную атмосферу и колорит, они нередко становятся местом организации повседневных общественных мероприятий в пределах небольших пространств. Их атмосферу и дух следует сохранять и развивать.

Новая городская топография «человеческого» города учитывает полярность частной и общественной сферы и приводит их в тесное взаимодействие. Создание такой топографии путем организации города как «культурного ландшафта» представляет собой междисциплинарную задачу, решать которую обязаны архитекторы в союзе с социологами, психологами, педагогами, деятелями искусства, политиками, проектировщиками, администрацией и обязательно с участием самих горожан.

Примером нового подхода к решению градостроительных проблем может служить «эксперимент Ворпсведе». Он представляет собой «интегрированную модель урбанизированного будущего», «образец перестройки человека, мыслившего себя покорителем природы, на синергетическое взаимодействие с ней, на новый симбиоз с окружающей средой»²⁹. Цель и способ реализации эксперимента рассматриваются как возможность эстетической практики для людей, в особенности для молодежи — в свете студенческих событий 1967-1968 гг.

В отличие от других аналогичных проектов в ФРГ и в международном масштабе, он стремится комплексно решать сложные задачи современности, основываясь на все возрастающем сознании ответственности каждого гражданина за окружающую среду, что отражается в организации труда, жизни, досуга.

Топографическая привязка к месту оказалась не случайной. Ворпсведе, так называемый «мокрый треугольник», находится в 20 километрах к северо-западу от Бремена в широкой сырой низменности в нижнем течении речушек Химме и Вюмме. На юге он открыт Бремену и везерским мартам. В центре низменности находится возвышенность (57 м) моренного характера, на склонах которой и располагается ландшафтное пространство Ворпсведе, избранное для перспективного планирования.

С раннего Средневековья крестьяне использовали затопляемую низменность, расселяясь на насыпных холмах маршей. Лишь во второй половине XVIII века удалось окультивировать верховые болота на плоскогорье, и в продолжение столетия там возникло 50 деревень, заселенных 1800 семей. Вокруг Ворпсведе постепенно формировался сельский культурный ландшафт. Будучи по естественному потенциалу топким торфяным болотом, он своим внешним видом обязан сельскохозяйственному использованию.

В конце прошлого века (1884) в Ворпсведе появился студент Фриц Маккензон. Зачарованный световыми переливами, игрой красок долины Хамме, он решает оставить учебу и поселиться здесь. К нему присоединяются новые художники. Р.А.Шредер, христианский лирик-гуманист и переводчик, назвал их появление там «событием в европейском искусстве». Воздействие «пришельцев» на европейскую культуру заключалось, возможно, в том, что «на этапе одностороннего технико-экономического мышления их картины, изображающие ландшафт и людей на болоте, снова обнажили скрытые для многих контакты с природной окружающей средой»³⁰. Среди поселенцев в Ворпсведе было немало художников, архитекторов, писателей, воспевших «молчаливый треугольник»: Паула Модерсон-Беккер, Райнер Мария Рильке, Клара Вестхофф, Карл Гауптманн, Рудольф Александр Шредер, Манфред Гаусманн, Бернхард Гетгер.

Новые формы жизни и работы потерпели крах, как и другие сообщества в молодежных движениях. Творческий период ворпсведовцев продолжался до конца двадцатых годов XX столетия. После нескольких десятилетий затишья во второй половине XX века здесь снова возникло объединение «Друзья Ворпсведе» по инициативе которого началась исследовательская работа «Хамме-Вюмме» и вскоре был создан проект урбанизованного будущего в виде интегрированной модели. Разработчиками являются В.Мюллер и Д.Пфорте, дополнения в проект внес Р.Юнгк представленный в 1970 г. общественности проект был поддержан научными учреждениями и учеными самых разных областей знания Западной Германии и Западного Берлина.

В эксперименте приоритетные экономические факторы уходят на задний план, предпринимается попытка дать возможность человеку самоосуществиться в творческой деятельности. Проект представляет собой практическое осуществление футурологического исследования как критической науки, использованной с учетом этических и гуманистических моментов, а не просто инструментальной науки аффирмативного характера. Разработчики основывались на результатах экологических, экономических и исторических исследований района Хамме-Вюмме Институтом охраны ландшафта и защиты природы при Ганноверском техническом университете, а также на анализе общественно-экономической и культурной структуры округа и предварительной оценке последствий, связанных с основанием университета вблизи Бремена.

Для аналитических комплексов, призванных заниматься определенными блоками проблем, были созданы рабочие группы. Так, группа *коммуникации* занимается разработкой модели участия, согласно которой все граждане — даже не входящие в эту структуру — участвуют в планировании, принятии решений и сотрудничестве при реализации планов и в помощи новым формам коммуникации.

Театр, музыка, кино, собственная газета — все это направления работы отдельных групп. Они сотрудничают и получают консультации в научных учреждениях (Институт языка при Берлинском техническом университете, Литературный коллоквиум Берлина). Группа, в ведении которой находится газета, тесно взаимодействует с местной прессой и раз в месяц издает как приложение к местной газете — совсем независимо от нее по содержанию и оформлению — страницу под названием «*Inneres und Aeusserers*» Свою задачу группа видит в организации дискуссий и презентации городских проблем.

Группа *эстетических акций* реализует универсальный «прорыв» искусства, которое должно осознать свою социальную значимость и разрушить границы между «производителями» и «потребителями» искусства. Группа ведет поиск реализации креативных возможностей каждого человека, стремясь лишить творческий акт ауры недостижимости.

Группа «*Новая педагогика*» призвана осуществлять принцип равенства возможностей, исходя из понимания, что любые общественные новации утверждаются через воспитание. Участники — члены коллегии центральной местной школы, сотрудники детской SOS-деревни, школьного родительского объединения. Центральная школа представляет собой естественный полигон для изучения специфического языкового поведения различных слоев населения и решения проблемы языковых барьеров, т.к. обучаются в ней дети из SOS-деревни, крестьянских семей, ремесленников, служащих, интеллигенции, работников искусства, могущих конфликтовать между собой из-за языковых особенностей. Педагоги центральной школы вместе с преподавателями и студентами Бременского университета получили возможность разработать и испытать уникальную школьную модель для ликвидации имеющегося социального неравенства. Группа «Новая педагогика», используя опыт дошкольного воспитания (например, западноберлинской школы имени Джона Кеннеди), детских магазинов (осо-

бенно берлинских, франкфуртских, бременских), по-новому организует работу дошкольных учреждений и налаживает работу в муниципальном образовательном центре для взрослых.

Группа *охраны и развития окружающей среды* состоит из традиционных защитников природы и окружающей среды самых разных направлений. В центре их внимания, помимо охраны природы района, — разработка и апробация совместимых с окружающей средой производственных объектов и продуктов, а также новых форм застройки. В качестве образца преодоления экстенсивной застройки ландшафта и как попытка объединения преимуществ сельской жизни с положительными чертами урбанизации служит «жилой холм». Он представляет собой жилой массив коммуны, в который интегрированы общественный дом, центральная школа, детский сад, просветительный центр для взрослых, центры для спорта и отдыха. Он должен быть функционально гибким, т.е. приспосабливаться к постоянно меняющимся требованиям и желаниям своих обитателей. Разные возрастные группы и общественные слои соответствующим образом участвуют в планировании и осуществлении задуманного, исходя из личной инициативы. Задача группы состоит в том, чтобы «каждый человек как можно меньше чувствовал себя объектом государственного управления»³¹. «Жилой холм» спланирован так, что в организацию отдыха, игр, спорта включается весь окрестный район. Жилая застройка для разных форм жизни, работы, экономической и исследовательской деятельности в пределах «холма» должна помочь создать новые, гуманные формы связи.

В «эксперименте Ворпсведе» ландшафт входит в социосистему как «природный резерват», естественное и искусственное соединяется здесь в одно целое, благодаря чему образуется новая реальность. Причем придание формы ландшафту, формирование жилых и рабочих районов, организация транспорта и в целом всей жизни с ее буднями и праздниками понимается как взаимодействие между актами сознания и практическим их осуществлением. Благодаря этому эстетическая деятельность как творческая способность каждого человека становится визитной карточкой демократического общества.

Таким образом, экспериментальная модель Ворпсведе предусматривает:

- преодоление социально-экономического различия между городом и деревней;

- синергетическое взаимодействие застроенного пространства и окружающей среды;
- ненасильственное сочетание технической инфраструктуры и ландшафта (энергетические линии, транспортные коммуникации, новые организационные производственные модели и т.д.);
- новые формы обучения и информирования.

Другим практическим образцом экологического воспитания может служить «Винтер-модель». Фирма «Эрнст Винтер и сын», основанная в середине прошлого века, разработала систему экологического воспитания сотрудников, получившую название «Винтер-модель», и сумела внедрить свои философские подходы в экологически чистое производство. Принцип охраны природы в качестве официальной цели впервые был провозглашен руководством предприятия в 1972 г. в 125-летний юбилей «дома Винтеров». Руководство фирмы сумело организовать интегрированную модель экологически ориентированного менеджмента, которая включает все сферы производства: от обучения подростков, образования и повышения квалификации взрослых сотрудников до рециклинга, оформления производства и выбора транспортных средств. Мотивацией для экологических акций фирмы является осознание того, что предприятия в качестве потребителей природных ресурсов наносят природе наиболее значительный ущерб и поэтому должны нести повышенную ответственность за ее охрану³².

Основными принципами, на которых зиждется успех экологически ответственного предприятия, являются *качество, креативность, гуманность, рентабельность, непрерывность и лояльность*. Гуманное содержание труда распространяется не только на экономический успех, но и на ответственность за жизнь во всех ее проявлениях. Лояльность по отношению к законам и задачам государства может быть достигнута менеджерами и сотрудниками при условии, если они всем сердцем привязаны к государству, что возможно лишь, когда отечество, родная страна, «не теряет свое лицо, разрушая окружающую среду».

Сотрудник фирмы является «клеткой» живого организма предприятия, поэтому без его личного экологического сознания не может быть экологически ориентированного предприятия. В фирме для сотрудников организуются экологические семинары, читаются лекции, распространяется литература по

экологическим проблемам для молодежи, семей сотрудников, специально для женщин. В газете фирмы есть экологическая рубрика.

До 30-40% экологических проблем в ФРГ исходят из частного сектора. Фирма финансирует консультации специальных экологических экспертов, которые дают рекомендации по экономии воды, электричества, утилизации отходов, уменьшению использования минеральных удобрений на садово-огородных участках, по применению альтернативной продукции.

Для координации многочисленных экологических акций в фирме имеется сотрудник, круг обязанностей которого гораздо шире, чем у обычного «уполномоченного по охране окружающей среды», согласно германскому хозяйственному праву. Широко используется творческий потенциал сотрудников через систему рационализаторских предложений по экологии. Учреждены премии за экологические достижения, размер их выше, чем за обычные проекты (30% вместо 20% от суммы годовой экономии за два года).

В рамках фирмы генерируются идеи для широких контактов с гражданскими инициативами, направленными на охрану окружающей среды. Так, здесь существуют, «Биржа изобретателей по охране окружающей среды». Все желающие приглашаются сюда для выступления с докладами, содержащими экологические новации, идеи, разработки с последующим обсуждением и доведением до сведения представителей администрации, торговой палаты, промышленности, науки, образования, прессы.

Фирма «Винтер» систематически поручает специальному научно-исследовательскому институту проводить анализ с целью достижения максимального и наиболее экономичного экологического эффекта. Первостепенное значение в фирме придается биологически ориентированному промышленному строительству. Затраты на высокое качество рабочей среды окупаются в продолжение длительного времени здоровьем и благополучием сотрудников. В фирме работают архитекторы, отвечающие за проекты и конструктивные мероприятия, касающиеся технических разработок, освещения, выбора строительных материалов (с обязательным учетом биологических критериев).

Все составляющие успеха фирмы в той или иной степени связаны с чувственно-эмоциональной атмосферой предприятия, обеспечивающей каждому сотруднику радость творческого труда. Экологически ориентированный менеджмент дает людям ощущение жизни, удовлетворение от хорошо выполненной работы — не в ущерб окружающей среде и не за счет личного здоровья. Сознание исторической сопричастности по спасению, сохранению или восстановлению естественных основ жизни на Земле становится для каждого сотрудника дополнительным стимулом успешной работы.

Теория и практика эколого-эстетического воспитания в Германии переживают в настоящее время период становления. С начала 80-х гг. как реакция на идеи экологических движений и партий и в противоположность официальной экологической педагогике (Umwelterziehung) возникло альтернативное направление — «экопедагогика» (Oekopaedagogik).

Возникшая как реакция на идеи экологического движения экопедагогика, несмотря на многообразие своих оттенков, главной своей задачей видит отрицание промышленной цивилизации с ее прагматически технологическим отношением к природе. Экопедагогика понимается как проект будущего, рассчитанный не на выживание или воспроизводство существующего общества на модернизированном уровне, а на построение действительно гуманного общества. Представители этого альтернативного направления (И.Беер, Г. де Хаан, Г.Даубер, Р.-И.Хегер, Х.Мозер и др.) подвергают концепции официального направления жесткой критике. Основными ее моментами является то, что сторонники официальной педагогики, как и все государственное образование, находятся на службе технико-экономической системы промышленной культуры и поэтому способствуют порочному технологическому отношению к природе, что привело к отчуждению человека от самого себя и от природы. Критика современного среза общества, ведущаяся со стороны экопедагогики, часто обоснованная и конструктивная, в педагогическом плане направлена против социально-технических концепций воспитания, которые в рамках экологического воспитания пытаются смягчить симптомы эксплуатации и разрушения природы посредством только индивидуального изменения поведения. Насильственное отношение к природе, пресчитываемое и планируемое с научно-технической точки зрения, осложняет положение и не может быть

сломлено простой переориентацией и пропагандой таких лозунгов, как «качество жизни», «согласие с природой», «воспитание дисциплинированных потребителей» и т.д.

Представители экопедагогики понимают педагогическую науку не как инстанцию для разрешения экологических вопросов, а как часть самой экологической проблемы, отчего и ставится ими под сомнение вся воспитательная система в ее современной форме, особенно методическое содержание и организация занятий, а также функциональная связь между образованием и экономикой. Школа — «учебная фабрика» — находится в противоречии с индивидуальными автономными устремлениями детей и способна воспроизводить для сохранения системы лишь так называемого «образованного человека», т.е. homo oeconomicus, являющегося гарантом технико-экономического развития. Возможностей свободной ассоциации, обмена опытом, ориентации в качественных ценностях, таких, как личные отношения, мораль, эстетика, официальная школа не дает. При все возрастающих кризисных симптомах (смог, шум, вымирание лесов, недостаток энергии и ресурсов, загрязнение) промышленная система сохраняет свое положение только благодаря педагогической «обработке» внутренней природы человека. Чтобы человечество могло выжить в этих условиях, система требует «небывалой интенсивности воспитания и управления (Management)» в продолжение всей жизни человека. В пылу полемики сторонники альтернативного образования именуют официальное не без сарказма «вершиной промышленного благоразумия», и более того — «экократией».

Альтернативная педагогика ругает за отказ от инструментального мышления, за радикальное изменение педагогического курса в направлении к настоящему *экологическому* отношению к природе, причем на двух уровнях: с одной стороны, путем отказа от научно-технического покорения внешней природы и, с другой стороны, через либерализацию внутренней природы человека. По отношению к внешней биофизической природе вместо технико-экономической ценностной ориентации должен иметь место такой подход к природе, когда ее *самоценность* выступает на передний план. На уровне сознания это требует нового «участия» в природе, «сенсификации» и нового «ориентирования» в формах восприятия. На уровне поведения необходимо противодействие «безумию» крупных технологий, революционное преодоление промыш-

ленного способа производства в его современной форме, а с позитивной точки зрения, такая экологическая ориентация подразумевает мягкие, ресурсосберегающие альтернативные технологии (ветряная или солнечная энергия, ненасильственная техника, велосипед и т.д.), децентрализацию и создание обзорных жизненных пространств, естественных сельских коммун и поселений с садово-огородными участками (Schrebergartenkolonien) и многое другое.

Что касается второго уровня, т.е. изменения внутренней природы человека, то экопедагогика стоит на позициях «природного обучения», под которым подразумевает свободный учебный процесс в рамках, близких к практике групп, таких, как движение за мир, женское движение, магазины здоровья и детские магазины, гражданские инициативы, группы самопомощи и т.д., способных в живых коллективных отношениях самостоятельно развивать свою нормативную ориентацию и таким образом избегать запрограммированности через конформную систему образования. Лишь в учебном процессе «снизу» в свободных рамках малых сообществ появляется шанс возрождения действительности, а у самого человека возможность найти путь к природоадекватному сознанию и поведению — с одной стороны, и к самоутверждению, самореализации и свободе — с другой. Такого рода учебные группы делают конкретный окружающий мир своим учебным полигоном, на котором постоянно приобретается новый опыт и шаг за шагом разрабатывается стратегия дальнейшего поведения. Такое обучение и воспитание происходит как бы само собой, в высшей степени саморазвивающимся, естественным путем. Лишь так можно преодолеть гетерономный фрагментарный характер учебного процесса и вывести человека на новую ступень экологического гуманизма.

Фундаментальная образовательная концепция у экопедагогике до сих пор отсутствует. Есть попытки предвосхищения будущего с помощью имитирующих и плановых игр. Эти игры зачастую переносят существующее во времени вперед и выставляют новые функциональные правила³³. Представители альтернативного направления признают, что и в рамках обычной школы возможно такое обучение. Созданные помимо учебного плана ниши, свободные от гнета оценок (трудовые общества, дни и недели проектов, путешествия, пребывание в школах-интернатах в сельской местности), возможность проявле-

ния инициатив в школе и за ее пределами как со стороны учеников, так и учителей и многое другое — вот то пространство, которое следует энергично осваивать уже сейчас.

Основой поведения и связей в образовательном процессе должно служить партнерство (Partizipation, Mitbestimmung), при котором отношения педагога и ученика — диалогические. Образование превращается в современный поиск решения общих проблем, возникающих из взаимосвязи адресатов. Педагог постоянно находится в переплетении междисциплинарных личностно ориентированных процессов обучения и усвоения, что коренным образом отличается от одностороннего канала информации. Такой режим работы требует от учителя полной отдачи, присутствия его всего как человека на занятии. В групповом динамическом процессе он не только учит, но и сам постоянно учится. Для взрослых учеников И.Беер разработал «Элементы экологической парадигмы ориентированного на действие образования». Согласно этой концепции, предполагаемое в диалогическом режиме обучение включает классическое разделение на субъект и объект и делает возможным (и необходимым) общий учебный процесс. Педагог выступает как инициатор обучения с преимуществом в одних областях знания, но с недостатком в других по отношению к участникам. Его специфическая ролевая компетенция заключается в стратегическом know-how, т.е. в знании, с помощью которого он организует занятие. В отличие от критикуемой парадигмы образования, где оно дедуктивно замыкается макроструктурами на уровне действия, инновационная модель стимулирует наряду с когнитивным познанием также и эмоциональное и позволяет проявлять себя на должном уровне в экологическом образовательном процессе. К первому относится в рамках содержательных противоречий изменение ценностных ориентаций относительно качественных целей, специальных знаний и деловой компетенции, а также приобретение функциональных и процессуальных знаний. Эмоциональное обучение заключается преимущественно в преодолении сковывающего страха, в приобретении собственного опыта кооперативной работы. На уровне действия—это способность к компромиссам и готовность к кооперации, ненасильственная практика при наличии сопротивления; с точки зрения расширенного горизонта партнерства — это учет интересов других, воздействие

собственных поступков на окружающих; что касается горизонта будущего — ответственность за будущие поколения, учет последствий и альтернатив при принятии решения.

Не в последнюю очередь критика альтернативного направления касается междисциплинарных связей. Введенное постановлением КМК «Окружающая среда и учебный процесс» (1980) как необходимый компонент всех предметов экологическое воспитание тем не менее сосредоточивается в основном в учебных планах по биологии и географии в виде отдельных тем, не связанных между собой и бессистемно расположенных 80% информации по экологической тематике носит описательный характер и дает школьникам только избитые информации о неблагоприятном состоянии окружающей среды. Предлагаемые общие рецепты не соотносятся с основами естественных наук. «Политика и экономика отводят экологической тематике часто лишь второстепенное место, — констатирует положение дел Х.Микельскис. — Для физики, химии, техники, трудового обучения, домашнего хозяйства, эстетического воспитания и религии это часто случайные темы по проблемам окружающей среды, которые можно найти в учебниках и учебных планах. Интеграция социальных и естественнонаучных перспектив и возможность их объединения в действенном учебном процессе остается пока неразрешимой проблемой». К тому же квалификация учителей оставляет желать лучшего. Общество стимулирования экологического образования путем исследований установило, что всего 1% учебных заведений, занимавшихся повышением квалификации учителей ФРГ в 1983 г., уделял внимание вопросам экологии в широком смысле слова³⁴.

Нормативная философия экологического воспитания, пытаясь повернуть контрастность подходов — официального, экологического, и альтернативного, экопедагогике — в конструктивное русло и исходя из антропологических, этических и философско-педагогических основ, пытается к концу 80-х гг. найти основные пути, которые реально вели бы к экологически ориентированной педагогике будущего. Она ищет в обоих направлениях в первую очередь рациональное зерно. Исходным пунктом общей платформы, вне сомнения, служит самобытность и внутренняя ценность самой природы. Педагогика должна решительно отмежеваться от антропоцентристского функционализма в пользу экологической ориентации, согласно которой человек как визави природы одновременно явля-

ется и ее частью, поэтому обязан признавать ее онтологическую и чувственную ценность и, таким образом, в этическом, эстетическом и религиозно-созерцательном отношении к ней открывать очарование природных образов и структур, а также все богатство живого как ценность саму по себе.

В этой аномальной ситуации ни с этической, ни с педагогической точки зрения не представляется возможным исключение технико-экономических отношений человека с природой. Наоборот, реализация программы официального направления в промышленной системе является скорее ее сильной стороной. Понятийная разница между направлениями *Umwelterziehung* и *Oekopaedagogik*, — утверждает профессор Г.Мертенс, — «искусственная и сбивающая с толку», их следует дальше использовать как синонимы³⁵. Оставаясь в рамках индустриальных форм жизни, человек должен стремиться к наиболее полному насыщению своих связей с природой при условии признания ее самобытия, самоценности и чувственного превосходства. Г.Мертенс в своей книге «Экологическое воспитание: обоснование целей» ключевым понятием такой экологической этики считает «ответственность» (*Verantwortung*). Отношение к природе через техническое вмешательство оправдано, если оно логически ориентировано на «благоговение» (*Ehrfurcht*) перед ней. Только благодаря такому отношению становится возможным и достойное существование самого человека. Эколого-педагогическое нормирование должно быть нацелено на обретение человеком такой формы зрелого поведения, которая через нравственное отношение к природе воспринимает природную действительность вплоть до технического вмешательства в нее как область проявления человеческого разума и с учетом экологической ответственности преобразует среду человеческого обитания.

Комплексная педагогическая цель воспитания экологической ответственности включает несколько моментов, главные из них — «экологическая ориентация» (*oekologische Orientierung*), «экологическая деловая компетенция» (*oekologische Sachkompetenz*), «благоговение» и «опека», или «забота» (*Obsorge*).

Понятие экологической ориентации, пожалуй, самое емкое. Оно дает в общей форме представление о том, как экологически ориентированная педагогика проявляется в учащемся; ее сфера — разработка основных направлений общекультур-

ного отношения к природе в поведении и действии на деловой, ценностной и чувственной основе. Экологическая деловая компетенция и благоговение включают в себя рациональное поведение человека, делающее его способным искать конкретные пути деловых решений в силу ответственности перед окружающей средой, и аксиологическую ориентацию личности, в результате чего она при любых контактах с природой признает ее самобытие, внутреннюю ценность и чувственное качество. Опекa интегрирует все названные моменты. Она подразумевает обязанность каждого взять на себя защиту конкретной сферы экологического поля деятельности. С точки зрения педагогики, оказываются достаточными три важных сферы применения опеки: уход за ландшафтом, за животными и отношение к потреблению.

Г.Мертенс, анализируя глобальную цель «благоговение», вынужден признать, что оно до сих пор «находится не только полностью за пределами поля зрения эмпирической и научно-педагогической постановки вопроса, но и идет в разрез с главными эмансипаторскими интересами критической педагогики»³⁶. Эта цель связывается у него с концепцией А.Швейцера, основным положением которой является благоговение перед жизнью. Этика благоговения, для которой жизнь священна во всех ее оттенках вплоть до самых простых проявлений, требует действия. Оно проявляется в духовном отношении ко всякой жизни, в солидарности и самоотверженности по отношению к любому живому существу.

Если попытаться описать ситуацию благоговения с помощью семантического поля, то в него войдут такие понятия, как «уважение» (Achtung, Respekt), «внимание» (Achtsamkeit) «принятие во внимание» (Beachtung), а с другой стороны — «боязнь», «страх» (Scheu), «удивление», «изумление» (Staunen), «восхищение», «восторг» (Bewunderung), — т.е. единство удаления и близости, холодности позитивного отношения и теплоты эмоциональной привлекательности, а все понятийное поле охватывает оценочный комплекс этического, нравственно-эстетического и религиозно-созерцательного. Мир, по А.Швейцеру, — это ужасное в прекрасном, абсурд в пониманном, страдание в радости.

Только человек, наделенный сознанием, делает шаг от невежества остальных существ к высокому знанию жизни, к благоговению перед ней, к сопереживанию. Как мыслящее суще-

ство только он способен воспринимать многообразные формы жизни вокруг него и уважать их на своем уровне. Воля к жизни, преисполненная благоговения перед нею, становится природной нравственной волей, дающей человеку в руки мерило оценки этического поведения по отношению ко всему живому. Этическая максима А.Швейцера звучит следующим образом: добро — это сохранять жизнь, способствовать жизни; зло — уничтожать жизнь и препятствовать жизни. По мнению Г.Мертенса, теорией расширенной человеческой ответственности по отношению ко всему живому А.Швейцер представил критерии, дающие толчок дальнейшему осмыслению эколого-педагогических направлений оценочного отношения к природе. Наряду с мистическими и этическими моментами в его концепцию входит переживание прекрасного в природе.

Концепция благоговения — эта главная аксиологическая цель экологически ориентированного воспитания — в своей этической сфере базируется на мистическом опыте космического единства и глубинной размерности природной действительности. Восприятие и переживание бытия в его космической взаимосвязанности должно выражаться в понимании природы как дара, как незаслуженного подарка. Анализ научной деятельности ряда ученых и их высказываний о непреодолимой границе любого способа точного научного наблюдения (М.Планк, А.Эйнштейн) позволяет Г.Мертенсу утверждать, что с прогрессом современных естественных наук расширяется сфера загадочно-таинственного в природе в сравнении с предыдущими эпохами. Признания ведущих исследователей нашего столетия имеют большое эколого-педагогическое значение для воспитания чувства благоговения перед природой. Экологической педагогике не нужно возвращаться при этом, хотя и в привлекательный, но очень далекий от нас мир анимистической или тотемистической природы, — наоборот, целесообразно по аналогии с природными религиями идти от европейской культурной традиции к воспитанию благоговения, произведенного от знания³⁷.

Немецкие педагоги считают, что работа по христианскому просвещению в экологических целях ведется еще недостаточно интенсивно. Необходимо «вызвать к жизни самобытное движение христианско-библейской духовной мистерии в сторону пробуждения космической религиозности и кротости по отношению к природе»³⁸. С помощью выборочного толкова-

ния отдельных библейских текстов этого нельзя уже сделать. Духовно-созидательным началом, способным послужить фундаментом обновленной творческой традиции, является христианское течение, которое проповедует страстную любовь к созданию божьему, космосу. Имеются в виду средневековые учения Фомы Аквинского и Франциска Ассизского. В наше время таким началом может служить «теология освобождения», представленная, например, в натуралистических текстах никарагуанского поэта и революционера Э.Карденала.

Воспитать любовь к природе как творению божьему можно только при взгляде на нее как на ценностное и сущностное качество, открывающееся человеку через «всматривание». «заглядывание» (durch ein Hineinsehen) в ее предметы, что делает человека счастливым. Такой взгляд оценочного контакта есть не только основа религиозно-созерцательного отношения к природе, но и одновременно духовный источник чувственно-эстетического отношения к ней. Природа здесь выступает в виде огромного плацдарма живого «образотворчества» (Gestaltgebung).

Современная школьная система образования ФРГ отличается излишней интеллектуализацией, склонностью к аналитико-эмпирической рациональности, переоценкой математического и технико-экономического мышления. Это вызывает справедливые нарекания со стороны представителей экопедагогики, стремящихся в противовес scientismу и технократизму через расширение связей с природой добиться ревитализации духовно-чувственной функции образного восприятия.

Одну из задач эстетического воспитания экологическая педагогика видит в том, чтобы через постоянную персонификацию и развитие мира символов шаг за шагом вести человека к пониманию многообразия форм природы вокруг нас, стимулировать впечатления о размерах и глубине систем, а также осознание непостижимого. Эстетическое воспитание должно при этом использовать научные символы свободно, чтобы включение научных данных в него не препятствовало ни научному опережающему познанию, ни возврату в поддерживающую его сферу духовно-эмоциональной жизни и переживания.

Специфическое образование, нацеленное на переживание прекрасного в природе, раньше нередко связывалось с романтизмом, мечтательностью, консерватизмом, псевдонародностью, стремлением к тривиальному. Оно использовалось также

в идеологии с националистической окраской или сдвигалось до отрешенности от общественной реальности. Сама природа превращалась в идеологически независимую инстанцию, в убежище для компенсации общего неблагополучия в сфере культуры. Передовая немецкая педагогика усматривает в подобных тенденциях невежество, равнодушие, отдаленность по отношению к природе с симптомами отчуждения.

Сенсибилизация прекрасного в природе понимается в настоящее время педагогами как общественно важная эмансипаторская функция, ибо она способствует освобождению от технико-экономической узости и благоприятствует организации достойной человека окружающей среды. Поскольку в созерцании прекрасного в природе проявляется как раз то, что в категориях технического творчества и конструирования невозможно уловить, это созерцание, подобно прекрасному в искусстве, способствует исследованию возможностей отношения «человек — природа», чтобы противостоять односторонности и бесцеремонности при современном ее использовании. Природа при этом выступает как освобождающая животворящая действительность, которая обеспечивает полнокровную жизнь индивидуума и общества. Что касается нареканий по поводу мечтательности и стремления к тривиальному, то экологическая эстетика решительно отмежевывается от подобных обвинений. Каждый из живых образов природы имеет свой собственный центр, собственную мимику, идущую изнутри, момент «самовыражения», основная функция которого проявляется отнюдь не в биологической пользе. Природа в многообразии своих явлений, богатстве образов, форм, способов действия обнаруживает явную «физиономическую экспрессивность», что-то наподобие языка чувственности, посредством чего она обещает больше, чем с помощью категорий научного объективирования и технического освоения.

Анализ работ немецких исследователей показывает, что экологическая педагогика видит свою задачу в многократном усилении и персонификации эстетической функции относительно прекрасного в природе. Как и при восприятии прекрасного в искусстве, здесь речь идет о чувственном созерцании при условии «презумпции цельности» (*Totalitaetsvermutung*), т.е. о созерцании, предполагающем порядок, единство и чувственную связь. Природа при таком контакте с ней проявляется в качестве действительности, со-

держание которой не обнаруживается во внешних чувственно воспринимаемых явлениях, а прекрасное в ней воспринимается в виде чего-то избыточного по отношению к повседневной окружающей среде. Этот «излишек» есть качество оценочное и смысловое — значит, природа как действительность обладает ценностью, не исчерпываемым дефинициями смысловым избытком, благодаря чему она может проявлять свои духовные творческие силы и интегрироваться в единое целое³⁹ ..

Эстетическое воспитание приобретает, таким образом, обоснованный смысл только в контексте воспитания экологического этоса благоговения. Именно благоговение с его этическими, религиозными и эстетическими целевыми моментами в их взаимозависимости и внутренней связи позволяет человеку в условиях индустриальной цивилизации воспринимать, ценить и признавать природу как ценность саму по себе, благодаря чему становится возможным осмысленное бытие человека. Такое воспитание нацелено, следовательно, на пробуждение и укрепление всех тех духовных сил, которые способны формировать не более рассудочного, а более счастливого человека.

Анализируя ситуацию в культуре и образовании на рубеже нового столетия, директор Института европейской экологической политики Э.фон Вайцеккер называет XXI век «столетием окружающей среды». В отличие от XX века — «столетия экономики» — в будущем столетии «религия и культура, образование, право и экономика будут определяться... экологическим диктатом⁴⁰. Для разработки новой модели благосостояния, по мнению ученого, нужна глубокая и ясная перестройка мышления, переориентация культуры и экономики, согласование системы образования с экологическими проблемами. Для этого должен быть взят на вооружение весь арсенал средств, имеющийся в распоряжении современной педагогики. Не только биология и география, обеспечивающие в настоящее время в основном все экологическое знание, а каждый предмет обязан внести свою лепту в решение проблемы. Экологическое образование, как утверждает Э.фон Вайцеккер, стоит на пороге реформ, которые потребуют изменения названий многих школьных дисциплин, сотрудничества учителей, их соответствующего образования и повышения квалификации, а также участия в реформах самих учеников, не могущих оставаться в стороне, ибо речь идет об их будущем.

Культура грядущего столетия будет в корне отличаться от сегодняшней. Природа, животные и растения XXI века, как во многих религиях, представят ценность сами по себе. Они будут отделены от сегодняшней роли простых предметов потребления. Изменяются также ценностные представления, и многие вещи, товары и виды деятельности выйдут полностью из сферы монетарной оценки. Новое столетие будет отличать «эстетика многообразия, экологической долговечности, долгосрочности, неторопливости, терпимости к ошибкам, сознательного ограничения (и все-таки мировой сопричастности), непродажности, индивидуального труда». При этом созидательный пафос, благосостояние человека, высокие технологии, всемирный и космический горизонт ни в коем случае не должны упускаться из виду. «Земля заслуживает того, чтобы мы смотрели на нее как на свою Родину. Родину же — это знают все культуры — не разрушают»⁴¹.

Комплексный характер экологических проблем заставляет немецких педагогов искать в настоящее время оптимальные пути и средства реализации понятий о проблемах биосферы в содержании экологического образования и воспитания подрастающего поколения. Современная немецкая школа, пронизанная духом христианского гуманизма, ставит перед собой цель воспитания идеала личности, для которой были бы характерны такие качества, как европейский склад ума и его гибкость, космополитический дух, готовность к творчеству и риску, — т.е. черты характера инициативного гражданина демократического государства, отвечающего насущным требованиям своего времени. Наряду с возвышением роли науки для такой личности необходима и одновременная духовная сенсбилизация, интенсификация эстетического чувства природы, которое поднимает человека над обыденным, переводит в состояние возвышенного, помогает сосредоточиться на гуманных сторонах жизни.

¹ *Staudte A.* *Asthetische Erziehung.* 1-4. München; Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg, 1980. S. 18.

² *Selle G.* *Kultur der Sinne und ästhetische Erziehung: Alltag, Sozialisation, Kunstunterricht in Deutschland vom Kaiserreich zur Bundesrepublik.* Köln: Du Mont, 1981. S. 245-245.

³ *Ibid.* S. 281.

⁴ *Asthetische Erziehung und Kommunikation // Hrsg. Von O.Schwenke.* Frankfurt a.M.; Berlin; München, 1972. S. 67-71.

- 5 *Андреев В.И.* Система образования в ФРГ. Минск: Национальный институт образования Министерства образования Республики Беларусь, 1993. С. 14.
- 6 *Selle G.* Kuitur der Sinne... S. 250.
- 7 *Ibid.* S. 251.
- 8 Text zur Asthetischen Erziehung: Kunst-Didaktik-Medien. 1969 bis 1974 /Hrsg. von G. Otto. Braunschweig: Westermann. 1975. S. 139-149. «Баухауз» — Институт художественно-промышленного искусства для взрослых разных возрастных групп, организованный в 1919 г. В Веймаре архитектором В. Гропиусом и просуществовавший до 1928 г. Главной задачей эстетико-воспитательной системы «Баухауз» являлось духовное освобождение индивидуума путем переориентации привычных форм мышления, чтобы раскрепостить личные творческие возможности и сформировать работника-созидателя, не знающего предела своей деятельности. С помощью специальных методик «Баухауз» стремился преодолеть разрыв между изящными искусствами и практическими ремеслами. Студентам преподавали природу материала, его физическую структуру, цвета и их оттенки.
- 9 *Asthetische Erziehung und Alltag* /Hrsg. von H. K. Ehmer. 1. Aufl. Lahn-Gießen: Anabas-Verlag, 1979. S. 7.
- 10 *Staudte A.* Asthetische Erziehung... S. 27.
- 11 *Ibid.* S. 33.
- 12 *Ibid.* S. 127-144.
- 13 *Ibid.* S. 106-126.
- 14 *Ibid.* S. 148-162.
- 15 *Asthetische Erziehung und Alltag*... S. 248-258.
- 16 *Ibid.* S. 259-267.
- 17 *Ibid.* S. 322-339.
- 18 *Ibid.* S. 43-54.
- 19 *Umweltlernen: Veränderungsmöglichkeiten des Umweltbewußtseins; Modelle-Erfahrungen* /Hrsg. vol H.-J. Fietkau, H. Kessel.-Konigstein/Ts., Hain, 1981. S. 191.
- 20 *Ibid.* S. 194-197.
- 21 *Bubolz G.* Umwelterziehung im Padagogikunterricht der gymnasialen Oberstufe. Frankfurt a.M. e.a.: Lang, 1985. V. (Europ. Hochschulschriften. R. XI: Padagogok; Bd. 257). S. 127.
- 22 «Engagement», Zeitschrift für Erziehung und Schule. Aschendorf, 1990. № 1. S. 35.
- 23 *Sauberzweig D.* Bildungsreform und Stadtkultur. I. Aufl. Braunschweig: Westermann, 1978. S. 62.
- 24 Тема «Эстетика и окружающая среда» посвящен коллоквиум, состоявшийся в университете г. Эссена с 9 по 12 февраля 1978 г. См.: *Sturm H.* Aesthetik und Umwelt: Wahrnehmung, aesthetische Aktivitaet und aesthetische Urteil als Momente des Umgangs mit Umwelt. Tuebingen. 1979. 198 S.
- 25 *Андреев В.И.* Система образования в ФРГ. С. 41-45.
- 26 *Sauberzweig D.* Bildungsreform und Stadtkultur. S. 98-99.
- 27 *Asthetik und Umwelt: Wahrnehmung, aesthetische Aktivitaet und aesthetisches Urteil als Momente des Umgangs mit Umwelt* /Hrsg. von H. Sturm. Tuebingen. 1979. S. 160-161.
- 28 *Ibid.* S. 154-158.
- 29 *Asthetische Erziehung und Kommunikation.* S. 94.
- 30 *Ibid.* S. 90.
- 31 *Ibid.* S. 97.

- ³² Chancen der Betriebe durch Umweltschutz: Pladoyer für ein offensives Umweltmanagement. Freiburg im Breisgau. 1988. S. 56.
- ³³ *Haan G. de*: Ökologie-Handbuch Sekundarstufe I: sieben Umweltthemen in nichtmathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern. Weinheim; Basel: Beltz, 1994. — 242 s.
- ³⁴ Ökopedagogik. Aufstehen gegen den Untergang der Natur /Hrsg. von W. Beer, G. de Haan. 1. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz, 1984. S. 134-144.
- ³⁵ *Mertens G.* Umwelterziehung: eine Grundlegung ihrer Ziele. 3. Aufl. Paderborn; München; Wien; Zürich: Schöningh, 1995. S. 181.
- ³⁶ Ibid. S. 233.
- ³⁷ Ibid. S. 252.
- ³⁸ Ibid. S. 255.
- ³⁹ Ibid. S. 272.
- ⁴⁰ *Weizsacker E.U.* von Erdpolitik: Ökologische Realpolitik an der Schwelle zum Jahrhundert der Umwelt. Darmstadt: Wiss. Buchges. 1990. XIII. S. 9.
- ⁴¹ Ibid. S. 272.

Глава 5. Философия музыкального воспитания Б.Реймера: «за» и «против»

Впервые увидевшая свет в 1970 и переизданная в 1989 году книга Беннетта Реймера «Философия музыкального образования» представляет собой значительное явление в ряду изданий по философско-эстетическим проблемам музыкального воспитания и образования. Исследование получило высокую оценку многих соотечественников и зарубежных коллег автора. По мнению Э.Йоргенсон, появление «Философии музыкального образования» Реймера возвестило новую эру в истории музыкального образования Северной Америки, а изложенная в ней концепция эстетического образования оставалась практически безальтернативной вплоть до недавнего времени¹. (Р.Колуэлл, объясняя причины успеха реймеровского труда, отмечает такие достоинства автора, как ясность стиля, умение убедительно отстаивать свою точку зрения и способность выстроить теорию, которая была бы применима к любому виду музыкальной деятельности и к музыке всех жанров, стилей и этнических групп².

Показательно также, что в опубликованных в 1993 году в *Bulletin of Council of Research in Music Education* данных о самых выдающихся исследованиях по проблемам музыкального образования оба издания книги Реймера фигурируют как наиболее часто цитируемые авторские монографии в «Указателе исследований о преподавании и изучении музыки»³.

Сам Реймер в одной из последних работ уверенно заявил, что эстетическое направление является доминирующим на протяжении последних трех десятилетий. При этом он ссыла-

ется на М.Марка, выделившего пять периодов в истории музыкального образования США, последний из которых, отсчитывающий свое существование с начала 60-х годов, назван им периодом эстетического образования. Несмотря на несогласие некоторых ученых с периодизацией Марка, Реймер акцентирует внимание на самом факте существования последней при всей ее спорности и подчеркивает, что *этот период — беспрецедентный и единственный до настоящего времени пример в истории музыкального образования США, когда теория и практика опираются на целостную философско-эстетическую концепцию*⁴.

Исследование Реймера получило большой резонанс на Западе и в кругах педагогов-практиков, с энтузиазмом воспринявших эстетическую модель музыкального образования. Ив Бедар, например, посвятил ему восторженную рецензию, в которой выразил желание разработать оригинальную методику обучения игре на виолончели на основе методологических принципов концепции американского ученого⁵.

Наше знакомство с американской музыкально-педагогической литературой убеждает в том, что сторонники, равно как и оппоненты эстетического направления, признают его господствующей идеологией последних десятилетий. К этому выводу склоняют и результаты, так сказать, независимых исследований, подтверждающих исключительную жизненность и акцентабельность реймеровской теории. Одно из них — докторская диссертация Б.Хэнли. Проведенный ею эксперимент показал, что подавляющее большинство учителей музыки опирается в своей деятельности на провозглашенные Реймером с позиции абсолютного экспрессионизма принципы эстетического образования (9, 88).

Несмотря на этноцентризм реймеровской концепции, учитывающей прежде всего американские реалии, она представляет значительный интерес как своего рода манифест одного из влиятельных направлений в западной философии музыкального образования нашего времени. Следует отметить, что ее создание было не революционным открытием, но обобщением напряженных поисков предшествовавшего периода. Нельзя не увидеть точек соприкосновения с более ранними работами его соотечественников и прежде статьями сборника «Основные понятия музыкального образования» (1958) и книгой Чарльза Леонарда и Роберта Хауза «Основы и принципы музыкального образования» (1-е издание — 1959, 2-е — 1972),

которую во многих отношениях можно рассматривать как прямую предтечу книги Реймера. Ее авторы, полагаясь на философско-эстетическую традицию, к которой впоследствии обратился и Реймер, сформулировали ключевые положения концепции эстетического образования о соотношении жизненного опыта и эстетического, о базовой человеческой потребности к символизации опыта, о музыке как аналоге эмоциональной жизни, об эстетическом образовании как деятельности, направленной на совершенствование, развитие музыкальной отзывчивости у каждого учащегося до максимально возможного уровня в соответствии с его индивидуальными особенностями, и на обогащение эстетического опыта.

Собственно значение реймеровской «Философии музыкального образования» состоит, во-первых, в том, что здесь впервые было предпринято системное обоснование необходимости, целесообразности, значимости философско-эстетического фундамента музыкально-педагогической теории и практики, сформулированы предмет и задачи философии музыкального образования, а во-вторых, выработана конкретная философско-эстетическая концепция, релевантная, по мнению автора, современной ситуации. Будучи членом SEMREL (Национальной лаборатории по эстетическому воспитанию), активно занимавшейся в конце 60-х разработкой программ, он дал в своем труде научное обоснование школьных программ по предметам искусства, уделив приоритетное внимание музыке.

Западными коллегами исследование Реймера, как правило, оценивается исключительно с точки зрения развития и систематизации в нем идей музыкального и вообще художественного образования как эстетического. На наш взгляд, внимания заслуживает и предпринятая в нем попытка дисциплинарной идентификации и введения в научный оборот философии музыкального воспитания и образования.

В настоящей статье, следуя логике нашей оценки реймеровского труда, мы выделим сначала основные пункты «оправдания» (Реймер) философии музыкального образования, определяющие ее целесообразность, предмет и задачи, а затем рассмотрим авторскую концепцию.

Потребность в философии музыкального образования обнаруживается, по мнению американского ученого, на двух уровнях — общества в целом и отдельного индивида. Социальный статус музыкального образования определяется в ко-

нечном счете тем, что ценного и полезного оно может предложить обществу, а его осознание как неотъемлемой части человеческой культуры лежит через осознание природы и ценности этого феномена. Философия музыкального образования является своего рода «коллективной совестью» последнего, а его эффективность не в последнюю очередь зависит от степени убежденности каждого представителя этой профессии в правильности своего жизненного выбора. Во-первых, человек, имеющий ясное представление о своих профессиональных целях и уверенный в их важности и значительности является сильным звеном в цепочке людей той или иной профессии. Во-вторых, понимание человеком природы и ценности своего труда неизбежно ведет к пониманию природы и ценности собственной жизни: если дело, которым он занимается, кажется ему полезным для общества, он будет ощущать значительность, ответственность и целесообразность своего существования, и наоборот. В-третьих, учитель музыки всегда воплощает на практике отношение к своему предмету; оказываясь каждый день перед выбором, он принимает сотни решений, отдавая предпочтение одному и отвергая другое, и верность, эффективность, качество этих решений зависят от того, насколько хорошо он знает природу преподаваемого предмета.

Сказанное выше, отмечает Реймер, особенно актуально для молодых людей, готовящихся стать учителями музыки. Основы профессиональной философии должны закладываться в студенческие годы, но сегодня это остается лишь благим пожеланием, частично из-за недостаточности материала для составления соответствующего курса, а частично по причине отсутствия квалифицированных специалистов в этой области. Впрочем, он добавляет, что в работе «ветеранов» философия играет не меньшую роль, позволяя им сохранить видение генеральной цели, не дать ей заслонить себя текущими заботами об очередном конкурсе или концерте.

Останавливаясь на чрезвычайной актуальности выдвижения в повестку дня вопроса о философии музыкального образования, Реймер указывает, что в середине XX века педагоги США пришли к единодушному заключению о необходимости ясного понимания природы школьных предметов. Движение за реформы в образовании, начавшееся в Америке в 50-е годы и в конце этого десятилетия вобравшее в свою орбиту музыкальное образование, было вызвано к жизни рядом обстоя-

тельств, из которых решающую роль сыграло восстановление высокого статуса сокровищницы человеческого знания, его ведущих отраслей. Дело в том, что господствовавшее в Соединенных Штатах с 1918 по 1935 годы так называемое «прогрессивное образование» делало акцент на расширении функций школы за счет активного внедрения общественных и рекреационных видов деятельности. С одной стороны, это способствовало превращению школы в истинное зеркало жизни, усилению ее влияния, укреплению позиций музыкального воспитания в американском обществе. Обратной стороной этого процесса было ослабление внимания к так сказать «незаинтересованному» изучению школьных дисциплин, продиктованному присущими им ценностями. Вопреки установкам одного из основателей и ведущих идеологов «прогрессивного образования» Джона Дьюи школьная практика как бы отвернулась от академического образования в пользу разного рода социальных функций.

С середины 30-х, то есть с момента упадка этого направления, и до 50-х годов в американской педагогике не наблюдалось серьезных попыток сместить акценты в концепции школы. Ситуация изменилась в 1957 году, когда, как пишет Реймер, космический спутник нарушил девственность небес. Именно тогда заокеанские ученые, игнорировавшие ранее проблемы школы, развернули атаку на образовательный «истеблишмент», решительно осуждая «жизненную установку» и отсутствие академической строгости — наименее желаемые и тем не менее явные последствия «прогрессивного образования». Присоединение ученых-специалистов к дискуссиям об образовании, очевидность назревших качественных преобразований в преподавании наук, осознание решающей роли школы в построении стабильного и высокого производительного общества — факторы, которые вызвали бурное оживление во всех областях педагогической теории и практики.

На первых этапах реформы усилия были направлены на совершенствование преподавания математики и физики, но со временем перспектива расширилась, охватив исследование всех основных предметов программы, которые есть суть основополагающие доступные человеку источники познания собственного «Я» и мира, в котором он живет. Признание же этой способности за музыкой, по убеждению Реймера, способно привести к коренным изменениям в музыкальном вос-

питании и образовании Соединенных Штатов, ибо оно возводит музыкальное искусство в ранг основных разделов человеческого знания, увеличивая его шансы занять наконец достойное место в обществе. Задача философии музыкального образования как раз в том и состоит, чтобы объяснить, *почему музыкальное искусство является одним из важнейших средств познания действительности и как это познание осуществляется.*

Шокирующим считает Реймер факт непонимания природы и ценности музыки теми, кто ей обучает. Это неизбежно превращает музыкальное образование в немusicalное, являясь помимо прочего одной из причин долго царившего отчуждения от его нужд и потребностей музыковедов, исполнителей, композиторов. Как и другие предметы школьной программы, музыка должна вернуться к своей истинной сути. И здесь не обойтись без философии музыкального образования, определяющей генеральную цель и в соответствии с ней все составляющие музыкально-воспитательного процесса, образуя фундамент, на котором зиждется вся структура музыкального воспитания и образования. Методика преподавания программ, организация учебной деятельности и администрирование, оценка и исследования в этой области должны исходить из природы музыкального искусства.

Что касается научной дефиниции философии музыкального образования, то таковой можно считать следующее положение автора: *философия музыкального образования дает системное знание о природе и ценности музыкального образования.* Метод, с помощью которого может быть получено такое знание, логически вытекает из основополагающего методологического принципа исследования, выдвинутого в его первых строках. *Природа и ценность музыкального образования детерминированы природой и ценностью музыкального искусства* — это, по словам Реймера, фундаментальная предпосылка, и цель исследования состоит в том, чтобы объяснить ее значение и возможность применения на практике.

Поскольку изучение природы и ценности искусства — предмет эстетической науки, поиск переносится в область общей и музыкальной эстетики. При этом ведущим методом исследования становится перенесение эстетических категорий в контекст эстетического образования и музыкального в частности. Такой подход, замечает автор, — не единственно возможный, но именно он в наибольшей степени отвечает требо-

ваниям нынешнего этапа истории, ставящего перед музыкальным образованием задачу стать эстетическим. Для этого, полагает Реймер, необходима философия, которая объясняла бы, почему и как музыкальное образование является эстетическим по своей природе и ценности. Свою книгу он рассматривает как попытку создания такой философии.

Строго говоря, изложенные выше рассуждения американского ученого нельзя расценивать как опыт дисциплинарной идентификации философии музыкального образования, ее границах с теорией музыкального воспитания и образования, музыкальной психологией и другими музыкально-педагогическими и смежными с ними науками остаются за рамками исследования. Цель автора в данном случае заключается в доказательстве необходимости научного обоснования всех аспектов музыкально-педагогического процесса. И надо признать, что он делает это вполне убедительно. При первом знакомстве с книгой Реймера наибольшее впечатление на автора настоящей статьи произвели именно эти рассуждения ученого и не в последнюю очередь из-за их особой актуальности для отечественной музыкальной педагогики, имеющей в арсенале достижения практического, методического характера и лишенной глубокого философского анализа своих основ. Размышления над исследованием Реймера, подкрепленные знакомством с работами по философии образования американских и английских ученых, вылились в публикации, в которых мы пытались рассмотреть философию музыкального образования как автономную дисциплину, предметом которой является музыкальное образование как социокультурный феномен. Принимая во внимание жаркие дискуссии вокруг философии общего образования, разгоревшиеся среди российских педагогов в последние годы, естественно было бы предположить возможные возражения против выделения философии музыкального образования в отдельную дисциплину. Одним из принципиальных аргументов *contra* был бы следующий: в Соединенных Штатах нет науки музыкальной педагогики (как нет общей педагогики) и там вынуждены вводить такую науку, которая охватывала бы проблематику, традиционно принадлежащую у нас музыкальной педагогике (педагогике). Логика движения научно-педагогической мысли и самой практики разрешат в конце концов этот спор. Оставляя здесь вопрос открытым, подчеркнем лишь, что при любом его решении очевидной

является потребность в многоаспектном осмыслении музыкального образования как социокультурного феномена, в рамках ли дисциплин музыкально-педагогического цикла и смежных с ним, или же на базе специальной дисциплины. Последний путь, представляющийся нам более целесообразным, приобретает все более четкие очертания. Несмотря на ограниченность и отрывочность информации о положении дел в североамериканском музыкальном образовании, есть основания говорить о тенденции к институционализации философии музыкального образования. Об этом свидетельствуют такие события последних лет как создание специальной исследовательской группы по философским проблемам музыкального образования (Special Research Interest Group in Philosophy) в структуре Национальной ассоциации учителей музыки (Music Educators National Conference), проведение международных симпозиумов по философии музыкального образования и издание научного журнала «Philosophy of Music Education Newsletter»

Не претендуя на выработку универсальной концепции «на все времена и для всех» в силу непрерывных изменений в самом музыкальном образовании, с одной стороны, и плюралистичности взглядов на него в один и тот же отрезок времени, — с другой, Беннетт Реймер справедливо настаивает на необходимости некоего свода основополагающих принципов о природе и ценности любого вида профессиональной деятельности, в том числе и музыкально-педагогической, которые служили бы точкой отсчета для вовлеченных в нее людей в каждый данный момент истории.

Артикль «а» в названии книги, пишет Реймер, указывает на то, что предлагаемый им вариант — лишь один из множества возможных, однако именно он как нельзя более отвечает духу нашего времени, способствуя становлению музыкального воспитания и образования как эстетического. Интересно, что в издании 1989 года и в статьях начала девяностых американский ученый ни на йоту не отходит от первоначально занятой позиции, возводя тем самым свою эстетическую концепцию в ранг «философии fin de siecle», завещая ее столетию грядущему. К вопросу о месте реймеровской концепции в панораме музыкально-педагогических идей последнего десятилетия мы вернемся позднее, рассмотрев предварительно ее главные постулаты.

Согласно приведенному выше лейтмотиву исследования (см. с. 7), философия музыкального образования должна опираться на эстетическую теорию, объясняющую природу музыкального искусства. Реймер называет пять критериев, которым должна удовлетворять подобная теория: 1) быть непосредственно связанной с потребностями музыкальной педагогики, ее историей и современностью; 2) принимать во внимание все ведущие аспекты музыки и музыкального образования и в то же время быть достаточно емкой, концентрированной; 3) будучи обращенной в первую очередь к музыке, объяснять также природу других искусств; 4) содержать много импульсов для музыкального образования; 5) быть релевантной обществу, в котором функционирует та или иная система музыкального образования (в данном случае американская).

Перечисленные выше условия недвусмысленно подчеркивают приоритетность педагогических устремлений, их доминирование над чисто эстетическими при выстраивании базовой философско-эстетической теории, которая не может быть заимствована в готовом виде из эстетики. Не случайно во втором издании книги появилась фраза: «Эстетика должна быть не госпожой музыкального образования, а ее служанкой».

Ядро реймеровской концепции составили взгляды на природу искусства вообще и музыкального в частности философов-эстетиков XX века Д.Дьюи, С.Лангер, Л.Мейера, М.Шена, последовательных сторонников абсолютного экспрессионизма. Реймер раскрывает сущность этого эстетического направления через сопоставление с родственными ему референциализмом и абсолютным формализмом, следуя классификации, выдвинутой в 1956 году Леонардом Мейером в его знаменитом труде «Эмоция и смысл в музыке».

С точки зрения *референциализма* смысл и ценность произведения искусства находятся вне его самого — в идеях, эмоциях, событиях внешнего мира. Следовательно, функция искусства состоит в том, чтобы напомнить, рассказать, помочь понять и почувствовать нечто, находящееся за пределами сферы художественного. В качестве примера подобного отношения к искусству ученый приводит теорию социалистического реализма, ставящую искусство на службу общественных и политических интересов и исходящую в определении его ценности из неэстетического критерия — содержания. Оно может быть интеллектуальным или эмоциональным при условии, что эмо-

ции предельно ясны, конкретны и выдержаны в нужном идеологическом ключе. Представление о произведениях искусства как возбудителях желаемых эмоций известно со времен Платона, замечает автор. Оно было в высшей степени свойственно Л.Толстому, видевшему функцию искусства в воспитании чувства христианского братства. Среди современников Б.Реймер называет английского эстетика Д.Кука, рассматривающего музыку как язык и даже подвергнутому «декодированию» содержание, заключенное, по его мнению, в ряде мелодических образцов, мажорном и минорном ладах, хроматике.

Таким образом, согласно референциалистской теории ценность искусства и его функции — неэстетические по своей природе. Таковыми являются и задачи музыкального образования в ее контексте: моральное совершенствование, обеспечение здорового выхода эмоций и культурного досуга, стимулирование самодисциплины. Влияние референциализма на музыкально-педагогическую практику обнаруживается в стремлении дополнить музыкальный образ вербально или визуально, в поиске конкретного содержания при слушании инструментальной музыки, в изолированном от музыки рассмотрении текста в вокальной и программной инструментальной музыке,

Противоположностью референциализма является **абсолютный формализм**, апеллирующий в поисках смысла произведения искусства к нему самому и признающий этот смысл уникальным, не имеющим аналогов и точек соприкосновения с другими сторонами человеческого бытия. Его яркий представитель Э.Ганслик, провозгласивший чисто музыкальную природу выражаемых композитором идей. Формализм провоцирует элитарность образования: изучение музыки, заключающееся в созерцании движущихся музыкальных форм и их элементов, и испытываемое при этом удовольствие, не могут быть уделом многих; поэтому нужно сосредоточить усилия на возвращении талантов, а для большинства людей пусть музыка остается приятным развлечением.

Крайности референциализма и формализма, утверждает Реймер вслед за Мейером, успешно преодолеваются в экспрессионизме, содержащем рациональное зерно каждого из них и в то же время не являющегося механическим конгломератом их идей. Присоединяясь к заявлениям формалистов о том, что смысл и ценность искусства следует искать в нем самом, экспрессионисты отвергают мысль об оторванности эстетического

опыта от жизни. Ценность искусства заключается, по их мнению, в том, что будучи средством постижения субъективной реальности, оно является средством самопознания или самоунификации (Дж.Дьюи), личностной идентификации (С.Лангер), индивидуализации (Л.Мейер), самоактуализации (А.Маслоу). Это ключевое положение абсолютного экспрессионизма, с одной стороны, проясняющее природу искусства, а с другой — указывающее на ее отношение к экзистенциальному опыту. Абсолютный экспрессионизм допускает, что искусство может транслировать нехудожественные смыслы, представлять события, тем или иным образом связанные с ним и приобретающие конкретный смысл в его контексте, расширяя тем самым сферу искусства, но ни в коем случае не исчерпывая ее.

Центральной категорией абсолютного экспрессионизма является категория «эстетического опыта», характеристике которого американский исследователь уделяет большое внимание, подчеркивая вслед за С.Лангер и Дж.Дьюи его биологическую основу. Эстетический опыт не изолирован от жизни, он генетически связан с ней. Связь эта обусловлена присущей людям способностью воспринимать движение, являющееся главным атрибутом жизни, и трансформировать это ощущение в выразительные формы. Эстетический опыт уникален, самодостаточен, лишен прагматических интенций; он вмещает в себя эстетические свойства предметов, а не обозначает их. Двумя необходимыми компонентами, составляющими эстетический опыт, являются восприятие и реакция. Акцентируя их взаимозависимость, Б.Реймер обращает внимание на то, что перцепция не порождает реакцию, но она «реактивна» по своей природе. Это сложный поведенческий механизм, включающий такие операции, как идентификация, воспоминание, дифференцирование, синтез, сравнение и другие, которым можно обучать. В отличие от перцепции эстетическая реакция формированию не поддается и может стимулироваться только эстетическими качествами воспринимаемого материала.

Учитывая специфику эстетического опыта, Реймер формулирует одну из задач эстетического образования следующим образом: формирование эстетического опыта, которое концентрируется на развитии перцептивных возможностей способом, поощряющим эстетическую отзывчивость. Другими словами, это задача формирования эстетической чувствительности, которая может быть развита у всех людей без исключе-

ния, начиная с самого раннего возраста. Разновидность эстетического опыта — музыкальный. Он также включает неэстетические контаминации. Возможно восприятие музыки в контексте практического, научного, религиозного, морального, политического опыта, разного рода ассоциаций, интросубъективных реакций, эмоционального настроения, но такое восприятие не есть музыкальное и эстетическое, поскольку музыка выступает как символ какого-либо феномена (референциалистский подход). Сюда же следует отнести технико-критический уровень, предполагающий направленность на саму музыку, но не на эстетические свойства звука, а его физические параметры. Собственно музыкальный опыт может быть просто чувственным восприятием звучащей материи, не принимающим во внимание ее внутреннюю организацию, взаимоотношения составляющих ее элементов, и подлинно эстетическим, то есть восприятием и реакцией на выразительность музыки. В тех случаях, когда присутствуют моменты антиципации и сотворения, к работе подключается воображение. Одна из важнейших задач эстетического образования, в том числе музыкального, состоит в том, чтобы научить учащихся понимать заложенный в выразительных формах эстетический смысл.

Чтобы объяснить, каким образом искусство, будучи автономным, уникальным опытом, в то же время не порывает связей с жизнью, Реймер проводит сравнение между конвенциональными и художественными символами, указывая ряд признаков, отличающих смысл, заключенный в первых, от значения последних. Подчеркивая глубокое родство искусства со сферой человеческих чувств, Реймер последовательно развенчивает теории, в которых музыка и искусство вообще определяются как язык эмоций или их выражение. Музыка — не язык, ибо звуки не являются конвенциональными символами и не могут быть переведены в такого рода символы, например, вербализованы. Конвенциональные символы (знаки, сигналы, символы в буквальном смысле) — слова, цифры, таблицы, графики и т.д., — служащие основным инструментом продуцирования смысла в науке, обнаруживают свою полную несостоятельность в исследовании мира человеческих чувств и переживаний, который познаваем лишь посредством художественных символов (произведений искусства, выразительных форм). Другое отличие состоит в том, что процесс

формирования того или иного понятия от субъекта к объекту, от него к символу и, наконец, к понятию, представляет собой замкнутый круг, в котором конвенциональный символ выполняет посредническую функцию. Искусство же представляет собой непосредственный опыт, в котором опущены все промежуточные звенья между произведением и его выразительностью. Далее, природа выразительных форм такова, что единственное, принимаемое всеми без исключения и достигаемое на основе всеобщей договоренности значение, равно невозможно и нежелательно. В случае конвенциональных символов имеет место обратное. Наконец, конвенциональные символы несут информацию о различных феноменах объективного мира, обозначая внешние по отношению к себе предметы. Что же касается художественных символов, то их выразительность сосредоточена в эстетических свойствах, которыми они обладают, а не вынесена вовне; они воплощают значение различных параметров чувства в имманентных ему формах, дают проникновение, инсайд субъективной реальности, воплощая ее образцы и формы.

И все же искусство не лишено конвенциональных символов: они могут присутствовать в нем, дополняя выразительность художественного произведения, но при этом полностью «растворяются» в его эстетических свойствах. Реймер говорит о трансформации конвенциональных символов и любых других внехудожественных факторов, включая эмоциональные состояния, в результате которой они становятся неотъемлемой, органичной частью произведения искусства, а заложенные в них смыслы преобразуются в смыслы эстетические. И в этом видит Реймер первую заповедь учителя музыки — в каждом случае общения с произведением искусства исходить из его эстетической природы, общаться эстетически, не концентрируя внимание на содержащихся в нем неэстетических моментах, символах ради них самих, но исключительно как дополнительном источнике выразительности музыки.

Специфика художественных символов определяет, согласно Реймеру, и специфику эстетического познания и его конечного продукта. Вместо дискурсивности, линейности мышления, типичных для знаковых систем и прежде всего языка, здесь действует механизм целостной симулянтной презентации смысла и его непосредственного восприятия с незамедлительно следующей за ним реакцией. Характерной чертой эс-

тетического познания является то, что оно дает знание чего-то, в то время как понятия содержат знание о чем-то. В результате знание, которое дают произведения искусства неконцептуально, но презентативно, а это и есть единственный способ адекватного отражения субъективной реальности. Особыми возможностями в ее познании располагает музыка, которая не является простым выражением эмоций композитора или исполнителя: в музыкальном произведении содержатся не размышления о чувстве или информация о нем, но через его эстетические качества мы получаем сам опыт чувства.

Искусство, таким образом, есть единственное средство познания человеческих чувств или субъективной реальности неподвластной словам и другим знаковым системам, и его высшая функция — объективация, постижение этой реальности через презентацию образов человеческого чувства. В соответствии с этим Реймером формулируется *главная цель эстетического образования: сделать доступным проникновение в мир человеческих чувств*. Другими словами, его назначение — воспитание чувств. Это относится во всей полноте и к музыкальному образованию, если рассматривать его как эстетическое. Его высшая ценность заключается в том, чтобы расширять границы познания природы человеческих чувств, обогащая тем самым жизнь людей, воспитывать их чувства, совершенствуя отзывчивость на эстетические свойства звука.

Для понимания представление о процессе создания художественного произведения, специфика которого, по словам Реймера, особенно наглядно проступает при сравнении с коммуникативным процессом. Последний включает в себя прямую передачу закодированной информации с последующей ее расшифровкой. В отличие от него художественное творчество — это процесс поиска и обнаружения выразительности, исследование выразительных возможностей тех средств, которыми оперирует художник. Процесс этот взаимонаправленный, и достоинства произведения обуславливаются интенсивностью и глубиной взаимодействия между художником и выразительными средствами. В свою очередь и общение реципиента с художественным произведением не носит, как утверждает Реймер, коммуникативный характер. Он предлагает назвать его соучастием, поскольку деятельность реципиента всегда креативна: он разделяет авторский инсайд мира субъективной

реальности, но кроме того открывает новые грани чувства. Добиваться такого восприятия художественных произведений — еще одна задача образования вообще и музыкального в частности.

Все философско-эстетические выкладки американского ученого влекут за собой выводы-рекомендации для музыкального образования. Прежде всего оно должно стать эстетическим — таково генеральное направление. Его сверхзадача — постижение субъективной реальности, области человеческих чувств, или воспитание чувств. Проникновение в самые глубины человеческого естества делает музыкальное образование в буквальном значении этого слова гуманистическим. Для достижения своей главной цели оно должно пройти ряд этапов, решая следующие задачи:

- развивать отзывчивость на эстетические качества звука;
- формировать креативный тип постижения субъективной реальности, при котором приобщение к авторскому инсайду дополняется самостоятельным исследованием этой сферы;
- сделать доступным эстетический смысл музыкального произведения;
- последовательно углублять, обострять, совершенствовать эстетическую чувствительность.

Как реализовать все это на практике? Реймер постулирует ряд основополагающих принципов, которыми должен руководствоваться учитель музыки. Во-первых, музыкальный материал для изучения на всех этапах музыкального воспитания, включая самый ранний, должен отличаться подлинной выразительностью. При выборе произведений нужно учитывать, что восприятие музыкального произведения во всем богатстве его выразительных оттенков, явление скорее исключительное. Поэтому, не идя по пути сознательного упрощения репертуара, следует подбирать такие произведения, которые будучи доступны хотя бы для частичного понимания, содержали бы предпосылки к совершенствованию способностей более глубокого проникновения в музыку. Реймер снимает все ограничения на жанры и виды музыки: поп, джаз, фольклор, классическая, современная музыка различных этнических групп, представленных в американском обществе, могут занять место в школьной программе. Единственный критерий, которому они должны безоговорочно удовлетворять, — подлинная выразительность.

Во-вторых, в центре всего процесса музыкального воспитания должен стоять музыкальный опыт. Это альфа и омега музыкального образования. Все виды деятельности — пение, движение под музыку, сольфеджирование, игра на инструментах, импровизация, слушание музыки — равно как и сопутствующий им анализ, всегда должны быть нацелены на развитие эстетического восприятия и отзывчивости, эстетической чувствительности к звуку.

В-третьих, методы, используемые учителем музыки в работе, его речь не должны отвлекать внимание учащихся от эстетических качеств музыки, сосредоточивая его на немзыкальных моментах. Язык учителя музыки должен быть дескриптивным, но не интерпретирующим. Его задача — высветить музыкально-эстетический смысл произведения, но ни в коем случае не вставать между учащимися и музыкой.

Если попытаться вместить содержание реймеровского труда в одну фразу, то она звучала бы так: уникальная природа и ценность музыкального искусства состоят в том, что оно способно представлять человеческие чувства и переживания посредством присущих ему эстетических свойств и, следовательно, является единственным средством их познания; формирование отзывчивости на эстетические свойства музыки — ключ к познанию субъективной реальности и приоритетная задача музыкального воспитания и образования.

Такова квинтэссенция реймеровской философии, в которой обнажен главный ее недостаток — ограниченность, порожденная узостью методологической базы. Теория абсолютного экспрессионизма, на которой Реймер выстроил свою концепцию, примиряя на первый взгляд исключаящие друг друга подходы — формализм и референциализм, по существу сводит все многообразие мира музыки к эмоциональной сфере. Слабые места этой редуccionистской теории и ее некорректная трактовка Реймером и его сторонниками стали объектом внимания ряда авторов. В частности, В.Боумен⁶, озабоченный вытеснением музыкального формализма из музыкально-педагогической теории и практики, пытается раскрыть подлинный смысл этого направления, разоблачая устоявшиеся стереотипы. При этом он проводит множество параллелей и сравнений с абсолютным экспрессионизмом, официальным оппонентом формализма, на деле гораздо менее ему антагонистичным. Боумен доказывает, что такие непримирим-

мые формалисты, как Кант и Ганслик, нисколько не отрицали наличие эмоционально-чувственного компонента в музыке. Напротив, Кант считал самым серьезным недостатком музыкального искусства его чрезмерную эмоциональную насыщенность, а Ганслик подвергал сомнению не способность музыки вызывать чувства, но музыкальную релевантность этих чувств; его пресловутые музыкальные формы не были голыми манекенами или пустыми абстракциями, но живыми и движущимися сущностями. Оба были убеждены, что музыке равно присущи чувственное и интеллектуальное начала, но в то же время упорно настаивали на ее несводимости лишь к одному из них.

Что касается Мейера, «отца» абсолютного экспрессионизма, раннее творение которого «Эмоция и смысл в музыке» составили краеугольный камень реймеровской концепции, то он тоже попадает в ряды формалистов. Боумен убежден, что это обстоятельство может вызвать удивление лишь у тех, чье знакомство с воззрениями Мейера на искусство ограничено вышеуказанным произведением, которое сам автор впоследствии назвал «романтизмом в квази-эмпирическом облачении». Между тем в дальнейшем его первоначальная теория была коренным образом пересмотрена и в результате приобрела вполне формалистический характер. Внимание Мейера переключается с изучения эмоций и музыкального смысла, с толкования субъективных реакций на саму музыку. Центральные категории зрелой теории ученого — музыкальный стиль, компетентный слушатель, движение, структурированные в восприятии звуки (*perceptibly patterned sounds*). Последние и составляют, согласно Мейеру, специфическую сущность музыки: выразительность, равно как и социальные, моральные и другие факторы могут присутствовать в музыке, но они не являются необходимым и достаточным условием музыкального опыта, форма же представляет собой его необходимую предпосылку. Однако, как справедливо сетует Боумен, в североамериканской музыкальной педагогике прочно закрепилась ранний вариант мейеровской теории, а ее переосмысление оказалось полностью игнорированным педагогами-музыкантами. Более того, Боумен обращает внимание на то, что эта теория получила весьма тенденциозную интерпретацию, в которой фактическая комплиментарность музыкального формализма и абсолютного экспрессионизма была подменена их противопоставлением. Боумен обращает внимание на то, что эта теория

получила весьма тенденциозную интерпретацию, в которой фактическая комплементарность музыкального формализма и абсолютного экспрессионизма была подменена их противопоставлением. Боумен указывает, что даже в книге «Эмоция и смысл в музыке» различия между этими направлениями незначительны: сторонники первого сосредоточены на изучении взаимоотношений музыкальных тонов, а приверженцы второго — эмоционального отклика на эти отношения, то есть и те и другие исследуют одни и те же процессы, но в различной перспективе. Таким образом, уже здесь Мейер устанавливает диалектическую взаимосвязь между чувством и формой (субъективным и объективным) в музыкальном опыте.

Намечая перспективы формалистской философии музыкального образования, Боумен указывает, что она прежде всего отбросила бы модные заявления об изоморфности музыки и душевной жизни, о музыке как воспитательнице чувств и во главу угла поставила бы совершенствование навыков музыкального восприятия, предоставив чувству самому позаботиться о себе. В отличие от адептов абсолютного экспрессионизма, занятых чувством или отыскиванием параллелей с другими видами искусств, все усилия формалистов были бы направлены на музыку. Мистическим инсайдам-озарениям формализм противопоставил бы нечто более поддающееся изучению, а именно музыкальные стили и конкретные методы их изучения. Наконец, не исключая из музыкально-педагогической практики ни один из видов музыки, музыкальный формализм настаивал бы на знакомстве лишь с самыми высокими образцами в каждом из них.

Очевидно, что с точки зрения Боумена, музыкальный формализм гораздо более целесообразен в качестве фундамента музыкально-педагогической теории, чем абсолютный экспрессионизм. Последний, имея свои слабости и преимущества, правомерен в той степени и до тех пор, пока не превращается в идеологический лозунг: ведь по меньшей мере он прав в том, что музыка волнует нас — таков окончательный приговор Вейна Боумена.

Уязвимость абсолютного экспрессионизма и выросшей из него реймеровской теории высвечивает в своей статье и Ф.Алперсон, на этот раз с позиции так называемого практического подхода — полной противоположности формализма. Несмотря на очевидную принадлежность двух авторов враждующим

лагерям, оценки Боумена и Алперсона во многом сходятся. Это, в частности, относится к вопросу о границе между абсолютным экспрессионизмом и формализмом. Примечательно, что Алперсон вообще избегает ярлыка «абсолютный экспрессионизм» и заменяет его громоздким названием «*когнитивная версия формализма в широком смысле слова*», или короче — «*эстетическим когнитивизмом*», тем самым подчеркивая первичность формалистских оснований этого направления. Ученый поясняет, что сознательный отказ от термина «абсолютный экспрессионизм» обусловлен тем, что определение «абсолютный» маскирует, затемняет референциалистский смысл обозначаемой теории. Последнюю он трактует как формалистскую, которая в отличие от строгого формализма видит имманентную сущность искусства не только в движущихся музыкальных формах, но и его способности открывать знание о человеке и окружающем мире — знание принципиально неэстетическое. Уступка референциализму, как видно, заключается в данном случае в том, что наряду с незаинтересованным удовольствием статус законности приобретают и некоторые практические функции искусства, Реймеровская концепция, в которой эти функции связаны с познанием внутреннего мира человека, характеризуется Алперсоном как *экспрессивный эстетический когнитивизм*. При этом подчеркивается, что речь идет о немзыкальном знании, в то время как строгий формализм нацелен на изучение музыкальной формы. Алперсон, как и Боумен, отдает должное удачно найденному равновесию между чувством и формой, усматривая в этом одну из причин необычайной популярности и привлекательности для музыкантов эстетического когнитивизма. В музыкальном произведении эмоции выражаются посредством формы и символической презентации — таково решение «парадокса чувства и формы» (Лангер), сохраняющее уважение к музыкальной форме и в то же время сообщающее ей большую человечность. Это признание важной роли музыкальной формы, по словам Алперсона, является еще одним аргументом в пользу формалистской трактовки эстетического когнитивизма.

Алперсон выражает серьезные сомнения в способности эстетического когнитивизма предоставить убедительные аргументы в защиту музыкального образования, а значит — выполнить основную функцию философии музыкального образования как ее понимает большинство американских ученых

(Ч.Леонхард, Р.Хауз, Б.Реймер, Ф.Алперсон, Р.Колуэлл). Он формулирует ряд вопросов, которые неизбежно возникают при знакомстве с теорией эстетического когнитивизма. Как с феноменологической точки зрения представление об эстетическом опыте, подчеркивающее непосредственную данность музыкальной формы, согласуется с утверждением, что в музыкальном опыте мы получаем знание о внутренней жизни и тем самым воспитываем чувства? Какие ограничения должны быть наложены на знание, фигурирующее в качестве требований теории? Если, как утверждается, это знание «неконцептуальное», релевантны ли вердикты «верно» и «ложно»? Если да и это знание невыразимо, то как можно обосновать истинность или ошибочность добытого знания? Если же указанные критерии теряют в контексте когнитивизма свою актуальность, в чем тогда состоит смысл заявлений о том, что мы получаем знания о мире? Предположим, что мы приобретаем знание в музыкальном опыте; как глубоко это знание?

Алперсон замечает, что эти вопросы не снимаются простой констатацией существования музыкальной грамотности, компетентности, которая может выражаться как в умении создавать или понимать музыкальную форму, так и в умении извлекать знания о «движении чувств». Он подкрепляет свою мысль высказываниями Г.Гарднера, который, с одной стороны, допускает, что музыка служит источником знаний о человеческих чувствах, а, с другой, недвусмысленно заявляет, что под музыкальной осведомленностью имеет в виду понимание «чисто музыкальных идей» — музыкальных тонов, тональных и гармонических отношений, ритмов и мелодических рисунков, более развернутых музыкальных построений. Весьма острожно упоминая о возможных «поверхностных связях» между музыкальной грамотностью и компетентностью в других областях знания, Гарднер все же настаивает на автономности музыкального знания. И здесь, считает Алперсон, мы вправе потребовать от эстетических когнитивистов веских аргументов, демонстрирующих, что 1) результатом музыкальных занятия действительно является приобретение знания, в частности о чувствах и 2) что музыкальная грамотность стоит затрачиваемых усилий, если учесть, что жизнь коротка, бюджет невелик, а число видов «грамотности» довольно большое.

Алперсон затрагивает еще один аспект «недостаточности» экспрессивистской версии эстетического когнитивизма — его неадекватность музыкальной практике. Он доказывает, что «незаинтересованное восприятие», являющееся одним из ключевых понятий этой теории, на самом деле не так уж стерильно — в действительности оно всегда детерминировано культурно-историческим опытом. В отношении изобразительного искусства эта точка зрения давно возобладали и ее следует распространить на музыкальное искусство.

Алперсон вскрывает противоречивость позиции эстетических когнитивистов в связи с проблемой эстетическое versus практическое. Всячески стараясь избежать «утилитаризации» целей музыкального образования, которая неизбежно ведет к выходу за пределы музыкального, Реймер и его единомышленники формулируют функции музыкального образования как самые что ни на есть практические, каковыми являются приобретение знаний и совершенствование эстетической чувствительности, чтобы оправдать затраты — материальные, физические, душевные — на обучение музыке. Если нам разрешено переступить черту, отделяющую музыкальное от вне/немузыкального, то почему мы должны остановиться, ступив на запретную территорию?

Судя по всему, Алперсон считает это противоречие неизбежным. Перечислив многообразные функции и формы бытования в обществе музыкального искусства, выведенные одним из исследователей с антропологической точки зрения, он заостряет внимание на сравнительно недавнем возникновении традиции рассматривать произведения искусства под рубрикой «эстетическое». Уходя корнями в античность, она получила широкое признание лишь в XVIII и XIX веках, когда окончательно кристаллизовалась «система» пяти основных видов искусства — живописи, архитектуры, скульптуры, музыки и поэзии. Симптоматичным находит Алперсон и расцвет инструментальной музыки, наблюдающийся в европейском искусстве этого периода. XX век, унаследовав эту традицию, дает немало примеров ее отрицания. Как вызов безраздельному господству эстетического измерения в области искусства оценивает ученый работы Марселя Дюшана, его знаменитые «ready-mades» — объекты, обладающие эстетическими свойствами.

ми, но интенционально не предусматривающие эстетический отклик В музыке аналогичными попытками расширить сферу эстетического, включив в нее все слышимое и преодолев привычные представления о тематических произведениях, Алперсон считает произведения Кейджа и Штокхаузена.

В свете приведенных критических замечаний вполне закономерен предлагаемый Алперсоном альтернативный вариант практической философии музыки и соответствующей философии музыкального образования, который «стремится дать толкование искусства на основе многообразия смыслов и ценностей, проявившихся в музыкальной практике отдельных культур»⁷.

Рассмотренные выше позиции красноречиво свидетельствуют о том, что абсолютный экспрессионизм, претендуя на некий плодотворный симбиоз формализма и референциализма, апроприирует как их достоинства, так и недостатки. Балансируя на грани двух противоположных подходов, он уязвим с обеих сторон. Абсолютизация экспрессивного начала, которая призвана дать выход в новое качество, эффект третьего подхода, необыкновенно сужает перспективы искусства и художественного образования, способствуя к тому же их иррационализации.

Вопрос о взаимоотношениях эстетических и вне/неэстетических факторов в музыкальном искусстве является основным вопросом философии музыки и музыкального образования. Его решение всегда обусловлено конкретным социокультурным контекстом, который и определяет доминирование тех или иных. Вероятно успех и влияние реймеровской концепции тем и объясняется, что она появилась в тот момент, когда назрел и был подготовлен развитием духовной ситуации в американском обществе переход к новой музыкально-образовательной парадигме, фундамент которой составила бы теория искусства как самодостаточного феномена культуры. Провозглашая экспрессивность музыки сердцевиной ее ценности и смысла, позволяющей ей выполнять роль воспитательницы чувств, Реймер дал ответ педагогам-музыкантам, искавшим новые ориентиры и аргументы в пользу общественной значимости своей профессии. Сегодня, однако, ситуация совсем иная. Как пишет известный ученый-педагог Р. Колуэлл, «на повер-

хности музыка продолжает свой путь под знаменем эстетического образования, но она ищет новые лозунги, которые были бы понятнее широкой публике и ближе тому, что стало общепринятой образовательной практикой»⁸.

-
- ¹ *Jorgenson Estelle R.* Introduction Article // J. of Aesthetic Education. 1991. Vol. 2. № 3. P. 1.
 - ² *Colwell R.* Music and Aesthetic Education: A Collegial Relationship // J. of Aesthetic Education. Vol. 20. № 4. P. 31-38.
 - ³ *Kratus J.* Eminence in Music Education Research as Measured in the Handbook of Research on Music Teaching and Learning // Bulletin of the Council for Research in Music Education. 1993. № 118.
 - ⁴ *Reimer B.* Essential and Nonessential Characteristics of Aesthetic Education // J. of Aesthetic Education. 1991. Vol. 25. № 3. P. 193-213.
 - ⁵ *Bedard Y.* Pour une philosophie de l'éducation musicale // Culture Vivante. 1971. № 23. P. 26-29.
 - ⁶ *Bowman Wayne D.* The Values of Musical «Formalism» // J. of Aesthetic Education. 1991. Vol. 25. № 3. P. 41-59.
 - ⁷ *Alperson Ph.* What Should One Expect from a Philosophy of Music Education? // J. of Aesthetic Education. 1991. Vol. 25. № 3. P. 215-241.
 - ⁸ *Colwell R.* Music and Aesthetic Education: A Collegial Relationship // J. of Aesthetic Education. Vol. 20. № 4. P. 37.

РАЗДЕЛ II. ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕЙ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Глава 6. Традиционная модель эстетического воспитания в Японии

Существование человека, как известно, никогда не протекает как изолированный и абстрактный процесс. Будучи вплетено в систему отношений самого разного плана и уровня, оно не только испытывает на себе комплексное воздействие окружающего мира, но и само всё более способно оказывать на мир так или иначе направленное воздействие. Эстетическое воспитание как ценностное отношение к миру не только определенным образом формирует и настраивает всю систему человеческих отношений, но и становится вопросом сохранения и упрочения собственно человеческого статуса, ибо от характера и качества этих отношений зависит и развитие самой человеческой природы, и даже само дальнейшее выживание человека. Таким образом, перед человеком, все полнее осознающим свою теснейшую связь с окружающим, встаёт не только вопрос, каким должен быть мир, но и неотделимый от него вопрос — каким должен быть сам человек.

Работа по внутреннему совершенствованию самого человека, составляющая подлинный смысл воспитания, занимает важное место в философско-мировоззренческих и религиозных учениях Востока, как правило, тесно связанных с практикой. Богатый опыт Востока, выработанные им духовные ценности составляют и его специфику, и своеобразный противовес укрепившемуся на Западе рационально-прагматическому, инструменталистскому подходу к проблеме отношения человека и мира.

В этом отношении особый интерес представляет опыт Японии, которой удалось соединить как бы два пути развития — характерный для Запада, форсированно экспансионистский, и традиционный восточный, углубленно-созерцательный. Это привело к формированию двух уровней социального контекста с разными моделями отношения к миру, четко выявив устойчивость «корневой системы» традиционной национальной культуры, определившей и систему эстетического воспитания. Конечно, конкретный опыт Японии в плане эстетического воспитания, способа формирования общего эстетического контекста достаточно специфичен, ибо своеобразна и история развития Японии, самобытно ее культурное лицо. И потому вряд ли возможны были бы прямые аналогии, переносы, однозначные заимствования методик, практических приемов и даже теорий.

При анализе и общих теорий и более частных концепций очевидно различие в традиционных культурных укладах, традиционных подходах, различие в национальной психологии, в стиле мышления, в известной мере определяемом характером языка. Различно и понимание многих эстетических категорий, их содержание и размещение в системе научно-эстетического освоения действительности, различен сам состав наиболее значащих категорий и понятий, специфичны акценты при оценке красоты, её положение в иерархии ценностей и т.д. Именно подобные причины не позволяют прямо заимствовать даже самые эффективные методы, самые действенные способы формирования эстетического сознания. Однако проследить принципиальные моменты формирования, его пути и факторы, его обуславливающие, прежде всего роль самого контекста, в котором происходит это формирование, — и интересно, и поучительно. Представляет интерес и способ осуществления специальной культурно-художественной политики в этом отношении, проведенные в жизнь основных положений и представлений в этой области. Известно, что эстетическое сознание может быть формируемо не только путем направленного, планомерно и намеренно осуществляемого воспитания и образования, но и в контексте стихийного, неуправляемого воздействия на человека окружающей его среды, непосредственного бытия, в которое человек погружен и влияние которого он может не осознавать и даже не отмечать. Однако и эстетические аспекты окружающей действительности,

и эстетическое воздействие даже не специально эстетических сторон действительности, постоянно и неотступно сопровождая человека, оказывают на него определенное формирующее воздействие. Вместе с системой традиционных представлений, в которые неотрывно вплетаются и представления эстетические, это составляет тот естественный совокупный контекст, в котором формируется и оформляется эстетическое сознание — эстетические понятия, вкус, представления об идеале, красоте, гармонии. Рассмотрение влияния организации этого контекста позволяет определить роль, «удельный вес» и значение доли стихийного формирования эстетического сознания сравнительно с его направленным осуществлением.

Таким образом, содержанием данной главы является не столько анализ каких-то конкретных концепций или методик эстетического воспитания (т.е. научной разработки его системы), сколько характеристика особенностей тех условий, которые на практике составляют единство жизни, бытия, искусства, воспитания, что в своем эстетическом воздействии дает столь интересный эффект, образуя общий стиль жизни, особый порядок мироощущения, проникнутый эстетическим восприятием мира и чувством глубокой причастности к нему в его проявлениях. По сути, формирующей средой выступает вся культура общества — во всех формах ее существования, со всеми положительными и негативными ее сторонами и особенностями.

Япония в настоящее время является не только одной из ведущих стран капиталистического мира по уровню промышленно-технического развития, но и страной с высоким уровнем общей грамотности, которая есть одно из важных, необходимых оснований развития современной культурной жизни. После реформ 1868 г. («революция Мэйдзи») был учрежден ряд университетов и институтов, в 1871 г. учреждено Министерство просвещения, издавшее в 1872 г. Положение об образовании, которое вводило единую, централизованную систему всеобщего и обязательного образования: «Ни одна семья, ни в городе, ни в деревне, не должна остаться не охваченной образованием. Этого требуют интересы укрепления государства»¹. Так было определено «стратегическое» значение всеобщей грамотности, и образование, наряду со службой в армии и уплатой налогов, стало рассматриваться как третья важнейшая обязанность японца.

С 70-х годов прошлого века в Японии было введено всеобщее обязательное четырехлетнее образование, а с 70-х годов нашего века бесплатным обязательным становится девятилетний цикл: 6 лет в начальной школе и 3 года — в младшей средней школе; им охватывается почти 100% детей. Следующая ступень среднего образования (трехлетняя старшая средняя школа) уже не является обязательной, поэтому 12-летним образованием охвачено около 97% детей соответствующей возрастной группы. Затем следует образование в университете (4 года) или в колледже (2 года); в начале 80-х годов такое образование имели 37,4% молодежи. В настоящее время более половины населения Японии имеет полное среднее и высшее образование. Японское правительство, в стремлении вывести страну в число первых держав мира делающее ставку на высшее образование, принимает в 1918 г. положение о высшем образовании в стране. Среди целей и задач университетской подготовки формулируется и задача «развивать личность студентов».

Попытки структурной перестройки системы школьного образования (ввести 4-4-6 вместо прежних 6-3-3) якобы с целью «учёта особенностей индивидуумов», а на самом деле сокращающей возможности равного образования, усиливающей утилитарную трудовую ориентацию, закрепляющей еще в школе довольно узкую специализацию образования, вызвали недовольство прогрессивной общественности, выступления против нее демократических сил общества.

Действительно, в японском обществе, где всегда был чрезвычайно высок престиж образования, которое рассматривалось как необходимое условие всякого продвижения в жизни, особую ценность имело образование *общее*, ибо именно оно дает широкий кругозор для правильной ориентации человека. Оно, по мнению японских специалистов, не только главное средство передачи традиционных японских ценностей из поколения в поколение, но оно способствует и разрыванию творческих способностей, столь необходимых в современной, динамичной жизни.

Японская школа совершенно уникальна, хотя при ее построении использовались некоторые американские и французские образцы. В целом система образования и воспитания в Японии опирается на синтез исконно японских, классических восточных и соответствующих западных мировоззренческих и

поведенческих установок. Японская школа культивирует национальный дух, формирует соответствующие моральные качества, развивает традиционные черты национального характера, используя в качестве опорных основ идеи влиятельных философских, религиозно-мировоззренческих, этических учений: синто, буддизма, конфуцианства. Идеями национализма, воспитания в духе «традиционных моральных ценностей» проникнуто преподавание и таких дисциплин как рисование и пение, формирование представлений об эстетическом идеале.

Что касается западных теорий воспитания, то среди них наибольшее распространение и влияние в Японии имеют идеи швейцарского педагога Генриха Песталоцци, идеи и система американского философа и педагога Джона Дьюи (в частности его книги «Школа и общество», «Демократия и образование»).

Действенность японской системы образования, ее необыкновенная результативность объясняются не только традиционным трудолюбием японцев и их дисциплинированностью, но и историческими и культурными традициями, единством языка и культуры, обеспечивающим монолитность нации (в японском обществе практически не существует проблемы этнических различий как оформленной в общественном сознании).

В 1962 г. в Японии была принята «Программа формирования человека» (Хитодзукури), содержание которой составляет утверждение необходимости гармонического образования личности: интеллектуального и физического развития, нравственного воспитания, культурно-художественного совершенствования. В качестве главной цели при этом рассматривалось «формирование у молодежи добродетелей и патриотизма, лояльности и оборонного сознания», «повышение производительности труда для собственного счастья и счастья других людей». Программа имела в основе конфуцианскую систему обучения и воспитания, направленную на выработку традиционно почитаемых этических норм, а также идеи интенсивного обучения; девизом школы должно было стать правило: «работать на пределе своих возможностей». Наряду с общими задачами в Программе содержались и совершенно конкретные цели, которые должны быть достигнуты в каждом возрасте.

В 1966 г. был опубликован проект «Программы формирования желательного образа человека», в котором были сформулированы черты идеального японца, члена семьи и обще-

ства. Программа подчеркивала «надклассовый характер моральных качеств идеального японца» и должна была служить теоретической базой идеологического воспитания молодого поколения.

В конце 60-х годов был основан специальный Научно-исследовательский институт по вопросам культуры, в директорат которого наряду с учеными вошли (что характерно и показательно для Японии) представители деловых кругов. В Японии по традиции эстетическому и художественному воспитанию уделяется серьезное внимание. В определенном смысле философскую основу подходов в этой области предлагает 12-томный труд Макигути Цунэсабуро «Система педагогики в целях создания ценностей». Автор его развивает концепцию «культурного образования», утверждая, что главное назначение человека и вместе с тем высшее его удовлетворение состоит в том, чтобы создавать основополагающие ценности: пользу, красоту, добро. Воззрения Макигути представляют собой своеобразно осуществленный синтез преломленных на основе традиционной японской психологии неокантианских идей в отношении ценностей и критически переосмысленного и адаптированного в японском духе американского прагматизма, что в частности выражено тем, что в общепринятой триаде «истина — добро — красота» место истины заняла польза.

При этом дело не только в том, что понятие «истина» существует в традиционном японском сознании как бы иначе осмысленным, чем в европейском рациональном мышлении, ибо под истиной понимается нечто текущее, изменчивое, отражающее столь же текущее и изменчивое состояние мира. Истина, согласно воззрениям даосизма и дзэн-буддизма, вообще не выразима в слове, она постигается (или не постигается) мгновенно, в акте озарения, путём прорыва к ней через непосредственное переживание: если мы переживаем искренне, то это и будет для нас истина. Таким образом, нет истины вообще, а есть истина для конкретного человека в конкретных обстоятельствах в конкретный момент — нечто неуловимое и неопределённое, постоянно трансформируемое в сложной, многоукладной мозаике всеобщих связей и отношений. Не имеющее прочного содержательного и ценностного статуса, как это имеет место в логическом чётких мыслительных построениях европейского рационализма, понятие истины, являющееся глубоко личным, индивидуальным («нужно переживать объект

совершенно телесно, осязаемо, и до крайности субъективно»², как считает современный японский философ Такада Мотому), как бы не может стать точкой опоры или отсчёта наряду со стостью, например, бесспорной и очевидной вещью как польза.

Стость же нечетко очерченным предстаёт понятие добра; человек следует природе, а совершенная природа не знает добра и зла. Поэтому и человеческая природа лишена как добра, так и недобра. Добрыми или злыми могут быть лишь те формы, в которых она реализуется (а это вопрос усвоения норм поведения). Иной способ самого миропонимания, не знающий такого понятия, как грех, в привычном, христианском смысле, толкует зло как то, что не согласуется с природой и красотой, нарушает гармонию. Таким образом, само добро предстает как в определенном смысле эстетическая категория. Поэтому красота по отношению к добру занимает как бы «более главное» место и связана с ним иными соотношениями, чем это характерно для гармонического восприятия в традиционном европейском понимании.

Если в Европе этика и эстетика издавна были выделены в отдельные области осмысления мира, то для Востока характерна невычлененность этического и эстетического моментов из всего комплекса норм, идей и представлений, через которые воспринимается мир и которые имеют синкретический характер. С известной долей упрощения можно сказать, что если в Китае смыслообразующим и структурообразующим, пронизывающим этот комплекс стало этическое начало (господство конфуцианских идей), то в Японии им стало начало эстетическое (преобладание идей синто и дзэн). Невычлененность эстетики из всего круга мировоззренческих представлений в определенной мере осложняет соответствующий (привычный) анализ эстетических проблем, ибо искусственно выделить только то, что относится к эстетической проблематике, почти невозможно. Эстетическое восприятие вплетено в общее восприятие действительности, художественно-эстетические элементы постоянно присутствуют в каждом акте общения с миром.

Однако не только преобладание переживательного, чувственного аспекта в отношении японца с миром делает эстетический момент восприятия мира ведущим в подходе к нему. Сама красота у прагматичных японцев тесно связана с пользой, которая может пониматься и достаточно эгоистично. Так, бережное отношение к природе, являющееся в Японии этичес-

кой и эстетической нормой, имеет свои четкие пределы. У себя дома японцы добились неприкосновенности священных рощ, окружающих синтоистские храмы, однако соображения выгоды не останавливают их перед хищнической вырубкой тропической древесины в странах Юго-Восточной Азии или захоронением радиоактивных отходов в Малайзии.

Возвращаясь к постановке и структуре образования и воспитания в Японии, следует отметить, что существенным дополнением к государственной системе здесь является система частных курсов (дзюку), которые обеспечивают не только углубленную подготовку по обязательным предметам, но и овладение теми или иными искусствами (например, искусством каллиграфии, традиционными танцами, традиционными воинскими искусствами). Существуют и частные студии по обучению рисованию, игре на музыкальных инструментах, кулинарии. Причем занятия кулинарией, оформление японских блюд также содержат элементы эстетического воспитания, используются для формирования определенных навыков ритуального приготовления и подачи блюд японской кухни. Действительно, блюда японской кухни предназначены, как правило, не только для того, чтобы их есть, но и для того, чтобы ими любоваться: часто это своеобразный «натюрморт на тарелке». Как утверждает японский писатель Дзюньбитиро Танидаки, действие, оказываемое японскими блюдами, подобно беззвучной симфонии, исполняемой ансамблем из пламени свечей и лакированной посуды; они требуют общей гармонии посуды, освещения и всего окружения.

По японским обычаям, от всех молодых девушек требуется до замужества овладеть как искусством икебаны, чайной церемонии, традиционных танцев буё (проводятся в сопровождении пения, содержание которого является основой построения выразительных форм танца, который, в свою очередь, иллюстрирует содержание песенного «рассказа»), так и игрой на одном из народных музыкальных инструментов, т.е. она должна владеть не только искусством «изящных досугов», но и искусством «серьезным».

Приобщение к красоте, к ее пониманию осуществляется в Японии по многим каналам: через деятельность специальных ведомств и управлений, финансирующих различные художественные конкурсы, культурные мероприятия, выставки, через централизованно функционирующую сеть самого широ-

кого и разнопланового просвещения, образования, через организацию системы специальных обществ охраны традиционных искусств (ходзонкай), через организацию самого активного практического приобщения масс к культурной жизни, начиная с самого раннего возраста. Например, издается журнал «Искусство для маленьких» (Сёнан бидзюцу), который выходит один раз в год; журнал рассчитан на самых маленьких читателей и изложение материала в нём строится исходя из этого и в расчете на серьезную помощь взрослых при освоении его. В каждом номере помещаются как статьи объяснительного порядка, так и изложение конкретных вопросов, например: «Как рисовать голову», «Как рисовать пейзаж», «Как устанавливать скульптуру» и т.д. Основной целью журнала является, с помощью уроков по искусству, воспитание, развитие эстетических чувств и эмоций, помогающих становлению человеческой души. «Нужна шлифовка чувств, но она не достигается просто так, без усилий»³, — пишет Такада Мотому. Вообще воспитанию чувств уделяется большое место, ибо как он утверждает, «никакие теоретические построения невозможны, если в их основе не лежат острые и сильные чувства — это были бы замки на песке»⁴. Действительно, апелляция скорее к чувствам, чем к разуму, характерна и показательна для японской модели восприятия мира, в которой предпочтение отдаётся не классификации, не рациональному осмыслению, а непосредственному переживанию⁵.

Журналы и энциклопедии по изобразительному искусству, скульптуре, справочные пособия различного типа, способствующие распространению знаний об истории и художественных традициях различных жанров традиционных искусств могут быть ориентированы на самую разную аудиторию — в возрастном и образовательном смысле, в том числе на дошкольников и младших школьников. Уже в младших группах детского сада (дети от 3 до 6 лет; в 6 лет дети поступают в школу), обучая детей грамоте, их учат не просто писать иероглифы, но писать красиво, открывая за символом положенный в его основу рисунок (пиктограмма). Обучение письму занимает важное место в эстетическом воспитании ребёнка. Каллиграфия, традиционно считающаяся одним из видов изобразительного искусства (существуют даже разные школы каллиграфии, в том числе абстрактная каллиграфия), вырабатывает точность рисунка, уверенность штриха, изящество линий, соразмерность

объемов и т.д. Но самое главное — написание иероглифа открывает сам принцип художественного обобщения, принцип символизации, ведущий от живого предмета к его обозначению. Тонкость хода мыслительного процесса, выражаемая в лаконичности и изяществе линий, помогает выработке понимания принципа построения художественной формы.

Иероглиф обладает своим ритмом, структурой, гармонией, передает пластику движения в мысленном соотношении предмета с его иероглифическим обобщенно-конкретным изображением (иероглиф — это и знак, и образ, ибо является и обозначением, и рисунком, сохраняющим отдаленное, но лежащее в основе его начертания подобие обозначаемому), поэтому он выступает не просто как средство коммуникации, но и как объект эстетического восприятия. На приёмах каллиграфического письма строятся принципы рисовального искусства, воспитывается вкус к лаконичному выражению сущности, отказывающемуся от лишних подробностей, отягощающих движение мысли. Именно этим объясняется стремление с самого начала привить детям навык красивого письма и значение, придаваемое этому, ибо на доступном детям уровне осуществляется формирование и принципов художественного мышления, и принципов художественного выражения в типичных для традиционного японского искусства изысканно декоративных формах.

Дошкольник в детском саду знакомится с палитрой в 25 оттенков цветов, второклассник должен уметь пользоваться красками 36-и цветов и знать названия их. Практичные японцы не жалеют денег, когда вкладывают их в воспитание детей, ибо расценивают это как самое рентабельное, самое прибыльное дело, понимая, что готовят будущее страны. Так, они считают, например, что оптимальное число детей, приходящихся на одного воспитателя в детском саду, это трое, но не больше пяти, — такое серьезное отношение к данному вопросу объясняется осознанием ответственности за воспитание прежде всего чувств, для которого необходимо тонкое, внимательное общение, буквально взращивание чувств с самого раннего возраста, когда только и можно заложить по-настоящему глубокие основы высокой эмоциональной культуры. Причём, существует психологическая установка, что взрослые не поучают

ребёнка, а воспитывают его в непосредственном процессе общения, в ходе отношений своеобразного «партнерства», в ходе совместных занятий искусством и т.п.

Маленьких японцев учат самих делать несложные художественные изделия: поделки из бумаги, керамики, игрушки из глины, маски символических животных и костюмы для многочисленных детских праздников. Так, существуют Праздник мальчиков (день ирисов в мае), Праздник девочек (день кукол в марте), праздник «Три, пять, семь» (в ноябре) для трехлетних, пятилетних, семилетних и др. Эти праздники являются красочной, эмоциональной формой приобщения детей к социальной жизни, к национальным культурным традициям, формой приобщения к красоте, к условному языку ритуала.

Важным моментом эстетического обучения и в то же время одним из его путей является игра. Игра строится как процесс познания, когда детям предлагается наблюдать и воспроизводить окружающую природу с помощью рисунков, например, мелом или прутиком. Игра и природа как объект любования и источник впечатлений — основные факторы формирования навыка творческого поведения, воспитания художественного вкуса, чувства цвета, формы. В процессе игры и в игровом контексте развиваются и закрепляются многие нужные качества и навыки.

В школе маленьких японцев обязательно учат играть на 2-3 музыкальных инструментах; чаще всего это традиционные японские инструменты — трехструнный щипковый сямисэн, кото (цитра), сякухати (бамбуковая флейта), а также фортепиано, гитара. В школе же даются теоретические сведения и практические навыки изобразительного искусства, в частности преподаются основы гравюры. Каждая школа в Японии (как и всякая фирма) имеет свой гимн, исполнение которого преследует несколько целей: и организационно-настраивающую, и воспитывающую чувство причастности к общему делу, дающую переживание единства, и художественно-эстетическую.

Для школьников издается периодический журнал «Искусство», в котором излагается грамматика изобразительного искусства: раскрываются практические принципы работы над портретом, натюрмортом и т.д., помещаются репродукции, знакомящие с работами лучших европейских живописцев и скульпторов.

Осуществляется и широкая программа культурного развития молодежи. Каждое лето для студентов и школьников организируются специальные циклы театральных спектаклей с участием лучших театральных сил Японии. Расходы по их организации несет государство, которое осуществляет в целом задачу централизованного долговременного планирования политики в области культуры. Это является функцией Управления по делам культуры, существующего с 1968 г. при Министерстве просвещения; в ведении этого Управления находится также пропаганда достижений японской культуры в других странах и содействие широкому изучению японского языка и японского искусства за границей. Деятельность Управления, многочисленных фондов финансируется правительством.

Пропаганда японской идеологии, японского образа жизни, японской культуры — своеобразная культурная экспансия, способная служить основой для экспансии экономической; она же выполняет и своеобразную «миссионерскую» функцию. Так, представитель Киотской школы в современной японской философии, националистически ориентированный антрополог Такэси Умэхара считает, что задачей этой школы является разработка программы спасения современной цивилизации от тлетворного влияния Запада с помощью ценностей восточной культуры, в частности Японии.

Правительство с готовностью вкладывает деньги в культуру, в эстетическое образование и воспитание, ибо в конечном счете это оказывается выгодно самому государству и вполне окупается экономически, ибо при наличии определенного уровня эстетической культуры, развитого художественного вкуса, чувства красоты человек не станет производить некачественную, некрасивую продукцию (или же одобрять, санкционировать ее производство), поскольку ее товарный вид для него есть слагаемое самой функции этой продукции. Практически это означает, что невозможен перевод качественного сырья в некачественную, не имеющую потребительского спроса продукцию. Одно из руководящих положений распространенных на японских предприятиях «кружков контроля за качеством» гласит: «Что сегодня кажется красивым — завтра устареет. Думай о качестве непрестанно». Красота в Японии выступает и как экономическая категория, а эстетическое воспитание — как

основа экономного и целесообразного ведения хозяйства. Таково деловое отношение к эстетическому воспитанию прагматичных японцев.

Теоретические исследования и рекомендации к практическому осуществлению формирования художественно-эстетического сознания ведет Институт художественного воспитания. Японская Академия искусств осуществляет направляющую и координирующую работу в области искусства; она же решает вопрос о присуждении, в соответствии с действующим с 1955 г. Законом об охране культурных ценностей, почетного звания «человек — национальное сокровище» (нингэн кокухо) самым выдающимся деятелям культуры и искусства. Этим названием еще раз подчеркивается понимание роли и значения культурной деятельности для интересов государства.

Основной концепцией педагогики является идея «образования в течение всей жизни», ибо процесс этот не оканчивается никогда; в любом возрасте, при любой профессии каждый человек при желании может выбрать для себя вид искусства, которым он хотел бы и мог заниматься. Как правило, это одно из традиционных японских искусств — будь то лёгкие жанры (югэй), например, чайная церемония или кодо (подбор ароматов; их японцы различают около двухсот), или воинские искусства (бугэй), например, каратэ или кюдо (искусство стрельбы из лука). Совершенствование в этих искусствах может продолжаться — и часто продолжается — всю жизнь, ибо ступеней мастерства существует много и путь к совершенству бесконечен. Здесь налицо практическое претворение одного из основополагающих понятий восточной философии — пути (дао), становящего установкой для проявления в конкретной деятельности. Все дзэнские, например, искусства определяют-ся понятием пути как способа достижения истины, будь это тядо (путь чайной церемонии), сёдо (каллиграфия), кэндо (путь меча). Все традиционные искусства (традиционный театр, поэзия, живопись, каллиграфия, музыка, икебана, чайная церемония, сад камней, боевые искусства) связаны единством и мировосприятия, и языка выражения, и самим пониманием акта творчества. Красота постигается не с помощью методического расчленения, а в акте непосредственного вчувствования в мир, слияния с ним, которое и позволяет выявить скры-

тое «очарование вещей» (моно-но аварэ), представить само-бытность, единственность, неповторимость каждого явления действительности.

«Институт» традиционных искусств реализуется через «школы», которые являются организационной формой их существования, развития, сохранения и распространения. Именно школы (а они есть в каждом искусстве — школы икебаны и каратэ, школы живописи и чайной церемонии) наиболее последовательно охраняют преемственность традиционной культуры, служат системой передачи знаний и опыта непосредственно от мастера ученику, который испытывает к мастеру (сэнэю) чувство глубочайшей признательности и почтения при обязательном взаимном уважении. Именно такие школы с почитанием их традиций и стремлением к совершенствованию есть настоящие институты формирования современных вкусов в Японии.

В целом роль традиционных искусств в эстетическом воспитании чрезвычайно велика. Пронизывающая их ритуальность как неотъемлемая их черта — важный элемент в обеспечении преемственности духа в традиционной культуре, духа национальной уникальности. Представая в эстетически оформленных образах и представлениях, часто имеющих не просто национальную, но и националистическую окраску, он способствует укреплению консервативных сторон культурной традиции, служащих насаждению понимания нации не столько как этнической общности, сколько как орудия достижения коллективных целей, подчиняющих себе жизнь каждого отдельного человека.

Кроме «институционально» определенных и организованных форм участия в культурно-художественной деятельности, каждый человек соприкасается с искусством непосредственно в самой своей жизни, в быту. Побывавший в Японии Р.Тагор писал, что японцы не только прекрасные художники — они превратили всю свою жизнь в искусство. Обязательная для традиционного японского жилища токонома (специальная ниша, где ставится икебана, вешается кимоно, каллиграфически выполненный свиток с изречением, картина) позволяла хозяевам выразить себя, проявить себя художественно-эстетически: свои вкусы, художественные предпочтения, свое по-

нимание красоты. И в самих эстетических теориях акт восприятия искусства рассматривается как равноценный, равнозначный акту творчества, ибо главное — создать образ в своей душе.

Высшее искусство — это следовать своей природе, быть самим собой в мире. А проявления этого, как и сферы явления красоты, могут быть различны. Поэтому японские искусства не знают деления на «чистые» и «прикладные» — и те и другие бывают либо искусством, либо неискусством. Например, чайная церемония, подбор ароматов (кодо), искусство разделки рыбы (хотёдо) и т.п. — столь же равноправные искусства, как живопись или музыка, ибо, будучи доведены до совершенства в проявлении мастерства исполнения, действительно становятся искусством. Искусство непосредственно входит в жизнь, вплетается в неё, пропитывает быт ощущением красоты и гармонии.

Гармоническое слияние с окружением, с природой — характерная черта и искусства, и всего мироощущения. Гармония, в соответствии с первой из заповедей государственного деятеля древности Сётоку (которая открывает составленный им первый японский юридический документ, свод законов), — превыше всего. Культ гармонии как внутренне обусловленного равновесия всех начал (в человеке, предмете, явлении) и как внешнего вхождения его в равновесие с окружающим, определяет ощущение и понимание мира, его порядка, во всех его проявлениях. И эта эстетическая категория тесно вплетена в способ практического объяснения мира, будучи используема не в собственно эстетических целях: с её помощью обосновывается, оправдывается существующее положение вещей в обществе, поскольку понятие гармонии охватывает и отношения социальных «верха» и «низа» (старший—младший, учитель—ученик, начальник—подчиненный и т.д.) как необходимых сторон гармонического устройства.

Умение чувствовать и строить гармонию своих взаимоотношений с природой породило не только своеобразные формы традиционной японской архитектуры, как бы вписанной в природу, тонко выражающей единство человека и природы, в окружении и в ритмах которой человек живет, но и своеобразные акты целенаправленного эстетического общения с природой — так называемые «любования», становящиеся исходной точкой формирования эстетических чувств. Так, в пору цветения сакуры (японской вишни) массы людей в выходные дни уходят в горы, чтобы полюбоваться неповторимым зрели-

щем буйного, но очень недолгого ее цветения. В эту пору, будучи приурочены к ней, проводятся многочисленные фестивали, концерты, представления — в парках, храмах, под цветущими деревьями, на телевидении. Существует также обряд любования луной, когда в дни (вернее, ночи) полнолуния, например, люди собираются вместе, чтобы насладиться красотой лунного сияния; по этому случаю читаются стихи и исполняются музыкальные произведения (нередко импровизационного характера). Наличие специальных понятий для обозначения подобных действий, сама их ритуальная организация свидетельствует о том, что эти любования — «цукими» (любование луной), «ханами» (любование цветами) и т.п. — являются актами вполне осознаваемого собственно эстетического поведения, входящего в содержание самой повседневной жизни японца. Такие формы эстетического поведения, предполагающие умение сосредоточиваться и созерцать, со времен средневековья рассматривались в Японии как необходимая предпосылка художественного восприятия, как средство формирования общей эстетической культуры.

Тонкость восприятия, способность чувствовать красоту, видеть ее в самых обычных, самых обыденных проявлениях жизни свойственна лучшим произведениям японского искусства. О прекрасной, многократно воспетой поро цветения сакуры пишет известный поэт Басё Мацуо, естественно, через бытовые детали вплетающий ощущение красоты в повседневную жизнь, и это передает глубокое, щемящее чувство противоречия между вечной красотой и быстротечностью ее явления:

Под вишней сию.
Всюду — в супе и в рыбном салате
лепестки цветов...

Ту же традицию эстетики «тихой красоты», присутствующей в каждом мгновении жизни, продолжает и современная поэзия. Поэт Исида Хакё пишет:

Жене не говорю, чтоб не спугнуть.
что гусеница на ее груди — как брошка.
Любуюсь тайно украшеньем я.

Распространенность коллективных форм эстетического поведения выражается и в проведении поэтических чтений, утвердившихся в Японии в качестве традиции с Х в., в проведении

традиционных поэтических состязаний, в ходе которых десятки тысяч стихотворений на заданную тему идут на общенациональный конкурс, который проводится в Японии ежегодно в середине января (начиная с XIV в.). Поэзия всегда была в Японии одним из излюбленных видов народного искусства и всякий образованный человек умел составить стихотворное обращение, послание, в достаточной мере владея искусством стихосложения.

Сложение хайку (трехстишия с чередованием слогов 5-7-5) является в современной Японии массовым видом искусства: кружки любителей хайку существуют практически во всех городах и во многих крупных селениях. Глубокие корни в народном творчестве имеет и традиционная японская музыкальная культура. Кроме многочисленных конкурсов для профессионалов — пианистов, скрипачей, вокалистов, композиторов — проводятся и различные конкурсы любителей. С 50-х годов существует известное во всем мире массовое демократическое движение хоровых коллективов «Поющие голоса Японии».

Массовые способы проявления и выражения художественного мироощущения как бы стирают грани между высоким искусством и повседневной жизнью. Эти обычные, привычные упражнения в эстетическом поведении, в художественной деятельности служат развитию вкуса, способности самовыражения и в целом оказывают большое и несомненное влияние на формирование самого восприятия действительности, становление определенного образа жизни, насыщенного поклонением красоте во всех формах ее существования и проявления. Даже имя младенцу выбирают исходя из двух условий: оно должно красиво звучать, и образующие его иероглифы должны иметь хороший смысл. Весь строй бытия, все чувства и восприятия организуются красотой, вплетающейся во все проявления общественной, религиозной, культурной жизни. Выражение религиозных, философско-мировоззренческих взглядов в искусстве и через искусство, через художественные образы и представления, наконец, сами эстетические представления, ставшие компонентом культурной среды, дают исследователям основания утверждать, что вся идеология Японии есть прежде всего эстетика, и именно эстетизация идеологии — основа и причина её действенности, её укорененности в сознании японцев.

Эстетизация образа жизни, окружающей среды опирается на само характерное для Японии понятие красоты, включающее в себя принцип «излишнее безобразно» и утверждающее единство прекрасного и утилитарного, которое выступает при этом как часть красоты. Искусство естественно вписывается в среду, а среда традиционно является для японца реальной формой существования искусства, она впитывает искусство, делая красоту своим элементом. Действительно, все японские искусства, особенно традиционные, строятся как выражение связи искусства и окружения. Японская архитектура, например, естественно вписывает человека в жизнь окружающей природы, она не игнорирует структуру пейзажа и не навязывает ему определенного изменения этой структуры, но предстает формой выражения единства человека и природы.

Мир природы и мир человека не разделены и не противопоставлены друг другу ни в сознании японца, ни в его искусстве. Умение чувствовать природу, ощущать себя ее частью, умение выражать своё понимание ее во всех формах человеческой деятельности всегда считалось обязательным качеством культурного человека, который способен по достоинству оценить красоту лунного сияния, пение цикады. Само отношение к природе эстетизировано, экологическое воспитание неотделимо от эстетического, ибо вся традиционная японская культура экологична в своём бережном, внимательном отношении к природе.

Такое ощущение неотделимости себя от мира опирается на философские представления синто и дзэн-буддизма, наиболее влиятельных и оказавших существенное влияние на формирование сознания японцев учений, и связано с общей трактовкой проблемы отношений субъекта и объекта. Если Запад традиционно отделял, противопоставлял активного субъекта пассивному объекту, по отношению к которому субъект мог утверждать свою волю и свой порядок, то на Востоке проблема субъектно-объектных отношений решалась как бы отказом от признания самого существования такой проблемы. Восток, не разделяющий заносчивого антропоцентризма Европы, помещал человека как неотторжимую часть природы в поток общего бытия мира, и человек следовал законам мира, которые были и его законами. Постигание мира достигалось не через мыслительную оппозицию, а через непосредственное, чувственное переживание включенности в мир, слитности с ним.

Такое понимание своих отношений с миром, естественно, не могло не найти своего отражения в искусстве. Следовать красоте — значит следовать природе, утверждал дзэнский поэт М.Басё. И японское искусство своими текучими, изысканно простыми, лишенными внешнего блеска формами следует природе, само входя в неё, как, например, архитектура, или вычлняя из нее элементы красоты и внося их в быт, как, например, при конструкции традиционных японских светильников, имитирующих мягкий лунный свет.

Широко поставленное эстетическое образование вырабатывает правильное понимание и подход к искусству, способность оценить богатство его содержания и формы, его художественно-выразительных средств. Существующая практика вовлечения самых широких масс в художественную деятельность, как и специальная система воспитания нового поколения художников и артистов, работающих в традиционных жанрах, создаёт прочную культурную платформу, на которой совершенно естественно, органично вырастает массовое культурное движение, мотивированное развитыми эстетическими потребностями. При всём этом движение искусства в массы, растворение его в жизни не означает тенденции к депрофессионализации искусства, но есть реальное свидетельство стремления поднять уровень всякой деятельности до уровня, содержания и значения художественной. Подготовка к разного рода культурным коллективным мероприятиям, их проведение, массовое участие в них укрепляет, через эстетическое сопереживание, групповое сознание, которое является характерным для Японии и служит целям консолидации общества. Групповое начало, через эстетическую, в том числе, выраженность, формируется с детского сада, в каждом из которых, например, своя, особая по цвету и покрою форма, со своей эмблемой. Это на доступном детям уровне вырабатывает чувство общности, приучает их держаться вместе. Та же традиция продолжается в школе и вузе, на производстве (своя униформа, гимн, знамя).

Коллективные любования, праздники, конкурсы, групповое воспитание — всё это, с одной стороны, формы усвоения культурной традиции, с другой стороны — проявление самой культурной традиции, как естественного чувственно-мыслительного фона формирования эстетического сознания. Моноэтничность культуры, при всех многочисленных её составляющих элементах и мотивах, мирно уживающихся в сознании японца, позволяет рассматривать все коллективные формы эстетическо-

го поведения как формы приобщения к красоте в её устойчивых, традиционно почитаемых проявлениях. Роль традиционной культуры, культурно-эстетических представлений, культурно-художественных стереотипов чрезвычайно велика в процессе эстетического приобщения человека к миру, «эстетической социализации». Традиции — это конкретно явленная плоть культуры, в которую человек погружен; это язык восприятия и выражения, который он усваивает столь же естественно, как естественный язык (на котором говорит с детства).

Это и достоинство японской культурной модели, и известный недостаток ее гибкости, способный оборачиваться индивидуализацией. Традиционное японское общество требует значительно большей, чем, может быть, в других культурах, социализации мышления и сознания, большей приспособляемости к традиционно почитаемым ценностям. Непременным условием приобщения к культуре является усвоение ритуалов, которые, обладая устойчивостью и действенностью (воздействуя непосредственно, эмоционально-эстетически), достаточно строго регламентируют индивидуальное поведение, индивидуальный способ участия в культуре. Такие ритуалы, соблюдение которых обусловлено устойчивой, бережно сохраняемой традицией, культурной воспроизводимостью, повторяемостью, характерны наличием четко разработанной формы, знание и соблюдение которой само уже становится способом участия в культурном поведении.

С одной стороны, это формирует массовую психологию, которую легче направлять в формах поведения, легче воспитывать, предлагая определенные мотивы в качестве ценностей. Но, с другой стороны, усвоение и воспроизведение общей и общепринятой модели, психологическое давление группы, равнение на группу ведёт к конформизму, замена личных оценок — групповыми предпочтениями нивелирует индивидуальность, растворяет личность в группе. Японская пословица гласит: торчащий гвоздь будет вбит. И это «забивание гвоздей» (которые высовываются) — очень серьезная отрицательная сторона в том способе формирования, который традиционно принят.

Действительно, личность на Востоке всегда рассматривалась и оценивалась иначе, чем на Западе. На буддийском Востоке с его понятиями кармы и прошлых воплощений в предыдущих жизнях личность понималась не как «чистая доска» (в соответствии с концепциями воспитания, типичными для Запада), на которую воспитанием можно записывать то, что

считается должным и нужным, а как данность, идущая из вечности и несущая на себе самые разные отпечатки, наложенные прошлыми воплощениями, кармически обусловленными. Эти отпечатки, эти следы затемняют, скрывают то изначально истинное, что исходно присутствовало в ней. Исходя из этого, и задача формирования личности должна сводиться не к тому, чтобы и еще привносить что-то к имеющемуся, а к тому, чтобы стирать ненужное, неистинное и, оторгнув всё наносное, помочь высвободить, выявить изначально присущее ей истинное, исконно человечески сущностное, ибо истинная природа человека изначально чиста и совершенна. Человеку лишь должен следовать своей истинной природе.

Практически личности в западном её понимании, как совокупности всех связывающих ее с миром ощущений своего «я», нет, но это означает отрицание не личности, а лишь того, что только представляется личностью, на самом деле будучи лишь очередным этапом становления совершенного человека, который проявится, если человек вернется к своей природе. Дело лишь в том, *что* считать истинной природой человека, для проявления которой воспитатель должен работать.

В то же время при таком, обусловленном традиционными синтоистско-дзэн-буддистскими представлениями, понимании отнюдь не отвергалась конфуцианская идея совершенствования природных качеств, их развития, их усиления. Эта двойная обусловленность содержания воспитания определяла специфику направления воздействия, учитывающего особенности понимания личности. На практике же при регламентации самого понимания должного, усиливаемой воспроизводством традиционных моделей поведения, это и вело к сглаживанию индивидуальных, самобытных черт личности человека, к «выравниванию» его под групповую модель.

Однако современный этап развития технической цивилизации требует от человека несколько иных качеств: активности, умения быстро принимать любое ответственное решение, т.е. инициативы, способности «брать на себя» («высывываться»). Это расходится с традиционными тенденциями нивелирования, «забывания гвоздей». На первых порах техника, обезличивающая продукт, была нетребовательна к «содержанию» личности — здесь нужен был хороший исполнитель, и это вполне вписывалось в традиционное понимание личности: всем известны успехи Японии, в числе предпосылок которых были

именно исполнительность, подчинение групповым интересам, дисциплина во имя коллективных целей, коллективные формы сознания. Так называемое японское «экономическое чудо» имело существенной своей основой обожаемое единство нации как мифо-патриотическую ценность: принцип «кокутай», провозглашающий органическое единство нации, опирающееся на ее национальную исключительность, превосходство японского духа, был разработан ещё в XVIII в., на основе синтоизма, древнего самобытного мировоззрения японцев, их бытийной философии, сохраняющей свое влияние и органически слившейся с воззрениями более позднего дзэн. Одно из положений древнего синтоизма гласило, что японцы (в отличие от других людей) произошли от богов, их император — живой бог, потомок солнечной богини Аматаэрасу. Этот миф, укрепленный и сохраняемый в сознании как ценность, воспринимаемый эстетически, ибо существовал в конкретно-образной форме, означал сращение патриотических чувств с эстетическими; представление первых из них в форме вторых способствовало мощному психологическому укоренению национального самосознания, питающего усилия по консолидации нации, в том числе в целях ускоренного экономического возрождения общества после Второй мировой войны.

Теперь же, в новых условиях, потребовалось пересмотреть многие традиционные воззрения на личность, на способ, характер и цель воспитания. Прежние тенденции сменились пониманием необходимости развивать творческую индивидуальность, вырачивать самобытность, неординарность мышления и принятия решений. В сознании всё более утверждается идея воспитания творческих способностей, оригинального, самостоятельного мышления взамен воспитания способности воспринимать или копировать достижения других стран (многие десятилетия японцы считали, что лучше быть прилежным учеником, чем заново изобретать то, что изобретено другими).

Действительно, если в недавнем прошлом надежным критерием могущества страны было количество добытого угля, выпущенных станков, выплавленной стали, то теперь всё отчетливее выступает необходимость переоценки показателей мощи страны, переориентации в определении критериев развитого общества. Темпы прогресса, его содержательно-качественные возможности будут определяться тем, насколько общественное устройство окажется способно обеспечить усло-

вия для *развития самого человека*, для раскрытия и реализации его творческого потенциала. В немалой степени это будет определяться возможностью воспитать, сформировать развитую творческую личность, выделить наиболее талантливых, наиболее инициативных. Это означает необходимость постановки такого воспитания, в результате которого была бы сформирована личность, осознающая себя таковой и способная действовать в соответствии со своим осознанием и отвечать за свои действия.

Рациональная организация общества, направленность его на прогресс оказывается все более тесно связанной с *общим культурным уровнем* в обществе. И в Японии, как всегда, смогли раньше, чем в других странах, понять эту новую необходимость — рассматривать человека как решающую силу в условиях НТР для решения стоящих перед обществом задач. Как сказал известный японский специалист по теории управления Рюити Хасимото, орудовать кувалдой можно было принудить силой, но думать силой не заставишь... Иными словами, необходимы условия для развития творческого начала, для формирования внутренне свободного человека. Это выступает и как общая эстетическая проблема.

Не только гуманистические установки, но прагматические, деловые соображения заставляют общество стремиться создать условия, стимулирующие максимальную отдачу человека в творческой сфере. Практичные японцы для целей производства успешно используют, как уже говорилось и ранее, эстетические понятия и категории; так, одна из заповедей для работников токийского банка гласит: «Гармония вносит радость в труд. Одухотворенность умножает силы»⁶. Таким образом, в числе качеств, подлежащих формированию, утверждаются творческие способности каждого индивида, умение создавать новые ценности, образцы, не имеющие поддержки группового сознания, не закреплённые в его опыте.

Японцам удалось создать одну из лучших в мире систем образования, лучших по охвату ею всех слоев населения, которым гарантируется необходимый для конца XX века объем знаний. Но они готовы усовершенствовать эту препятствующую выявлению индивидуальности, мешающую развитию самостоятельности систему в более творческую, отказываясь от

самого понятия «репрессивное воспитание» во имя формирования всесторонне развитой личности. Как ни высоко ценится в Японии гармония, но допустимо и её нарушение — если это делается ради либо чувств более высокого порядка (чувства долга, например, любви к родине), либо гармонии более высокого уровня. И именно ради достижения гармонии более высокого уровня современные японцы вносят существенные изменения в свою достаточно гармонично построенную политику воспитания. Оказавшиеся перед необходимостью переосмыслить представления о самих себе, критически переоценить свои ценности, они не только сделали правильные выводы, но и стараются найти гармонические пути и гибкие соотношения усилий для их практического воплощения. Вводя новое, ассимилируя чужое, они органично превращают его в своё, а не перекраивают своё на чужой и чуждый им лад.

Япония всегда отличалась своим умением сочетать традиционные ценности с требованиями современного развития, умением бережно хранить традиции, естественно вписывая их в современный социокультурный контекст. Одна из главных ценностей японского национального сознания — верность традициям, но она не оказывается в антагонистическом противоречии с необходимостью принять новые идеи и ценности. Как говорят японцы, можно пожертвовать самурайской прической ради сохранения сути самого духа, т.е. принимая новое, вводя сколь угодно радикальные внешние изменения, японцы сохраняют незыблемость своих внутренних устоев. В частности, при всех трансформациях и модификациях, приспособляющих древние искусства к новым условиям, новым материалам — к примеру, так называемый «европейский вариант» сокращенной чайной церемонии (разработанный для обычного стола и стульев), включение авангардистских и абстракционистских элементов выражения в традиционную икебану и т.д. — сохраняется высокий статус красоты, пребывание её в сознании как неизменной ценности, как ипостаси самой сущности жизни. Изменения касаются лица красоты, но не затрагивают ее душу. Красота претворяется в изделиях промышленности, в эстетике технического дизайна, ибо техника составляет новую среду человека, которая сохраняет свойство активного воздействия на человека, образуя его неотступное окружение. Так, 1989 год был провозглашен в Японии

национальным годом дизайна. Целью организации мероприятий года явилась не реклама и пропаганда, а глубокий пересмотр социальных функций дизайна, который, как предлагается, должен стать инструментом масштабных преобразований в обществе.

Стремлением сохранять красоту, пусть в новых, непривычных формах, объясняется обеспокоенность японцев явлениями, которые составляют суть общих для всех современных развитых обществ проблем, в частности распространением массовой культуры, которая в действительности несёт в себе скрытые тенденции дегуманизации. Отчётливо проявляется в Японии характерная для капиталистических обществ тенденция — превратить культуру в одну из отраслей бизнеса, воспитать потребительское отношение к ней в массах, организовав, тем самым, перспективный спрос на нее. Навязывая стандарты вместо идеалов, массовая культура находит в известном смысле благодатную почву в особенностях японского национального характера, достаточно сильной психологической основой которого является стремление к подражанию, к зависимости от других (их мнений, оценок и т.п.), ориентация на унификацию чувств и поступков. Таким образом, действуя вроде бы в русле ценностей традиционной психологии, массовая культура (как и всюду) объективно затрудняет усилия по формированию требуемой творческой индивидуальности, нацеливая массы на привычные стереотипы восприятия.

Детей и юношество, сетует современный японский автор Сиромару Акио, заставляют жить в захлестывающем их половодье антигуманных жизненных ценностей, таких как преклонение перед деньгами, культ развлечений, культ силы, насаждаемый милитаристской идеологией. Дети и юношество, в которых формируется неспособность наслаждаться универсальностью человеческого богатства, отчуждаются от подлинного развития⁷.

В частности беспокойство японских педагогов вызывает замена читательской культуры — экранной, где преобладает не только плоскостное изображение, но и плоскостное восприятие: не идущее вглубь, не разворачивающееся ни в «объемное» представление в сфере мыслительной, ни в соответствующее переживание в сфере чувственной, ибо безостановочная смена кадров ведёт за собой внимание, не оставляя времени для размышления, для формирования полноценной глубокой эмоции. Этот экран-

ный тип восприятия формируется не только кино и телевидением, но и комиксами, дисплеем компьютера, который вошел в быт японцев, заменив детям прежние, обычные игры.

Распространение в Японии комиксов (манга), на которые приходится более четверти всей печатной продукции страны, отрицательной своей стороной имеет формирование самого плоскостного мышления, ибо художественный образ в манга заменяется лишь условной его проекцией, стереотипным обозначением того или иного персонажа. Сама объёмность мыслительного процесса сводится к оперированию картинками. «Комиксы могут погубить нацию», — предостерегает японский педагог М.Мацудзава, утверждающий, что школьники, отдающие свободное время разглядыванию картинок в комиксах, не только теряют навык настоящего чтения, но и разучиваются сами свободно изъяснять свои мысли и чувства, а затем и в какой-то степени теряют саму способность глубоко, развёрнуто мыслить и переживать.

Поток часто даже не фиксируемых сознанием сигналов информации, создающих постоянный информационный фон, приучает внимание как бы скользить по поверхности мелькающих раздражителей, не пропуская их до осознания. Постепенно такая привычка (или такая установка) может разрушить саму способность к концентрации как умению сосредотачивать и удерживать внимание на том или ином предмете.

Если учесть, что именно способность к концентрации лежит в основе развития умственных способностей человека, развития его мышления и чувств, то можно понять ту обеспокоенность, с которой современный японский философ Ямасина Сабуро пишет о ненаблюдаемой ранее и усиливающейся деградации человеческой природы. Саморазвитие личности, пишет С.Ямасина, находится перед лицом кризиса, приобретаемая извращенные формы, извращенный характер⁸. Многие произведения массовой культуры, зрелища принципиально не рассчитаны на активность внутренней работы сознания. А чисто психологическая невозможность адаптации наших механизмов восприятия к быстро сменяющимся раздражителям имеет следствием притупленность ощущений, усталость, потребность в легком развлекательном искусстве. Кроме того, неумение испытывать чувства как комплексные состояния, характерные определённой глубиной их переживания, порождает и неспособность сочувствовать, эмоционально сопережи-

вать. (Но если мы в этом случае говорим обычно об эмоциональной глухоте, то применительно к художественно воспитанным и эстетически развитым японцам это можно было бы назвать, как выразился кинорежиссёр Хироаки Ёсида, беспокойный тем, что Япония делается «нацией бездушных торговцев», — «ожирением души»).

Это одна из причин, психологического порядка, распространённости жестокости и насилия — насилия на улице, дома, в школе, поразившего Японию, Другой причиной является общая стрессовость жизни, включая «технострессы», воздействие которой вызывает, может быть, не адекватные, но бурные агрессивные реакции. Кроме того, усилению агрессивности, а главное — её «оправданию» способствует культ силы, проповедуемый искусством, воспевающим дух бусидо (кодекс морали и поведения самураев), этику самурайства, намеренно культивируемые правыми политическими кругами, стремящимися воспитать молодежь в националистическом и шовинистическом духе. Пропаганде насилия отдает дань и телевидение, в программах которого поэтизируются самурайские доблести: презрение к смерти, жестокость, убийства.

Что касается телевидения, то японцы оказались самой теле смотрящей нацией: японское телевидение ведет свои передачи по 10 каналам, имеет 228 часов вещания в сутки. Японские дети, по данным статистики, проводят у телевизора от 5 до 8 часов в сутки. Не редкость, когда в одной квартире имеется четыре телевизора. Учитывая место и влияние телевидения, организаторы его программ отвели значительное место системе специальных образовательных передач, при построении которой учитывали возрастную дифференциацию своих зрителей. Организованы также специализированные передачи для тех, кто имеет те или иные увлечения в сфере художественной культуры и хотел бы развивать свои творческие способности. Даже мюзикл построен с сопровождением его преподаванием азов ритмики, пения, танца.

Проблема эстетического воспитания осложняется в современной Японии и тем, что характерный для нее рост интенсификации труда буквально выжимает человека. Ему становится совершенно необходимо получить какую-то разрядку, снять постоянное перенапряжение — не только физическое, но и нервно-эмоциональное. Можно найти выход в потреблении облегчённого, развлекательного искусства, тем более что число

разнообразных «отраслей развлечения» неуклонно возрастает. Однако традиционное японское искусство предлагает альтернативу. Известен, например, обычай японских рабочих проводить часть своего обеденного перерыва в созерцании сада камней, наслаждаясь красотой природы, как это, в частности, делают тысячи рабочих в Кобэ, приходящие в здешний знаменитый сад прежде чем вернуться на свои рабочие места. Текучесть, движение впечатлений благодаря смене и чередованию соотношений элементов композиции при обзоре её с разных точек дают чувство отвлечения, успокоения, расслабления; внешняя замкнутость сада означает в то же время разомкнутость внутреннего переживания вплоть до ощущения слияния с космосом. Полное переключение восприятий за короткое время позволяет отдохнуть, восстановить силы.

Таким образом, в результате действия всех существующих неоднородных и неоднозначных факторов складывается определенная среда, которая сама, всем своим наличным бытием воспитывает человека через комплексное воздействие на него, будучи и фоном, и контекстом формирования эстетического сознания. В целом формирование эстетического сознания — это формирование культуры отношения к миру, его человеческого восприятия. Японская культурная традиция уделяет большое внимание воспитанию культуры чувств, культуры чувственности как их переживания и выражения в человечески значимых формах. Основой для этого являются как принципы совершенствования человеческой природы (окультуривание природы человека) в конфуцианстве (влияние которого преобладает в этике, в построении теоретических концепций воспитания, направленных на достижение заданного идеала), так и внутренняя работа с сознанием, характерная для дзэн (возврат к единству человека и мира), разработавшего сложную, специальную систему психотехники, одной из главных составных частей которой является практика медитации (влияние дзэн преобладает в искусстве, в эстетической теории и практике). Распространённость практики медитации, образующей и условие полноценного восприятия искусства (вхождения в его особую реальность), и предпосылку развития умственных и творческих способностей (управление своими психическими процессами), означает наличие определённого уровня культуры всей психической деятельности.

В целом именно эта внутренняя работа, формирующая весь строй мышления и чувств и предшествующая выражению или проявлению их в тех или иных, так или иначе воплощенных

формах, организует сознание до такого уровня и порядка, когда возможно последующее его спонтанное, естественное проявление, которое будет иметь объективную художественно-эстетическую значимость. И всё предшествующее, широко поставленное эстетическое образование позволяет понимать специальный условный язык культуры, искусства, где за каждым жестом, движением, мазком стоит определенное, символизированное в нем содержание. Философичное искусство Востока часто и строится в расчёте на достаточный уровень способности воспринимающего к соответствующей внутренней работе сознания, на достаточную культурно-художественную подготовку. Так, восприятие традиционного сада камней требует и знания языка этого искусства, и умения достигать состояния медитации, в котором и может открыться все действительное богатство смысла композиции.

Таким образом, говоря об опыте Японии, следует ещё раз подчеркнуть, что он особо поучителен тем, что японцы всем строем своего жизненного уклада показывают, что при правильном понимании научно-технический прогресс не столь уж неизбежно враждебен человеку и что возможно противостоять его тенденции отдалить человека от самого себя и от природы. Опыт Японии показателен в плане умения гибко сочетать новое и старое как в содержании, так и в форме, вдумчиво вписывать традиции в современность, не изменяя первым и не игнорируя последней. В то же время именно опыт Японии убедительно доказывает: достижения в производстве и накоплении материальных ценностей не означают, что возможно заменить ими ценности духовные или восполнить утрату гармоничных человеческих отношений чрезмерным потреблением избыточно производимых товаров. Одно материальное благополучие ещё не решит всех проблем общества, ибо, как пишет Накамура Юдзиро, «как бы ни были внешне обеспечены материальные условия жизни, полнота и свобода самой жизни не станут возможными до тех пор, пока пространство жизни не будет вмещать истинного смысла человеческого существования и сознания человеческой универсальности»⁹.

В то же время Япония являет интересную культурную модель, где типично восточная практика постоянного обращения к традиции, постоянного возврата к исходным для нее ценностям соединена с восточной же гибкостью, пластичностью в подходе к пониманию развивающегося мира. Мир находится в постоянном движении, он текуч и изменчив; человек, должный жить в единстве и в согласии с миром, соразмерен и

соподвижен с ним, но эта изменчивость естественна и не рождает ощущения нестабильности. В то же время Япония органично вписывает в эту модель и свойственные западному типу отношений с миром активизм и прагматизм, находящие основания в национальном японском характере.

При этом усилия развивающегося и совершенствующегося человека направлены не столько на преобразование мира, природы, сколько на работу с внутренним миром самого человека. Лаконичность японского искусства, недосказанность, невыразимость как показательные эстетические категории означают установку на значительную работу души самого воспринимающего, для которого искусство — и его создание, и его восприятие — есть не только познание мира, но и постижение самого себя, путь к самому себе, культура внутреннего самораскрытия. Даже боевые искусства, где казалось бы человек работает с противником, — это прежде всего искусство работы с собой, формирование в себе нужных качеств и характеристик, и главная победа не победа над противником, а преодоление самого себя. Человек стремится к гармонии внутри себя и гармонии себя с миром, однако не навязывает ему своих «мерок» и характеристик, но на равных взаимодействует с ним, учась у природы, живя в её ритмах, И высшее искусство — это способность внутреннего творчества, построение себя, своей личности, это гармонизация всех своих сил и всех своих отношений.

Помещаемая на вершине иерархии ценностей красота, захватывающая всего человека, есть сила, гармонизирующая совокупность всех его человеческих проявлений. Последовательное проведение красоты в жизнь, эстетизация среды, практический характер художественных циклов в системе образования, институт традиционных искусств (от изящных до боевых), обеспечивающих охват всех сфер бытия как сфер проявления тех или иных форм красоты, проникновение ее в быт, осмысляемый с позиций красоты, — все это и есть самый надежный путь эстетического воспитания. Воздействие красотой, растворенной в мире, пронизывающей жизнь, выраженной в искусстве, является единственным по-настоящему действенным средством эстетического формирования человека. Никакая теоретическая система, если она оторвана от реалий жизни, никакая специально создаваемая система воспитания, если она находится в противоречии с окружением, не подкреплена им, не обеспечена содержанием и организацией самой жизни, не способна дать нужного эффекта.

Безусловно, всё выше сказанное не означает, что в Японии все проблемы в области эстетического воспитания решены. И здесь разрушительные тенденции современной массовой культуры смогли в какой-то мере затронуть сами внутренние основы культурно-эстетической традиции: детективы, многосерийные мультипликации о космических роботах-самураях, самурайские боевики, характерный для современной Японии жанр так называемой романтической порнографии, эксплуатируя привычные персонажи и реалии вступили в противоречие с уровнем традиционной японской культуры, с традиционными требованиями к культуре эстетической чувственности. Однако само существование этой мощной традиционной культуры, не только не разрушаемой, но бережно охраняемой и, несмотря ни на что, развиваемой, выступает действенным противовесом наступлению художественной безликости маскульта.

Традиции как устойчивая форма существования и проявления сознания, охватывая всю сферу обычаев, представлений, верований, выступают активным фактором формирования социокультурного контекста, осуществляют духовную связь поколений, обеспечивая непрерывность культурного развития. Именно традиции, неизменно определяемые как безусловная, несомненная ценность, и сохраняют культурный контекст, и препятствуют его деформации. Следует добавить, что в самой Конституции Японии записано право человека на «достойные условия жизни», что подразумевает и сохранение достойного человека культурного уровня и качества ее.

-
- ¹ См.: *Nakamura Hajime*. A History of Development of Japanese Thought from 952 to 1868. Vol. 2. Tokyo, 1967. P. 147.
 - ² *Такада Мотому*. Нингэн-но мирай-э-но тэцугаку (Философия человеческого будущего). Токио, 1977. С. 83.
 - ³ Там же.
 - ⁴ Там же. С. 82.
 - ⁵ См.: *Окакура Какудзо*. Тя-но хон (Книга о чае). Токио, 1973. С. 68.
 - ⁶ Цит. по кн.: *Цветов В.* Пятнадцатый камень сада Рёандзи. М., 1987. С. 28.
 - ⁷ См.: *Сиромару Акио*. Атарасий кёйку гидзугу (Новое искусство воспитания). Токио, 1977. С. 63.
 - ⁸ См.: *Ямасина Сабуро*. Философские размышления о развитии человека. — Японские материалисты. М., 1985. С. 10-13.
 - ⁹ *Накамура Юдзиро, Ямагути Масао*. Ти-но таби-э но ид-занаи (Приглашение к путешествию в мир интеллекта). Токио, 1981. С. 47.

Глава 7. Трансляция эстетического опыта в традиции индийской культуры

Специфика системы эстетического воспитания в Индии определяется рядом особенностей индийской теории воспитания и культуры а целом, в том числе и эстетики. В настоящее время необычайно остро ощущается попытка преодолеть противостояние традиционного и современного подходов ко многим областям социокультурной жизни, идут поиски их синтеза. Весьма актуальной стала проблема сохранения древнего культурного наследия, разработки систематической, четкой и действенной программы защиты его от забвения и разрушения.

Несмотря на то, что процесс распада многих традиций, их модернизации или заимствования новых веяний с Запада идет очень бурно, все же традиционная культура Индии жива и продолжает оказывать влияние на действительность. Уважение к прошлому характерно для индийцев. Д-р С.Радхакришнан считает его национальной чертой своего народа: «Сталкиваясь с новыми культурами или с быстрым прогрессом знаний, индийцы не поддаются минутному искушению, а крепко держатся за свои традиционные верования, приспособлявая, насколько это возможно, новое к старому»¹.

Благодаря этому отношению индийская культура сохранила свою самобытность, несмотря на бурный натиск современных веяний, и не нуждается в возрождении. Вопрос в Индии состоит в охране живых традиций и в осознании опасности, угрожающей им со стороны современной цивилизации.

При рассмотрении вопроса эстетического воспитания, самым тесным образом связанного с сохранением культурного наследия, необходимо обратиться к некоторым основополагающим положениям индийской эстетики, лежащим в основе теории и практики эстетического воспитания.

Эстетический идеал всегда рассматривался в Индии как неотъемлемая часть идеала религиозного и этического. Основной принцип индийской эстетики можно сформулировать в наиболее обобщенном виде как поклонение красоте, идентифицированное с поклонением божественному началу, «поскольку красота — это ничто иное как божество. Красота как атрибут земных вещей вторична. Осознать все прекрасное, чудесное, священное, что составляет жизнь как часть божественного начала — значит быть прекрасным, правдивым и счастливым»².

Красота не является исключительной привилегией природы или искусства, она охватывает все явления в мире, заключена в каждой частице субстанции, не только в мире людей, но и в мире животных и растений.

Стремление к красоте совпадает со стремлением к истине. Рабиндранат Тагор в своем понимании прекрасного отождествляет его с добром или Благом, а Благо, в свою очередь, с Истиной. Таким образом. Благо неразрывно связано с Прекрасным. «Прекрасно сострадание, прекрасно милосердие, прекрасна любовь... Красота любви гармонизирует с красотой окружающего мира, составляя идеальную гармонию вселенной. Индийская мифология воплощает это единство в образе богини Лакшми — олицетворения Счастья, Красоты и Добра»³.

Индийская эстетическая мысль ставит знак равенства между радостью, испытываемой от Прекрасного, и духовной радостью. Целью как духовного, так и эстетического опыта является достижение блаженства (*ananda*, *rasa*). Высшей же целью жизненного опыта считается освобождение (*moksa*). Любое эстетическое переживание или удовольствие временно, ценность его состоит в том, что оно сродни высшему блаженству (*ananda*), ведущему к освобождению.

Сама концепция искусства соединяет его на высшей ступени с религией. «Музыка — это инструмент воплощения божества, песня — средство богослужения»⁴. В этом контексте предмет эстетики и ведантической философии можно рас-

смаatrивать как один и тот же: поклонение красоте приравнивается к поклонению божеству, если красота рассматривается прежде всего как манифестация божественного начала⁵.

Этот религиозно-эстетический идеал воплотился и в идеал жизни человека, особенно учителя, но также и художника, стремящегося достигнуть слияния духового и физического совершенства — «жить прекрасной жизнью, гармоничной, чуждой насилия и полной набожности, где искусство не удалено от повседневности, а становится частью смысла жизни. Жить добродетельной жизнью — само по себе искусство, а ценности реальной жизни отражаются в искусстве»⁶.

Эстетический идеал, воплощенный в индийском искусстве, неразрывно связан с религиозно-этическим идеалом. Индийское искусство, в свою очередь, теснейшим образом связано с религией и философией. В нем всегда присутствует религиозный мотив: стремление заглянуть в потусторонний мир. Красота мыслится как нечто, относящееся к субъекту, она — творение духа, хотя и способна, обретая форму и содержание, принимать красивые очертания⁷.

Практически все индийские ученые, занимающиеся проблемами как эстетики, так и искусства, подчеркивают трансцендентальный характер индийского искусства. Искусство считается связующим звеном между двумя мирами — духа и материи, которые оба наделены красотой. Индийская эстетика рассматривает искусство как божественное проявление в материальной форме. Эта связь религии с искусством характерна для всех древних цивилизаций; «На заре религий храм и театр были одинаково священны. При чистоте изначальных идей культовые обряды являлись зрелищем для народа, искусство зарождалось у подножия алтарей; самые танцы, — являлись музыкой чувства на празднике богов. Музыка и поэзия — высшее выражение веры»⁸. Но если в Европе эта связь была утрачена уже давно, в Индии она продолжала существовать, хотя и подвергаясь трансформациям на протяжении всей истории страны. Благодаря такой непрерывности традиции сейчас многие феномены искусства, которые в странах Запада представляют исторический интерес или являются предметом «реставрационных» усилий деятелей культуры, в Индии остаются частью современной культуры.

В индийской культуре не существует традиции автономизации искусства, оно не рассматривалось отдельно от жизни общества: в широком понимании слова искусство — это «систематическое и организованное применение энергии и мастерства для выполнения человеческого предназначения»⁹. Искусство не изолируется от потока жизни, а утилитарное и прекрасное не вступают в противоречие, являясь частями единого социального комплекса. Две модели существования — приятия жизни и ухода от нее — развивались в Индии одновременно.

В Индии во все периоды расцвета ее культуры наблюдаются восторг перед жизнью, природой, наслаждение всем существованием, развитием искусства, музыки, литературы, пения, танцев, живописи и театра и даже весьма совершенное исследование отношений между полами. Несмотря на провозглашаемый в ряде религиозно-философских систем иллюзорный характер жизни, культура Индии была основана скорее на утверждении земного существования, чем на его отрицании. Оба принципа, находясь в диалектическом взаимодействии, повлияли как на восприятие прекрасного, так и на отношение к человеку и, соответственно, на системы и концепции воспитания.

Из концепции искусства в Индии вытекает высокий уровень критики и восприятия. «*Rasika*», или воспринимающий зритель или слушатель, переживает эстетическую реакцию, условия для которой созданы художником. Пассивное восприятие практически не существует в индийском искусстве, зрители или слушатели «соучаствуют», отбивая такт или выражая свою реакцию по ходу действия. «В контексте такой культуры к музыке, к визуальным искусствам и поэзии применяются одинаковые мерки — основное внимание уделяется скорее эмоциональной, чем интеллектуальной искренности, скорее лирическому, чем драматическому импульсу, скорее созерцанию, чем действию»¹⁰.

Наиболее отличительной чертой индийской культурной традиции, как в области искусства, так и воспитания является преобладание устного способа передачи материала. На протяжении столетий священные книги — Веды и Упанишады, древнеиндийские эпические поэмы «*Рамаяна*» и «*Махабхарата*», другие памятники литературы, а также правила обучения различным искусствам и ремеслам передавались устно. «Не только

фольклор, но и произведения многих поэтов веками удерживались в устной традиции. Сложилось так, что эстетические запросы общества в целом в течение долгого времени удовлетворялись не письменными, а устными формами творчества»¹¹. Устная традиция царила и в системе воспитания.

Согласно древнеиндийским священным текстам, существуют четыре ступени жизни человека. Одна из них — брахмачари — была посвящена обучению и воспитанию под руководством наставника — гуру. После церемонии инициации начинался период обучения, различный по срокам для разных каст, во время которого мальчики должны были жить у своего учителя — брахмана и служить ему. Эта система помогала учителю овладеть душой ученика, без чего невозможен успех образования. В те далекие времена, когда в Индии процветали науки, к мудрецу, обитель знания которого находилась в густом лесу, стекались ученики. Эта удаленность брахмачари от суеты повседневности диктовалась необходимостью соблюдения правильного режима и образа жизни и «защиты от несвоевременного появления нечистых желаний и плохого влияния»¹². Книжное образование не было главной целью санскритской школы. Знания получали не только на уроке, но и в другое время, — «они как воздух охватывают там все времяпровождение». Жизнь там была очень проста и направлялась наставником: «Там нет ни богатства, ни порождаемого им фатовства. Следовательно, там образование и становление характера совершенно сливаются»¹³.

Другим преимуществом этой системы была близость учеников к природе. Красота природы была их первым осознанным эстетическим впечатлением: «Деревья, лианы, свежий воздух, прозрачное озеро, прекрасный вид — все это не менее необходимо человеку, чем экзамены, парты, грифельная доска. Душа Индии возникла в тесном общении с ее замечательной природой»¹⁴.

Ученик должен был относиться ко всем запросам учителя очень внимательно. Основным предметом обучения были Веды. Гуру по много часов в день обучал своих учеников, которых было, немного, они сидели на земле и многократно повторяли строки Вед, пока не запоминали одну или две. Существовала система запоминания и проверки, которая развила память многих поколений учителей и учеников и сохранила — Веду

для — потомства. Наряду с Ведами изучали так называемую Ведангу-второстепенные дисциплины, необходимые для понимания Вед. В нее входили:

- калпа — обряды жертвоприношения;
- шикша — правильное произношение;
- чандас — метрика и просодия;
- व्याкарана — грамматика

Кроме, того, студенты изучали шесть систем индийской философии. Если основа образования браминов состояла из постижения ведической мудрости, то мальчишки-кшатрии изучали также воинские искусства, музыку и поэзию. Образование вайшьев, которые должны были знать наследственные ремесла, было более прагматичным¹⁵. Девочек из семей кшатриев, вдобавок к тому, что они усваивали из уроков своих братьев, если они проходили в доме, обучали музыке, пению, танцу и изобразительному искусству, и, конечно, ведению домашнего хозяйства. В «Махабхарате» (Virat Parva, гл. 22) говорится, что Арджуна, в женской одежде преподавал эти искусства принцессе Утаре и ее подругам.

Во всех случаях система передачи знаний от учителя к ученику, «Гуру-шишья» была направлена на становление характера ребенка и подростка и на совершенствование его нравственных качеств, на понимание долга, задач, стоящих перед человеком. Высокую оценку этой системе дал Р.Тагор: «Брахмачараджи не только дает свет человеку, но и придает ему силу, не только воздействует на человека внешне, но и неотрывно связывает жизнь человека с его призванием, не противопоставляет человека долгу, а помогает человеку слиться со своим долгом. Следовательно, детский возраст — это не возраст, благоприятный для восприятия каких-то теоретических положений — это возраст становления характера и души»¹⁶.

Большой интерес для понимания индийской системы воспитания представляет анализ, проведенный выдающимся исследователем культуры Древней Индии В.Семенцовым. Он считает, что священный текст, несмотря на то, что ему уделялась львиная доля времени в занятиях, все же играл не главную а скорее подчиненную, инструментальную роль. «Главной же целью было воспроизводство не текста, но личности учителя «новое духовное рождение от него ученика»¹⁷. Таким образом, главным содержанием, которое передавалось от поколения к поколению при помощи священного текста, была живая лич-

ность учителя как духовного существа. Можно вполне согласиться с ученым в том, что этот принцип универсален для всякой культуры, — что сущность передачи культурного наследия состоит в возрождении духовной личности учителя в ученике, но именно в Индии этот принцип нашел наиболее яркое выражение. Жизнь ученика в доме учителя подобна жизни в доме собственного отца. Нередко брамины были одновременно и гуру своих детей.

Хотя идеальной системой образования считалась «гуру-шишья», с небольшой группой учеников, тем не менее, эти группы объединялись, концентрировались в центрах, где возникали целые университеты. Такими центрами были Варанаси, Таксила, Кончи и др. Китайский путешественник Сюань Цанг описывает буддийский университет Наланду, в расцвет которого террасы были рассыпаны, как звезды, а золотисто-зеленые павильоны были увенчаны верхушками, подобными горным ликам. Потоки голубой воды текли по паркам; цветы лотоса сверкали среди сандаловых деревьев. Крыши жилищ монахов были выкрашены во все цвета радуги и покрыты резьбой, с животным орнаментом, столбы были красные и зеленые. Колонны и пороги были украшены изящной резьбой»¹⁸.

Читая это описание, можно, удивиться, что аскетическое учение буддизма окружает себя прекрасной природой и архитектурой. На практике в древней Индии наблюдалось большое различие между религиозным искусством. Если первая — область браминов и аскетов, то второе было творением ремесленников, которые, хотя и работали под руководством священников, тем не менее привносили в свои создания любовь к реальной жизни и ее красоте. Эту любовь просвечивает за строгими религиозными формами, в которые художники должны были заключать свои произведения, Источником вдохновения для индийского художника был не только и не столько вечный поиск Абсолюта, сколько «восхищение миром, как видел его художник, живость чувств и ощущение роста и движения как регулярной и органичной черты всякого живого существа»¹⁹.

Влияние этого искусства на человека охватывало все области жизни, поскольку эта каждодневная жизнь была наполнена ритуалами социорелигиозного характера. Если изучение философских систем требовало аскетизма и отречения от мирской суеты, то эпические поэмы, которые были также неотъемлемой частью образования, передавали моральные установки в

форме устного поэтического рассказа, наполненного приключениями и любовными эпизодами, описаниями прекрасной природы, прекрасных женщин и прекрасных творений рук человеческих. «Махабхарата» и «Рамаяна», на санскрите ли, или переведенные на региональные языки, или доносимые до масс через катхаков-чтецов, рассказчиков стали и остаются до сих пор одним из главных средств массового образования и культурного просвещения.

Следствием преобладания устной традиции в индийской системе образования является то, что многие индийцы, не будучи образованными или даже грамотными людьми, тем не менее прекрасно знакомы со своим культурным наследием и традициями и воспринимают их как часть своей жизни. Эпические поэмы сформировали мысли, характеры, эстетическое и религиозное сознание людей, привнося даже в умы неграмотных толику философских, этических, социальных и политических идей, эстетических эмоций, поэзии, литературы и романтики»²⁰.

Роль устного наследия, прошедшего через тысячелетия, необычайно велика в культуре и образовании нации. По мнению индийских исследователей, «образование, с точки зрения благоденствия общества, означает передачу культуры. Сохранение культуры возможно только через образование»²¹. Это отношение было высоко оценено и теми западными учеными, которые смогли преодолеть узость европоцентризма. Так, Э.-Б.Хейвеля, восторженно относящийся к идеалам индийского искусства и его духу, подчеркивает воспитательную роль искусства, говоря, что это искусство было обращено не к узкому кругу высокообразованных людей; его стремлением было сделать понятными для масс основные идеи религии и философии. «О том, что индусское искусство преуспело в своих воспитательных задачах, можно заключить по тому факту, что индийские крестьяне, хотя и неграмотные, в западном понимании этого слова, принадлежат к числу самых культурных представителей своего класса во всем мире»²².

Традиционный индийский взгляд на образование всегда основывался на обращении к внутреннему миру человека. Само понятие человека, разработанное индийской мыслью, подчеркивало внутренне присущую человеку духовность. И в воспитании акцент делался на культивировании души и на стремлении к ее освобождению, что зачастую шло в ущерб социально-

му прогрессу, в его западном понимании. Тем не менее, этот духовно-религиозный уклон в воспитании вовсе не означал аскетизма на практике. Религиозные обряды сопровождались музыкой и поэзией. Музыка, поэзия и архитектура процветали на основе религии, а религия, философия и наука были в Индии в течение долгого времени нераздельны. С течением времени эти различные области культуры начали отходить от религии, оформляясь как автономные, принимая на себя часть функций, изначально присущих религии. Вместе с тем искусство заимствовало религиозную тематику и с тех пор сохраняет ее, несмотря на изменение семантического поля.

С течением времени традиционная система воспитания в Индии менялась, а инициация приняла характер формального обряда. С развитием массового образования индивидуальные занятия с учителем утратили свое былое значение. Процесс перехода не был гладким и безмятежным, культурный конфликт был неизбежен. Традиционная система образования очень пострадала от того, что британская администрация насаждала свою систему, с типичным для Запада акцентом на информативность в ущерб радости творческого усвоения знаний. Эту болезнь образования в Индии отмечал Р.Тагор: «...с детства мы не находим радости в образовании. Мы заучиваем только то, что от нас требуют. Отсюда привыкаем работать кое-как... Чтение ради удовольствия постепенно вызывает любовь к книгам. Нормально и легко формируется мировоззрение, складываются определенные понятия, совершенствуется мировоззрение»²³.

Было необходимо создать учебные заведения и системы, подходящие для Индии. Эта задача была трудной по той причине, что многие индийцы жили одновременно в двух мирах — традиционном, статичном, ориентированном на религию, связанном кастой мире, центром которого является семья. И в новом, рационалистическом вестернизированном мире динамического индивидуализма и социального прогресса. В реальности люди существуют между этими двумя мирами и многочисленные попытки синтезировать их пока не привели к созданию единой интегрированной системы воспитания и парадигмы культуры.

В современной Индии и можно выделить две базовые модели культурного развития, которые служат основой для различных теорий воспитания:

1) модель Ганди, который считал основой общественной жизни самодостаточные деревни с минимальным использованием техники.

2) модель Неру, основанная на борьбе за технологически прогрессивное общество.

Ганди понимал образование как выявление лучшего в человеке — теле, разуме и духе. На этой концепции был основан план базового национального образования, разработанный Комитетом под руководством Закира Хуссейна в 1939 г. В соответствии с этим планом, дети должны были получать всестороннее образование через посредство какой-либо продуктивной деятельности. В учебную программу входили рисование и пение. Целью рисования считалось «натренировать глаз в наблюдении и различении форм и цветов и развить память в отношении форм, а также «культивировать знание и оценку в природе и искусстве»²⁴. Музыка вводилась с целью научить детей ряду красивых песен, привить им любовь к красивой музыке и развить чувство ритма.

Система воспитания в современной Индии использует некоторые черты обеих моделей. Она не поддается стройному описанию, так как отражает все противоречия многоукладного общества в переходный период. Тем не менее, среди громадного многообразия явлений в этой области хотелось бы остановиться на двух проблемах: во-первых, на месте искусства в воспитании, во-вторых, на традиционных и современных методах обучения искусству.

Несомненно, индийская система воспитания и культура в целом серьезно пострадали в результате колониального правления. Чуждые Индии культурные ценности насаждались насильно или принимались добровольно вестернизированной частью индийского общества. Это влияние дает себя знать до сих пор. К счастью, оно было недостаточно долгосрочным, а сопротивление индийской культуры достаточно сильным, так что ущерб, хотя и значительный, не нанес смертельного удара. Правительство независимой Индии предприняло ряд мер к созданию общенациональной модели образования, а также к формированию ведущих направлений его развития. Среди главных задач программы — «удержать такие ценности, как общее культурное наследие Индии»²⁵. Программа, таким образом, придерживается взгляда на образование как на средство сохранения культурных ценностей. Однако практически это осу-

шествляется с трудом, что вызывает тревогу деятелей просвещения и культуры. С ранних лет ребенок вступает в мир жесткой конкуренции и стремится завоевать в нем свое место. Известный ученый, член правительственного Комитета до образованию д-р Карнатх называет школы «современными камерами пыток». Он считает главным недостатком современной системы образования отсутствие интереса у ребенка, к которому относятся как к «ученому в миниатюре, стремящемуся на громадной скорости в XXI век. Ребенок лишен детства, так как он сгибается под грузом книг, совершенно для него неинтересных»²⁶. Это не может не тревожить всех гуманных людей. Все чаще раздаются голоса в защиту традиционных ценностей и идеалов.

Области, где эти ценности наиболее полно сохранились, — это религия и искусство, и именно в этих областях происходит множество процессов, направленных на консервацию традиции. Оставив в стороне вопрос о новом религиозном мышлении, остановимся более подробно на искусстве как носителе эстетических и гуманистических ценностей в системе воспитания.

Главное в воспитании красотой — это научить человека видеть Прекрасное во всей его целостности. Как мы уже видели индийская мысль рассматривает Прекрасное в неразрывной связи с религией и этикой. Научившись видеть Прекрасное, человек одновременно усваивает и другие части этого комплекса. Чем ближе человек к такому видению Прекрасного, тем выше его способность ощущать радость общения с миром. «То, что раньше казалось ему бессмысленным, постепенно наполняется глубоким смыслом, к чему он был равнодушен, становится частью его самого»²⁷.

В последнее время наблюдается тенденция к интегрированию различных видов искусства как основе исследования человека и его достижений с аксиологической точки зрения. В процессе воспитания ученик соотносит систему ценностей со своим «Я» и определяет ее значение для себя и своего поколения. К сожалению, хотя слова «Не хлебом единым жив человек» и повторяются очень часто, но на практике люди, занятые повседневными делами, не уделяют, должного внимания эстетическим переживаниям, своим или чужим». Администраторы, занятые организацией образования, часто совершают ошибку идентификации практического с эстетическим. Предметы художественного цикла вводятся в школьную программу по

функциональным причинам. На самом же деле задача этих предметов — развить эстетическое чувство у учащихся и в конечном итоге обогатить их жизнь.

Воспитательная функция искусства может рассматриваться только на основе убеждения, что эстетический вкус может быть развит и улучшен. Что опыт в области искусства должен быть эстетически ориентирован²⁸.

Искусство — эта та область культурной жизни Индии, где до сих пор сохранилась древняя система образования — «гурукула». В то время как обучение философии, грамматике и другим областям знания давно приобрели и осваиваются под руководством учителя индивидуальным методом.

На примере обучения музыке и танцу можно проследить процесс перехода от устной к институализированной системе обучения. Начиная с конца XIX века и до сегодняшнего дня эта система характеризуется отказом от предрассудков и динамичным развитием. Процесс передачи мастерства и знаний в области музыки от поколения к поколению шел на протяжении веков в соответствии с культурными установками, варьирующимися в различные периоды. Классической музыке как исполнительскому мастерству обучались у учителя, причем это обучение предполагало профессиональную перспективу. Американский музыкант и теоретик музыки, специализирующийся на индийской, музыке, Д.Ньюмен, оценивает отношения учителя и ученика таким образом: «Институт «гуру-шишья» — это отношение между мастером и учеником... Для личности музыканта они составляют первичные человеческие отношения и являются основой непрерывности музыкальных традиций поколений. Гуру не только обучает ученика музыке, он помогает ему понять свою роль музыканта, задает модель... Личность музыканта в какой-то мере формируется под влиянием личности его учителя, а тот, в свою очередь, был сформирован своим учителем, и так далее по линии обучения, которая и создает школу»²⁹. Здесь вновь подчеркивается мысль о передаче личности учителя, причем в данном случае она ведет к созданию определенного объединения не только музыкальной, но и личностной традиции. До сих пор существует мнение, что индийской классической музыке нельзя научиться в учебном заведении — чтобы понять тонкости искусства и стать профессиональным исполнителем, необходимо провести определенный период в традиционном обучении у гуру.

Параллельно с традиционным обучением в конце XIX — начале XX века начинает возникать массовое музыкальное образование. Это время для музыкального искусства характеризовалось понижением социального статуса: исполнители-музыканты и танцоры стояли на нижних ступенях социальной иерархии. Практически отсутствовали руководства по теории музыки. В результате музыка перестала считаться предметом, достойным включения в учебные планы. Великий индийский музыкант Рави Шанкар, который сам учился музыке по традиционной системе и всю жизнь посвятил развитию и популяризации индийской музыки, анализирует ее недостатки: «В отличие от западных музыкантов, которые проводят несколько лет, изучая историю своих музыкальных традиций и своих музыкальных инструментов, в большинстве своем их индийские коллеги усваивают у гуру практические приемы и технику исполнения настолько, насколько смогут, теории и истории музыки они уделяют сравнительно мало времени... Поэтому музыканты сосредотачивались на практической стороне обучения и заучивали традиции, передаваемые их музыкальными «предками». По обычаю «шишья» (ученик) воспринимал без критики и сомнения все, чему учил его гуру; таким образом, в этих студентах не развивалось аналитических способностей и объективных суждений»³⁰.

Эти недостатки и привели музыку к критическому состоянию. Во многом новый этап становления теории эстетического воспитания, поисков путей преодоления ригидности традиционализма связан с эпохой национального пробуждения, обращения передовой части индийского общества к сокровищам национальной философии, литературы и искусства. Среди многих деятелей культуры того времени выделяется фигура Рабиндраната Тагора, который был не только автором песен, вошедших в сокровищницу индийской музыки и поэзии, но и теоретиком музыки и музыкального образования. Тагор с болью создавал, как колониализм разрушает здание индийской культуры, но ощущал также и силу сопротивления этой культуры. Тагор был первым связующим звеном между традиционализмом и новым временем. Ни один писатель не выразил так уникально, таким красноречивым и трогательным языком индийскую традицию и традиционные ценности, будь это в поэзии, драме, музыке или танце.

Р. Тагор родился и вырос в Бенгалии, где искусство, в особенности музыка, занимали более почетное место в жизни общества, нежели в других регионах Индии. «В нашей семье с детства росли в окружении музыки, — пишет он. — Благодаря этому песни пронизывали все мое существование»³¹. Эта привитая с детства любовь помогла ему в дальнейшем разработать концепцию музыки как выразительного искусства, а также философии и эстетики музыки. Тагор считал музыку выражением любви и ставил между ними знак равенства. Истоки вдохновения музыканта и композитора, по его мнению, заключены в природе, хотя только человек может при помощи своих творческих способностей выразить в музыкальных звуках красоту природы. Важный момент музыкальной эстетики Тагора — коммуникативный процесс, отношения между музыкантом и слушателем. Исполнитель создает музыкальную форму, в основе которой лежит его внутреннее чувство радости или счастья, а слушателю это чувство передается через музыкальную форму. Для Тагора музыка — нечто большее, чем вид искусства. Он чувствует, что все его существо пропитано музыкой.

Свои идеи Тагор осуществлял на практике в Шантиникеткане, школе основанной им в 1901 г., преподавание в которой велось по специально разработанному им методу. Тагор считал, что дети должны учиться в обстановке, не стесняющей их инициативы. Занятия, которые проводились на открытом воздухе, начинались с пения. Музыка и театр были важной частью воспитательной системы Шантиникеткана. В 1921 г. на базе школы был открыт национальный университет, в котором учащиеся из разных частей Индии могли изучать богатейшую культуру индийского и других народов Азии. Занятия музыкой, наряду с изучением литературы, искусств и ремесел, — основа образования в Шантиникеткане. Тагор сам писал музыкальные пьесы для студенческих постановок.

Интерес к национальному искусству начал быстро развиваться среди индийской интеллигенции, которую поддерживали передовые деятели культуры Запада. В связи с проблемой места искусства в образовании, нельзя не остановиться на другой крупной фигуре индийского искусства и культуры Рукмини Деви, которая реализовала идеи возрождения национального культурного наследия через воспитание в области танца и хореографии. Тем не менее, ее вклад в изменение отношения

к искусству в Индии и в создание системы художественного образования настолько велик, что мы остановимся на некоторых аспектах ее деятельности более подробно. Рукмини Деви, великая индийская танцовщица и общественный деятель, основатель известной во всем мире школы искусств Калакшетра, чья молодость проходила в годы национального подъема, начала, как и Тагор, свое знакомство с искусством с занятий музыкой. Она происходила из южно-индийской браминской семьи, где музыка считалась частью религиозного ритуала, и выросла в атмосфере религии и музыки. «Атмосфера религии индуизма, в которой я росла, имела, громадное влияние на такую пытлившую ученицу как я. Я была очень мечтательна и имела артистические наклонности, особенно к музыке», — вспоминает Р.Деви.) Особое влияние она испытала со стороны Е.Блаватской, одной из основательниц теософского движения, которая помогала индийцам вернуть веру в величие их собственного культурного наследия.

Вначале Рукмини Деви мечтала стать музыкантом, и ее отец поощрял ее в этом стремлении. Она училась музыке у лучших учителей, хотя и не предполагала стать профессиональной исполнительницей. Рукмини Деви — ярчайший пример как верности культурной традиции, так и преодоления ригидности традиционализма не только в искусстве, но и в социальной жизни. Пример тому — ее собственная биография. Она вышла замуж за доктора Арундейла, англичанина по национальности, чем вызвала бурю негодования в консервативном мадрасском обществе. Кроме того, она совершила по тем временам неслыханно смелый поступок — начала изучать классический южноиндийский танец бхарат-натьям, который в то время считался пригодным лишь для девадаси — храмовых танцовщиц, сведенных до уровня куртизанок. Ее отношение к этому искусству было основано на глубоком уважении к древней традиции, ставившей искусство танца на высокое место в системе искусств и включавшей его в религиозный ритуал. «Хотя ее эстетический вкус глубоко коренился в индийском наследии, это была не слепая вера, но вдумчивое и разборчивое отношение, что позволяло ей всегда быть открытой для новых элементов, таких, которые могли бы оттенить и даже украсить старое, не затрагивая его внутренней сущности»³².

Свои принципы Рукмини Деви воплотила в школе искусств Калакшетра. Для преподавания она пригласила лучших музыкантов со всей Индии, а также учителей танца, которые находились тогда в состоянии заброшенности и забвения. Вначале отношение к школе было очень настороженным, даже со стороны прогрессивной интеллигенции, но постепенно преданность Рукмини Деви и ее сподвижников своему делу были вознаграждены: количество учеников стало расти.

Так же как и Шантиникеткан, Калакшетра расположена за городом, сохраняя древнюю традицию обучения в непосредственной близости к природе. Студенты живут в домиках с тростниковыми крышами и ведут аскетический образ жизни, соблюдают строгий режим дня, придерживаются вегетарианства. Кроме вокальной и инструментальной музыки и танца, в Калакшетре изучают санскрит и общеобразовательные предметы.

Нараяна Менон, известный индийский ученый и музыковед, сравнивая вклад Р.Тагора и Р.Деви в индийскую культуру, пишет: «Когда я прохожу по садам Калакшетры и наблюдаю, как детей обучают музыке в очаровательных домиках или под сенью деревьев, я думаю о Шантиникеткане. Шантиникеткан и Калакшетра имеют общую форму и содержание. Оба они прекрасно сознают синтетический характер нашей культуры. Я не могу представить себе никакую культуру, кроме нашей собственной, в которой существуют такие тесные взаимоотношения между музыкой, танцем и драмой. И Шантиникеткан, и Калакшетра развивались под «руководством требовательных, но в то же время чувствительных, творческих интеллектов, которые вели юные умы по пути поиска истины, воплощенной в искусстве»³³.

Оба учебные заведения существуют и по сей день, привлекая к себе большое количество студентов. Основное внимание уделяется в них искусству как неотъемлемой части жизненного процесса. Несколько другая цель преследуется в ряде более узко специализированных музыкальных школ — поставить музыкальное образование на новую основу. Одними из первых музыкальных учебных заведений такого рода были Государственная музыкальная школа в Бароде, Гайан Уттаджак Мандали в Бомбее, с которой сотрудничал выдающийся индийский музыковед, автор системы музыкальной нотации для индийской музыки, Бхатканде; подобного рода школа в Бенгалии, Гандхарва Махавидьялай в Лахоре под руководством

другого крупнейшего музыковеда В.Дигамбара, и ряд других учебных заведений, во главе которых стояли выдающиеся музыканты своего времени, показывают изменение отношения к массовому музыкальному образованию со стороны профессиональных музыкантов.

Эти изменения в системе музыкального образования поставили проблему в новом виде. Появилась необходимость создания учебных программ, учебников с нотацией, подготовки учителей, умеющих преподавать по новой системе. Необходимо было создать музыкальную литературу, основанную на грамотном научном подходе к музыке, которая содержала бы теоретические и практические основы традиционной музыкальной системы. Только при этом условии музыка смогла бы занять достойное место в системе образования. Задача эта была очень сложной из-за ряда трудностей объективного и субъективного характера.

Основы системы современного музыкального исполнительского искусства были выработаны В.Н.Бхатканде, который опирался на материалы устной традиции; полученные от мастеров-профессионалов. Он написал большое количество трудов по разным областям музыки, в частности, серию работ по различным рагам и основанным на них композициям, записанным в созданной им нотной системе. Таким образом, рага и ее разработка стали доступны для широких кругов учащихся, а поскольку материал песен был в основном религиозного содержания, они были вполне социально приемлемыми и создали ядро для дальнейшего развития северо-индийской музыки и музыковедения.

Подобная деятельность проводилась на юге Индии такими пропагандистами музыки стилия карнатак как братья Тачур, Суббарам Дикшитар и др.

Новая экстенсивная система музыкального образования завоевывала позиции... Первые учебные заведения выпустили хорошо подготовленных специалистов, которые, в свою очередь, открыли филиалы своих центров; таким образом создавалась сеть музыкальных учебных заведений. Они имели четко определенные программы, учебники, систему экзаменов; их дипломы стали признаваться как основание для поступления на работу. Многие талантливые выпускники завоевали высокую репутацию как профессиональные исполнители. Музы-

кальные учебные заведения, таким образом, сыграли очень важную роль для распространения музыкальной грамотности и знаний о музыке среди широких кругов населения.

Эта тенденция находится в соответствии с одной из основных черт развития образования в современной Индии: в усилении идей того, что воспитание, которое мы дадим детям сегодня, определяют будущий характер нации. Целью образования, таким образом, считается выявление заложенных в ребенке способностей и тенденций и культивирование его положительных качеств. Все чаще раздаются голоса в защиту развития эмоциональной стороны личности ребенка, которая ущемлена интеллектуализмом образования. Музыка считается мощным рычагом воздействия на всю человеческую жизнь, а также способом самовыражения.

Искусство признается столь же необходимым для жизни, как религия и наука. Всякое искусство, как и всякая подлинная наука, приводит нас к реальности, подлежащей явлениям. Природа, как бы она ни была загадочна, раскрывает свои тайны скорее художнику, чем философу или ученому... Художник чувствует суть вещей через красоту и гармонию Божественного, проявляющуюся в природе»³⁴.

Музыка, которая считается наивысшим искусством, поскольку она способна возвышать наши эмоции, очищая их и таким образом реконструируя наше «Я», становится мощным средством формирования личности. Музыкальный инстинкт имманентен человеку как всякий другой, и всякое подлинное воспитание должно это учитывать. Обучение музыке помогает настроить ребенка и на восприятие других предметов. Оно помогает в формировании утонченности и деликатности, отзывчивости и восприимчивости. «Каким-то странным образом музыка (как и другие искусства) изменяет характер ребенка к лучшему. Гармония вибраций, производимых музыкой, оказывает чудесное успокаивающее влияние на нервную систему. В музыкальной атмосфере можно воздействовать на эмоции ребенка подобно тому, как музыкант играет на вине или гитаре. Мы можем превратить скучающих и пассивных учеников в активных и энергичных, если мы сможем создать музыкальную атмосферу. Мы сможем формировать и развивать личность школьников, если музыке будет отведено достойное место в наших учебных заведениях»³⁵.

На практике такие призывы привели к включению музыки в число предметов, изучаемых в начальной и средней школе, хотя вряд ли ее место можно назвать достаточно значительным, а уровень преподавания достаточно высоким. В 50-е годы музыка была включена в систему высшего образования, начиная с его низших звеньев и постепенно поднимаясь на более высокие ступени. В настоящее время музыку преподают более чем в 50 университетах Индии.

Состояние музыкального образования в Индии на сегодняшний день можно обобщить в следующей схеме:



Различные части этой структуры не являются взаимоисключающими. Можно одновременно учиться и в учебном заведении, и у учителя, или переходя из одной категории в другую. Те, кто хочет постигнуть тонкости, а главное дух индийской музыки, должны на той или иной ступени обратиться к гуру. Профессионализм невозможен без определенного эзотерического знания, которое может быть получено только у гуру. Система «гуру-шишья» обеспечивала преемственность музыкальной традиции, являясь культурной моделью семейных отношений. В существовании этой системы в наши дни мы можем видеть ярчайшее свидетельство воспроизведения личности учителя в процессе трансляции культуры. Сам факт ревнивого отношения музыкантов к секретам, полученным ими от гуру, свидетельствует о глубокой духовной связи, которую можно проследить в глубь веков. «У каждой традиции есть своя «эзотерика» —

необязательно как искусственно оберегаемая тайна, но всегда как особая углубленность опыта традиции»³⁶. Учебные заведения же характеризуются подходом «вширь», закладывая основы восприятия музыки широкими слоями населения, среди которых могут выделиться особо одаренные, способные к дальнейшему профессиональному обучению.

В этой сложной и противоречивой ситуации имеется много проблем, главной из которых является большое количество учеников в классе. Самой лучшей чертой традиционной системы гурукула является индивидуальный характер обучения. Известный индийский музыковед Дж.Банерджи пишет: «В нашей методике преподавания, предназначенной для учебных заведений, мы должны учесть и поддержать эту прекрасную сторону нашей традиционной системы. Это должно выразиться в крупных денежных вложениях в музыкальное образование, чтобы обеспечить учителю возможность заниматься с небольшим количеством учеников»³⁷.

Кроме того, имеются трудности в обучении большой группы студентов игре на музыкальных инструментах, в выработке методики на всех уровнях, особенно для младших классов. Другая проблема — подготовка большого количества преподавателей музыки. Для этой цели, по мнению индийских музыковедов, необходимо иметь Совет, включающий специалистов как по музыке, так и по воспитанию, а также финансовую помощь правительства с целью организации курсов повышения квалификации для преподавателей и снабжения школ аудио-материалами, инструментами и т.п.

Такого же рода меры считаются необходимыми и в системе высшего образования. В настоящее время работает Комитет экспертов при Комитете по высшему образованию, который занимается методологическими проблемами музыкального образования.

Вопрос о сравнительных преимуществах двух систем — «гурукула» и учебное заведение — невозможно решить однозначно, так как каждая имеет свои задачи и ценности и обе одинаково важны в контексте современной индийской культуры. Поскольку индивидуальное обучение продолжает существовать наряду с массовым, правительство установило по всей стране систему стипендий, для детей и молодежи, обладающих талантами и профессиональной перспективой. Получившие стипендию могут заниматься индивидуально у компетентных

гуру, наряду с общеобразовательной школой. На более высокой ступени занятия музыкой могут стать единственной работой стипендиата.

Для увеличения эффекта обучения в классе рекомендуется чаще прибегать к устному методу, к увеличению количества звучащего музыкального материала. Индийские музыканты и музыковеды пытаются найти синтез обеих систем, хотя бы частичный, в начальной школе. Они призывают к разумному следованию традициям, к выбору — лучшего из них. «Сегодня наша проблема заключается в том, — пишет Н.Менон, — чтобы учащиеся были обеспечены музыкой, учителями и методами преподавания, получая из них лучшее в системе гурукула. А также общим образованием, чтобы музыкант мог стать все-сторонне-развитой личностью и полезным членом общества. Это означает, что его музыкальное образование должно соотноситься с более широким гуманитарным образованием»³⁸.

Те же процессы, которые происходят в индийской музыке и музыкальном воспитании, характерны для классического индийского танца, и выражены они еще более резко. Танец из всех искусств наиболее пострадал в колониальный период. Если музыка сохраняла свое существование в общественной жизни как одна из форм религиозного ритуала, то танец, давно ослабивший свой сакральный характер, находился на грани уничтожения. Потомственные династии учителей буквально вымирали. Энтузиасты, взявшие на себя миссию возрождения этого искусства, разыскивали старых учителей, доживавших свой век в далеких деревнях. И уговаривали их взяться за новую задачу — обучать не девадаси или куртизанок, а девушек из передовых культурных семей, которые хотели, чтобы индийский классический танец занял достойное место в системе искусств.

Эти времена ушли в прошлое, и сейчас индийский танец, пожалуй, самый известный вид искусства, который знают во всем мире. Но эта известность принесла танцу новую опасность. «Сегодня мы видим не просто изменение, но широкое распространение оптовой продажи оригинальной культуры... Из всех форм искусства больше всего нуждается в сохранении именно танец»³⁹. Именно в танце наиболее резко проявились и противоречия системы гурукула. Причина этого, хотя бы частично, лежит в специфике танца как искусства. Эстетическое восприятие искусства предполагает презентацию, которая является интегрированным конечным продуктом формы и

содержания. Передаваемое из поколения в поколение искусство танца основывается на незыблемости канона и на следовании основным принципам «Натья шастры», древнеиндийского трактата по искусству драмы, музыки и танца. В древности гуру были образованными людьми, которые изучали «Натья шастру» и другие трактаты в подлиннике, на санскрите, и умели интерпретировать их в соответствии с региональными традициями. Таким образом, устная традиция гарантировала сохранность письменной традиции. Эта тенденция была наиболее ярко выражена именно в танцевальном искусстве, но она же создала и проблему консерватизма, который во многом повлиял на спад интереса к классическому танцу.

Искусство как таковое является наиболее ярким выражением как индивида, так и общества в целом. Оно более креативно, чем любое проявление природных сил. Этот момент творчества, присущий искусству, проводит грань между творцом и воспринимающим. Таким образом, художественное творчество — это высшая манифестация внутренней потребности — творческий импульс, основанный на интуиции художника. Именно это высшее проявление пробуждает соответствующую реакцию зрителей.

Эстетическая оценка искусства подразумевает эффективную презентацию, соединяющую в себе как форму, так и содержание. В таком случае как само исполнение, так и восприятие должно быть субъективными; но в то же время следование единому канону ведет их к универсальности и объективности. Возникает противоречивая ситуация: истинный артист прежде всего подчиняется своим творческим инстинктам, танцует в соответствии со своими идеями и индивидуальными качествами. Но тут его могут упрекнуть в нарушении основных принципов гурукула. В результате некоторые творческие карьеры обрываются в самом начале, танцоры уходят в стагнацию или бросают открытый вызов, причем и то, и другое — несчастье для артиста.

Для того, чтобы понять и решить эту проблему, необходимо определить истинное значение слова «танец» в индийской традиции и дать ему интерпретацию с точки зрения современного этоса, а также найти баланс между традиционными ценностями и индивидуализмом в творчестве, реализацией творческого потенциала танцора или ученика. В настоящее время количество желающих изучать индийский танец как в Индии,

так и за ее пределами достаточно велико, но многие из претендентов не готовы к традиционному медленному и утомительному обучению. Напротив, под влиянием Запада они хотят полностью изменить древнюю систему обучения, стремясь к быстрым результатам. Это отношение ломает и смещает старые нормы и ценности такого традиционного общества как индийское. Понятие обучения и воспитания искусству как сакрального процесса практически исчезло, уступив место коммерциализации искусства, о чем с большим сожалением и горечью говорят и пишут индийские артисты, писатели, деятели культуры и все, кому дорога индийская культура. Одним из проявлений этой коммерциализации стал быстрый рост количества танцевальных курсов, основанных на принципе быстрого достижения исполнительского успеха, который носит поверхностный характер. Индийский классический танец гораздо меньше, чем музыка, поддается популяризации, а также и переходу к институализированному обучению в силу необходимой в нем координации как различных движений всех частей тела, глаз, так и мимики и эмоций с ритмом и текстом песни. Учитель практически не в состоянии проводить занятия с большой группой. Это прекрасно сознавали создатели школ танца такого уровня как Калакшетра — они не пытались создать новую систему взамен «коррупцированной» старой, но, наоборот, стремились вернуться к чистым истокам традиции и черпать из этого источника. И сегодня те танцоры и педагоги, которые серьезно озабочены судьбами культурного наследия, следуют в основанных ими учебных заведениях системе гурукула. Пример этому — школа танца «Нритья-грам», которую построила в сельской местности недалеко от Бангалора известная танцовщица и хореограф Протима Беди. В ней преподают лучшие гуру всех семи стилей индийского классического танца. Протима Беди говорит, что великие гуру современности пересекли свое 60-летие, а в более молодой возрастной группе настоящие гуру практически отсутствуют, так как они заняты преподаванием большим классам по часу в день. Конечно, невозможно научить такой поток танцевать по-настоящему. И тут мы становимся «перед лицом угрозы потери нашей многовековой культуры, одним из ярчайших проявлений которой были различные танцевальные формы»⁴⁰.

В «Нритья-граме» учитель выбирает шесть лучших учеников и проводит бок о бок с ними несколько лет, пока ученики не достигнут вершин мастерства и не становятся, в свою очередь, сами способны передавать искусство.

Намечаемые пути преодоления дихотомии «традиция-современность» в области классического танца те же, что и в музыке, — поиски синтеза старых и новых форм обучения, уважение к традиционным формам, введение танца в школьную и университетскую программу, видеозапись выдающихся исполнителей и т.д. Музыка и танец как образовательные предметы имеют не только узкопрофессиональное, но и общенациональное значение, так как являются не просто отдельными видами искусства, но самыми яркими частями комплекса индийской культуры. Но, поскольку как мы уже видели, комплекс этот выступает в постоянном взаимодействии своих — элементов, искусства эти также сохраняют, пусть и не всегда эксплицитно, свою связь с социорелигиозной жизнью деревни или города. Утратив непосредственно сакральный характер, они сохранили мифологическую тематику и, пусть даже и формально, религиозное содержание. Храм же, из которого выделились и вышли в светский мир исполнительские искусства, продолжал сохранять свою роль культурного центра, поддерживая эстетизм культа, переходящий иногда в театральность. Даже не являясь непосредственно местом, где исполняются танцы, храм сам по себе остается произведением искусства, доступным всем и несущим высшее призвание возвышения души.

Эстетика храмовой скульптуры и архитектуры Индии так же проникнута философскими идеалистическими теориями, как и эстетика других форм: выступления поэтов, истории народных рассказчиков, чтение народного эпоса, а также наслаждаются обычными ярмарочными развлечениями — каруселями, качелями и балаганами.

Праздники — это большая школа эстетического воспитания народа, причем воспринимается ритуал не только пассивно, но при активном участии собравшихся. Ритуал, в свою очередь, пусть зачастую в примитивной, в наивной форме, сохраняет свою связь с искусством. Правительство Индии, со своей стороны, пытается организовывать фестивали искусств по модели народных праздников, приурочивая их к определенным традиционным праздникам и организуя выступления

профессиональных артистов. Так, правительство североиндийского штата Химачал Прадеш ежегодно организует большой фестиваль народных танцев, а также выступления профессиональных артистов как в классических, так и в популярных жанрах во время одного из самых красочных праздников севера Индии «Кул Дасера»⁴¹.

Тем не менее, мероприятия, организованные «сверху» не всегда находят отклик у публики и становятся популярными. Так, за последние годы правительство штата Мадхья Прадеш выделило значительные ресурсы на организацию Фестиваля танцев в Кхаджурахо. Но большая часть населения района практически ничего не знает о классическом танце и не посещает Фестиваль. Большинство публики приезжает, чтобы полюбоваться эротическими скульптурами в храмах, проявляя большее любопытство к экзотике, чем к эстетическому опыту. Организаторы, в свою очередь, практически ничего не сделали для пробуждения творческого сознания аудитории, в результате чего все мероприятие носит формально-коммерческий характер. Устроители Фестиваля, возможно, хотели продемонстрировать тот факт, что танец зародился в храмах, но в этом случае необходимо было разъяснить населению важность традиции, почти забытой в наше время.

Правительство штата Уттар Прадеш регулярно проводит Фестиваль музыки, танца и драмы в Бадринагхе с целью «вернуть людям их утраченные традиционные ценности»⁴². Это также связано с проблемой восприятия классического искусства сельской аудиторией, так как ее эстетический вкус не развит в этом направлении.

Таких примеров можно привести множество. Они показывают, что в Индии существует большое расстояние между массовым, народным искусством и искусством классическим, которое ушло очень далеко от своих народных корней, выработав свою собственную стилистику и эстетику. Это прекрасно сознают, в отличие от чиновников по делам культуры, сами артисты, которые пытаются уменьшить это расстояние. Танцовщица Мангла Кулкарни говорит: «Нам давно пора воспитывать народ в отношении наших древних форм искусства»⁴³. Это мнение разделяют многие молодые исполнители, которые мечтают не о карьере за рубежом (что стало очень обычным для индийских артистов) индийской классической музыки и культуры среди молодежи.

Все эти разрозненные факты создают гетерогенную и во многом противоречивую картину состояния эстетического воспитания в Индии, что обусловлено многообразием форм всей культурной и социальной жизни Индии. Тем не менее, можно выделить некоторые основные черты и тенденции в положении дел в эстетическом воспитании.

1. В индийской культуре нельзя рассматривать эстетическое воспитание отдельно от других аспектов синкретичного мировоззренческого комплекса — религиозного, этического и социального.

2. В области эстетического воспитания традиционные методы сохранились до наших дней в области воспитания художественного, где они практикуются в форме обучения искусству по древней системе гурукула.

3. Несмотря на тенденции осовременивания и коммерциализации культуры, все же в Индии традиция продолжает сохранять свою неизменную силу, особенно в народных массах, где она продолжает оставаться частью жизненного уклада и является школой эстетического воспитания вне зависимости от уровня формального образования.

4. Традиционные методы в воспитании вполне способны выдержать конкуренцию, а также сосуществовать с современными методами, если традиция не будет законсервирована, но будет применяться творчески.

Избирательность, способность к ассимиляции и переосмыслению характеризовали индийскую культуру на всем протяжении ее развития. Ей не раз приходилось переживать периоды кризисов и сомнений. Сегодняшний мир с его сциентизмом и технологичностью ставит перед ней новые задачи, требует поиска новых путей. Традиция и современность встречаются лицом к лицу на сегодняшней культурной сцене. К ним уже нельзя относиться как к враждующим или взаиморазрушающим силам. В наше время вырабатывается новое, более глубокое осмысленное отношение к традиции, рассматривающее ее не как возврат человека к прошлому, с целью реконструировать и законсервировать его. Традиция должна стимулировать нашу жизнь и мышление. Если мы проанализируем культурную жизнь Индии сегодня, мы увидим современную нацию, которая быстро усваивает новые взгляды на жизнь, что выражается в новых идиомах и стилях. Но мы увидим и глубоко традиционную нацию, которая воспринимает эти идиомы

и стили как добавления к тому богатейшему наследию, которым она владеет. Как усвоить новое, сохранив старое? Известный индийский историк культуры и философии Вишванатх Нараване формулирует этот вопрос, являющийся очень актуальным для индийских философов, художников, писателей: «Как сохранить непреходящие ценности национальной, религиозной и эстетической традиций, выдержавшие испытание пятью тысячелетиями, как соединить их с сегодняшней действительностью?»⁴⁴. От гармоничного и творческого решения этой задачи, от выбора путей воспитания народа в духе творческой трансляции древней системы эстетических и этических ценностей зависит направление будущего развития индийской культуры.

-
- ¹ Радхакришнан С. Индийская философия // Открытие Индии. Философские и эстетические воззрения в Индии XX века. М., 1987. С. 481.
 - ² Bahadur S.J. An Aspect of Indian Aesthetics. In: Sangeet Natak Academi Journal, New Delhi, 1981. P. 7.
 - ³ Тагор Р. Восприятие прекрасного // Тагор Р. Соч. Т. 8. М., 1957. С. 377.
 - ⁴ Music Culture of Peoples. In: Aspects of Indian Music. N. Delhi, 1987. P. 5.
 - ⁵ Bahadur S.J. An Aspect... P. 4-7.
 - ⁶ Jhayapal A.A. Portrait of Kalakshetra // Kalakshetra Quarterly. Vol. VII, № 3. Madras, 1986. P. 62.
 - ⁷ Неру Дж. Открытие Индии // Открытие Индии. С. 57.
 - ⁸ Agravala V.S. Indian Art, Varanasi, 1965. P. VII.
 - ⁹ Amdit S. An Approach to Indian Theory of Art and Aesthetics. N. Delhi, 1977.
 - ¹⁰ Music Culture of Peoples.
 - ¹¹ См.: Паевской Е.В. Развитие бенгальской литературы XII-XIX веков. М., 1979.
 - ¹² Тагор Р. Проблемы образования // Тагор Р. Соч. Т. 8. М., 1957. С. 348.
 - ¹³ Там же.
 - ¹⁴ Там же.
 - ¹⁵ См.: The History of Culture of the Indian Peoples. The Classical Age. Bombay, 1954. P. 584.
 - ¹⁶ Тагор Р. Проблемы образования. С. 349-350.
 - ¹⁷ Семенов В.В. Проблема трансляции традиционной культуры на примере судьбы Бхагавадгиты // Восток-Запад. М., 1988. С. 8.
 - ¹⁸ Цит. по кн.: Rjsambi D.D. The Cuiture and Civilisation of Modern India Lnd, 1965. P. 177.
 - ¹⁹ Basham A.I. The Wonder That Was India. Calcutta, 1971. P. 349.
 - ²⁰ Тхон А. Основы индийской культуры // Открытие Индии. С. 367.
 - ²¹ Seetharamu A.S. Philosophies of Education. N.Delhi, 1978. P. 21.
 - ²² Havell E.B. The Ideals of indian Art. Lnd, 1920. P. 19.
 - ²³ Тагор Р. Что мешает образованию // Тагор Р. Соч. Т. 8. С. 245.

- 24 He Scheme for Basic Education: Zakir Hussain Committee Report. Wardha, 1939.
- 25 *Бордия А.* Образование: новая политика // Курьер ЮНЕСКО. 1989, март.
- 26 Schools: Modern Torture Cells. In: Patriot, July 10, 1989.
- 27 *Тагор Р.* Прекрасное и литература // Открытие Индии. С. 289.
- 28 *Bhatt J.K.* Aesthetic oriented Music and Art Education. In: Sangeet Natak, N.Delhi, January-March, 1986.
- 29 *Newman D.M.* The Life of Music in North India. Detroit, 1980. P. 45.
- 30 *Shankar R.* My Music, My Life. Lnd, 1960. P. 10.
- 31 *Тагор Р.* Воспоминания // *Тагор Р.* Соч. Т. 8. С. 83.
- 32 *Chattopadhyay K.A.* A Vision of Totality. In: Kalakshetra Quarterly. Vol. VIII, № 3-4. P. 5.
- 33 *Menon N.* The Guru-Shisjya Relationship // Aspects of Indian Musoc. P. 105.
- 34 *Srinivasah R.* Music and education // Indian Music: A Perspective. N. Delhi, 1980. P. 183.
- 35 Ibid. P. 185.
- 36 *Аверинцев С. С.* Западно-восточные размышления, или о несходстве сходного // Восток-Запад. М., 1988. С. 37.
- 37 См.: Sangeet Natak Academy Journal, January-March, 1986.
- 38 Music Culture of Peoples. P. 6.
- 39 Dreams Rarely Die // Sunday Mail. August. 20-26, 1989.
- 40 The Times of India. 19, 1989.
- 41 См. статью автора: *Даял Е.Н.* Танцы в горах // Азия и Африка сегодня. 1983. № 8.
- 42 *For A.* Piece of Cultural Cake // Link. April, 3, 1988. P. 37.
- 43 *Misra R. Badri Kedar Utsava* // Link, July, 2, 1989.
- 44 *Нараване В.* Путь в пять тысячелетий // Курьер ЮНЕСКО. 1989. март. С. 9.

РАЗДЕЛ III ПЕРСПЕКТИВЫ И ПРОГНОЗЫ

Глава 8. Эстетическое воспитание в контексте общих социальных стратегий

Человечество перед лицом новых реалий

Наше динамичное, переходно-кризисное время характеризуется необходимостью переосмысления многих, казавшихся прежде незыблемыми представлений. Все они так или иначе станут характером отношений человека с миром, поскольку станут всё более очевидной невозможность сохранения прежней стратегии в этих отношениях. Так, невозможно продолжение прежней политики всестороннего истощающего потребления ввиду невозможности ресурсов планеты, невозможно прежнее понимание развития и прогресса, связанное прежде всего с расширением экспансии человека в природу. Наконец, исчерпало себя старое представление о развитии человека как о процессе возрастания его потребностей, требующих все более расширенного их удовлетворения за счёт эксплуатации внешнего мира, покорения природы и т.п. Человек вплотную оказался перед необходимостью смены приоритетов, переоценки ценностей, выработки новой парадигмы своего поведения в мире.

Суть формируемого на наших глазах нового подхода в том, что в понимании развития и прогресса внимание, смысловые акценты и направления деятельности должны быть перенесены с развития внешнего (т.е. направленного на внешний мир и подразумевающего его подчинение и потребление) на развитие внутреннее, т.е. развитие самого человека, совершенствование его природы, задействование его собственных резервов и возможностей. Это означает не только изменение параметров оценки развития — от количественных характеристик эк-

спансии человека в мир к качественным характеристикам его проявления в мире, — но и определяет введение новых векторов самого понимания человека, его целей и задач в мире. Наряду с пересмотром целого ряда соответствующих проблем, это означает и новый подход к пониманию потребностей человека, самому их содержанию. Действительно, потребительская цивилизация, в которой человек перестал быть всесторонне развивающейся личностью, превратившись во всесторонне потребляющего индивида, исчерпала свои возможности, подойдя к тотальному кризису. В самом деле, нельзя бесконечно наращивать потребление, если не происходит восполнение, восстановление или хотя бы замещение потребляемого, внешнего же источника-донора — в виде, например, запасной планеты — в наличии пока нет. И потому человек оказывается в ситуации, когда он просто вынужден понять, что у него нет иного выхода, кроме пересмотра своих прежних позиций, смены предпочтений в иерархии ценностей.

Цивилизация потребления, как форма развития с преобладанием количественных, а не качественных параметров оценок, развила и оформила множество искусственных, мнимых, фиктивных потребностей, следование которым способно превратить не только большие города, но всю планету в большую свалку отходов потребления. На состоявшейся в июне 1992 г. в Рио-де-Жанейро конференции в качестве непосредственной причины чрезвычайно высокой нагрузки на окружающую среду, грозящей необратимыми экологическими последствиями, называлось именно формирование чрезмерного спроса и нерациональный образ жизни богатых стран. В то же время отмечалось, что основные потребности значительной части человечества не удовлетворяются. Таким образом, реально вырисовывается следующая альтернатива: либо сохранение потребления на прежнем уровне и тогда возможным становится существование лишь одного миллиарда землян, либо пересмотр стандартов потребления, сопряженный о выяснении того, что же считать *истинными* потребностями, гарантирующими богатство личности и действительную полноту жизни человека и общества, что позволит на новых основаниях строить отношения с природой и миром.

Нравственная невозможность примириться с заведомой несправедливостью неомальтузианского решения этой непростой проблемы заставляет признать бесперспективность бес-

конечной интенсификации потребления, тем более осуществляемой одними странами за счёт других, и обратиться к поискам иных решений. Это, в свою очередь, заставляет и современных исследователей, отвечая на вызовы времени, по-новому ставить вопросы о том, как следует трактовать содержание истинных человеческих потребностей; в формировании какой личности заинтересовано современное общество; какой представляется перспектива развития общества и в чем видится его подлинный прогресс.

Что касается истинных человеческих потребностей, то, в самых общих словах, это прежде всего такие естественные потребности, как жизнь, безопасность, пища, общение, любовь, познание, творчество и т.п. Именно эти потребности по мере развития общества приобретают все более человеческие, т.е. облагороженные культурой формы своего выражения и всё более одухотворенные способы их удовлетворения. И оказывается, что человеку нужно не совсем то и совсем не столько, сколько его сегодня уговаривают и заставляют потреблять реклама, торговля, мода. Но это не значит, что человек должен, минимизируя свои потребности, возвратиться в пещеру. Это значит, что он должен отказаться от ненужного, избыточного, ибо это, разоряя природу, отвлекает и самого человека от истинного его бытия, истинного человеческого предназначения, ввергая в непрестанную погоню за фикциями. Вместо этого пустого, но утомительного существования в качестве безвольного и тупого потребителя, заглатывающего всё новые порции навязываемого ему извне «ширпотреба» всех видов, человек смог бы обратить спасенное время и возможности на истинное бытие, на свое человеческое развитие, на достойную, качественно человеческую жизнь. Это значит, что он должен осознать свои истинные потребности, те, которые не разрушают и не затемняют его истинную природу, а соответствуют ей и способствуют ее проявлению и развитию; их наличие и удовлетворение не ставит человека в непримиримую оппозицию к природе планеты, а позволяет им стать сотрудниками в совместном коэволюционном движении.

Одной из истинных человеческих потребностей, например, является потребность в красоте как естественное стремление человека к гармонии, целостности, равновесию и порядку. О том, что это именно жизненная потребность человека, говорят результаты исследований антропологов, установивших,

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. Американский эстетик Д.Дьюи вообще полагал, что эстетический опыт, в силу его характера и непосредственной имманентности, поскольку приобретает он только личным восприятием и переживанием, является моделью для всякого опыта вообще. Зная воспитательное, образовательное, развивающее действие эстетических впечатлений, мудрецы с давних времен советовали окружать рост ребенка красотой и добром, рост юноши — красотой и физическим развитием, рост молодежи — красотой и учением. Красота должна присутствовать на всех этапах становления личности, способствуя ее гармоническому развитию и совершенствованию. И действительно, красота, наряду с истиной и добром, неизменно выступает в составе исходной триады ценностей, представляющей фундаментальные основания бытия.

Такой же исходной и истинной является потребность человека в творчестве, самовыражении, утверждении себя в мире посредством внесения в него нового, небывшего — созданного им. Именно творческая позиция обеспечивает человеку устойчивость его существования, ибо дает возможность адекватно и своевременно реагировать на все новые ситуации постоянно меняющегося мира. Творчество — свободная деятельность, к которой человека нельзя принудить: он может творить только в силу внутренней потребности к творчеству, внутреннего побуждения, которое и выступает более действенным фактором, чем любое внешнее давление или принуждение.

И здесь мы обнаруживаем, что многие из истинных потребностей человека либо имеют эстетическую природу, либо включают в себя необходимый эстетический компонент. Действительно, в плане возвращения человека к истинной своей природе, к истинному бытию, к осознанию действительных своих потребностей не последнее место принадлежит эстетической культуре и ведущим к ней (хотя и не обеспечивающим ее с необходимостью) эстетическому образованию и эстетическому воспитанию. Эстетическое отношение к миру всегда существовало как всеохватывающее, универсальное и сугубо человеческое поведение, а эстетическая оценка — самая целостная, как бы завершающая восприятие предмета в полноте его данности и связи с окружением. Поэтому именно эстети-

ческие оценки и ценности по своей всеобщности сравнимы с математическими символами¹, хотя и, может быть, противоположны им по природе и механизму оценочного акта.

И потому эстетическое воспитание и образование не только открывают душу человека навстречу звукам, краскам, формам мира, но и в целом способствуют более полному, более связному и глубокому пониманию мира и более гармоничному, всестороннему раскрытию себя. Это способствует и развитию творческого мышления, расширяет возможности в поиске и нахождении новых путей, новых решений, в том числе в сфере науки, производства, экономики.

Задачи развития общества выдвигают новые, возросшие требования к человеку как главному элементу производительных сил общества, означая необходимость всестороннего развития самого человека, качественного содержания и количественной отдачи его сил и возможностей. Общество все больше начинает осознавать, что главное его богатство — человек, а еще точнее — творческая личность. И воспитать творческую личность, т.е. сформировать контекст, условия и установку на творчество, с одной стороны, и потребность и побуждение к творчеству, с другой, нельзя без специальных усилий общества, без соответствующей политики, направленной на эту культурную цель. Чрезвычайно важная роль здесь принадлежит программе эстетического воспитания и развития, которые — в совокупности составляющих их компонентов — являются одним из важнейших средств качественного совершенствования человеческой природы. Эстетическое воспитание как бы пересоздает личность, по-новому структурируя душу и эстетизируя мировоззрение, в то же время становясь заключающим звеном формирования личности, «суммирующим» ее, объединяющим в единую целостность. Становясь сам субъектом культуры, человек проявляется при этом во всей полноте, многогранности, неповторимости своей личности. И именно в многообразии личностей и богатстве их творческих позиций — залог развития общества, залог здоровья человечества как биологического вида.

Красота как экономическая категория

Издавна и бесспорно красота рассматривалась как прежде всего эстетическая категория. При этом всегда подразумевалось, что красота означает некую устроенность или организацию предмета, которая предполагает, как утверждал Л.-Б.Альберти, та-

кую органическую целостность, в которой ни прибавить, ни убавить, ни изменить ничего нельзя, не сделав при этом хуже. Иными словами, истинная красота — это всегда изящество, целесообразность и лаконичность, где излишество или чрезмерность означают безвкусицу, а несправедливость — дисгармонию.

Таким образом, красота выступала как бы объективным показателем осмысленности и правильности как организации предмета или процесса, так и самого существования в целом. На связь красоты с истиной — через организацию ее смысла через формы красоты — указывал и теоретик искусства Дж.Маццини, сказавший, что красота есть лицо истины, и физик Р.Фейнман, считающий, что истину можно узнать по ее красоте. С этой мыслью соглашается и А.Б.Мигдал, который пишет: »В физике последнего времени на первый план переместилось понятие красоты теории. Красота теории имеет в физике почти определяющее значение, делает недостоверные рассуждения достаточно убедительными, чтобы поставить эксперимент для проверки предположений»².

Связь красоты с истиной означает, что существуют некие объективные связи между формами красоты и смыслами бытия. Насколько же объективна организация красоты и на чем основана сила ее воздействия? Сила красоты в том, что принципы ее построения как объективны, так и универсальны, т.е. в них отражены самые общие, органичные и непреложные законы всякого структурообразования, всякого процесса возникновения или построения форм, оказывающихся наиболее жизнеспособными. Поэтому красота — прежде всего способ *организации* (предметов, процессов и явлений), когда можно выделить некоторые определенные и устойчивые особенности, обуславливающие наличие у предмета тех качеств, которые позволяют ему наиболее успешно функционировать в окружающей среде, оставаясь в рамках самого себя единым целым, имеющим определенную форму и структуру. Эта структура подразумевает наличие определенной иерархии значений внутри организованного целого, что, в свою очередь, обеспечивает этому целому связь с окружающим его контекстом (смысловым или предметным) на всех уровнях его организации.

Поэтому можно сказать, что красота не просто способ организации, но *особый* ее способ, ибо и сам смысл, и сами функции предмета выявляются через логику его построения,

имеющую объективный характер, поскольку в нем наиболее целостно выражена вся сумма условий и требований окружающего мира, Таким образом, красота становится вопросом не только формы, но самого *качества* предмета, ибо определяет возможность его вписания в окружение и самого в нем бытия.

И, наконец, красота — это *высший* тип организации, ибо в нем наиболее целесообразно, законченно, совершенно и выразительно представлена сущность предмета, выявлен его смысл и обеспечена возможность реализации его функций. Это означает, что красота образует как бы новый — онтологически, гносеологически, аксиологически — *статус* предмета, ибо определяет возможность наиболее адекватного и эффективно-го взаимодействия с окружением и установления более высокого уровня порядка этих взаимодействий.

Что же касается практического существования красоты, то оно важно прежде всего в двух главных отношениях: собственного своего содержания и его восприятия человеком.

Красота как порядок и совершенство означает высшую степень целесообразности организации, когда излишнее — безобразно, когда все внешние характеристики формы служат раскрытию смысла, качества и назначения предмета, Именно это имел в виду, в частности, известный авиаконструктор, автор знаменитых «ЯКов» А.С.Яковлев: «Некрасивый самолет не полетит. Не знаю, почему, но не полетит». Инженеры-конструкторы, оценивая варианты моделей машин, деталей и т.д., не в последнюю очередь считаются с их эстетическими достоинствами. Опыт убедил их в том, что некрасивые образцы, как правило, не оправдывают себя в эксплуатации.

Это происходит именно в силу уже указанной *объективности* принципов организации красоты, через которую говорят законы движения структурообразующих сил самой природы, глубинные закономерности построения ее форм. Каждая красивая линия, форма и т.д. — это целесообразное решение, найденное самой природой или выявленное человеком в поисках «единственно правильного» варианта для той или иной вещи.

Красота — это и такая организация, которая в силу своей объективности и выразительности способна наилучшим образом выполнять свои функции. Красота — в высшем смысле функциональна. Еще со времен Сократа понимание красоты включало в себя соответствие той цели, для которой существует или создается предмет, а это и обеспечивает возможность

наилучшего выполнения предметом своих функций. И если красота природы не подчиняется предписанным человеком правилам функциональности (поскольку у природы свои, отдельные от человека, цели), то красота, творимая человеком, — в искусстве, в быту на производстве — строится исходя из требований человека.

С учётом всего вышесказанного, красоту можно истолковать и с точки зрения оптимальности, полезности, экономности ее организации, что и позволяет рассматривать ее в том числе как экономическую категорию. Действительно, если сама природа, материя организуется по этим объективным принципам, значит они, при экономии используемых «средств», обеспечивают, с одной стороны устойчивость, а с другой стороны — возможность изменения и развития. Поэтому многие из принципов организации красоты могут быть положены и в основу организации форм и способов как промышленного производства, так и структурирования общественной жизни, гарантируя им одновременно и стабильность существования, и гибкость функционирования.

Так, например, принцип «золотого сечения», которое итальянский математик Л.Пачоли назвал «божественной пропорцией», лежит в основе строения самых разных природных объектов и организации произведений искусства, промышленных изделий, форматов поверхностей и габаритов бытовых предметов и т.д. Золотое сечение обнаруживается в пропорциях человеческого тела; Т.Кун в книге «Кривые жизни» при анализе картины Боттичелли «Рождение Венеры» находит многократное использование принципа «золотого сечения» при построении тела Венеры. Оно отчётливо просматривается в архитектурном решении Парфенона, храма Вознесения в Коломенском, Покрова на Нерли, в композиции музыкальных произведений, при организации частотных соотношений в благозвучных аккордах, кульминация мелодии также часто приходится на точку золотого сечения ее общей продолжительности и т.д.

Астроном К.П.Бутусов отмечает, что соотношение периодов обращения соседних планет в Солнечной системе, частоты их обращений и разности этих частот также построены на основе золотого сечения. «Иными словами, — пишет он, — спектр гравитационных и акустических возмущений, создаваемых планетами, представляет собой консонансный аккорд, наибо-

лее совершенный с эстетической точки зрения»³. Таким образом, эта эстетическая закономерность имеет естественную материальную основу, и везде, где присутствует данная пропорция, она сообщает гармонию целому и приятна глазу, ибо лежит в самой основе структурирования природы.

Единство способов организации в космосе есть проявление и следствие космического моногенеза и выражается как бы в едином общем алгоритме построения всех форм — от галактики до цветка. А поскольку форма объекта связана с его динамикой (эта связь была установлена астрофизикой), т.е. является как бы программой его движения и развития, то тем самым единый способ организации есть ключ к гармонии мира как единого целого, развивающегося в едином мегаритме.

Возможно, и «золотое сечение» есть частный случай ритма, который, в свою очередь, придает или сообщает правильность и регулярность функционированию самых разных объектов, будучи законом в способе организации также живых существ и их бытия. Ритм означает правильное чередование смещений при членении временных или пространственных протяженностей, и этот возврат фиксируется как повторяемость, периодичность определенных структурных схем; это дает впечатление постоянства и устойчивости при одновременном психологическом ощущении изменения и новизны, которая в данном контексте не пугает неизвестностью, но подсознательно ожидается. Очевидно, в этом один из секретов положительного восприятия «золотого сечения», когда осуществляется возврат к одной и той же пропорции в рамках одного предмета, одного объема, одного целого; ощущение и новизны, и узнаваемости возникает в законченности и сгущенности переживания ритма. Этот ритм внутреннего движения делает золотое сечение похожим на своеобразную рифму в поэзии.

Таким же универсальным эстетическим принципом организации является симметрия, повсеместно распространенное явление, когда с помощью своего рода дублирования основного структурного «рисунка» обеспечивается устойчивость (или ощущение устойчивости) всей системы в целом. Именно симметрия формы во многом определяет ее оценку как правильной: она рациональна, привычна, равновесна и потому приятна для глаза. Однако сообщающая системе стабильность, симметрия как бы сопротивляется введению в структуру динамических изменений. Поэтому симметрия используется преимущественно

но там, где необходимо сообщить объекту фундаментальность, прочность, уравновешенность и надежность конструкции. Например, симметрично построение организмов живых существ, где расширение возможностей приобретает за счёт асимметрии функций при анатомической симметрии их носителей.

Асимметрия или диссимметрия построения используется для создания впечатления мобильности, подвижности, гибкости, символизируя принцип возможности (и ожидания) движения, изменения. Оба принципа широко используются в архитектуре, которая образует непосредственное окружение человека, фон и контекст его существования. Это пространство, в котором человек живет и воздействие которого неустранимо. И часто при этом несоответствие человека и архитектуры, их несомасштабность становятся причиной невротических расстройств, чувства подавленности, детских неврозов.

Архитектура выступает проводником общественных идей, представлений об устройстве мира. Так, геометрическая планировка городов древних греков была выражением понимания ими правильного порядка и организации самого мира. Архитектура фашистской Германии должна была устрашать, подавлять человека, воздействовать на скрытые в нем комплексы, высвобождая их темную разрушительную силу; в целом это часто представляло собой причудливую смесь мистических элементов и мотивов с тяжеловесностью ложной классики, что объясняло ирреальность мотивов, иррациональность рожаемых смыслов.

Окружение человека, организация среды оказывают на него многогранное воздействие, определяя настроения, внушая соответствующий строй идей и чувств. Эстетическая организация среды сама по себе способна повысить производительность труда (специалисты утверждают, что приблизительно на 2%)⁴, в то время как эстетический дизайн повышает потребительские качества продукции. Дело в том, что одной из сторон красоты является безусловность воздействия сигналов эстетической информации. Восприятие ее обусловлено определенными физическими характеристиками и величинами, которые имеют объективный, прямой направленности компонент воздействия, обращенный непосредственно к биофизической природе человека: формы, линии, цвет, звучание могут восприниматься безусловно, не доходя до порога осознания.

Известно из практики воздействие на человека цвета как определенной физической характеристики. Так, яркий красный цвет напрягает нервную систему человека; на заводе электронных приборов в США, где в окраске помещения преобладал этот активный цвет, рабочие начинали давать брак уже через час работы, поскольку слишком быстро уставали, излишнее напряжение приводило к утомлению и ошибкам. Известный писатель Т.Драйзер в своем наброске «Эмоции» приводит пример с одним из лондонских мостов через Темзу, печально известным количеством самоубийств, происходивших на нем. Обеспокоенным властям достаточно оказалось перекрасить его из черного в зеленый цвет, чтобы совершенно изменить ситуацию. Непосредственные сигналы эстетической информации, кроме безусловного, подсознательно воспринимаемого воздействия, могут оказывать и культурно-ассоциативное воздействие, значение которого нельзя игнорировать и величиной которого нельзя пренебрегать, когда речь идет об эмоциональном настрое, душевном состоянии людей, которые к тому же являются производителями и потребителями разнообразных товаров, т.е. определяют и качество продукции, и спрос на нее.

Итак, подводя итог нашему краткому рассмотрению содержания и значения красоты, можно сказать следующее: красота вещи есть слагаемое самой ее функции. Поэтому, например, производство некрасивой продукции означает бесфункциональное производство, в чём проявилась несостоятельность количественной и стороны нашего планового производства в бывшем его исполнении. Некрасивость выступила как *разрушительная* сила. Как уже говорилось, в красоте присутствует объективное содержание, делая ее основы в определенном смысле вневременными. Некрасивое, не имея этой основы, может иметь хождение только лишь в силу временной моды, т.е. в худшем смысле слова преходяще, поскольку не имеет опоры в объективной укорененности. Некачественная, некрасивая продукция есть перевод материала и труда, ибо не только не имеет спроса, но и раньше устаревает, выходит из строя, перестает работать, функционировать и т.д.

Рассмотрение красоты с точки зрения объективности ее организации, отражающей пути формобразующих сил материи, показывает, что полный ее анализ невозможен без учета, кроме эстетического, не только аспектов гносеологического,

психологического, аксиологического, но и вне рассмотрения ее как категории *экономической*, исходя из ее места и значения в практической жизни общества.

В плане включения красоты непосредственно в жизнь и производство показателен и поучителен опыт Японии, о котором было рассказано в статье «Традиционная модель эстетического воспитания в Японии» настоящего сборника. Культ гармонии, рассматриваемой как краеугольная основа построения мира и общества, вся система воспитания, закрепляющая красоту и гармонию в качестве высшей ценности, способствуют тому, что красота естественно утверждается в душе как органичное и ведущее начало бытия. Но можно было бы как угодно пытаться влиять на сознание с целью его эстетизации, но если это теоретическое воздействие не подкрепляется всем контекстом существования, в который вписана красота, формируемая система воззрений не получит закрепления и человек неизбежно возвратится к прежнему, до-формируемому состоянию. В таких условиях воспитание оказывается неэффективным, заведомо обреченным. Только практическое закрепление всем окружающим фоном, всем контекстом бытия реально утверждает человека в приверженности к красоте, к соблюдению гармонии, к привычке всё делать красиво, окружая себя красотой.

Французский социолог П.Греве, исследовавший изменения в структуре потребления, стремился раскрыть характер самих потребностей с точки зрения их экономической оценки. Те потребности, которые развивают личность, следовательно, впоследствии окупаются в процессе труда и способствуют, в свою очередь, развитию общества, он определил как *рентабельные потребности*. Потребность в красоте — эта, получившая культурное развитие и оформление, естественная и по преимуществу человеческая потребность в гармонии, целостности, равновесии, порядке — становится по своему характеру психосоциальной потребностью человека, живущего в обществе и заинтересованного в стабильности своего существования. Восприятие красоты организует внутренний мир человека, создает порядок в его душе, порождает чувства и эмоции преимущественно положительного характера, делая доступными гармонии, лежащие в основе мира, но не достижимые иными способами восприятия и понимания.

Красота, таким образом, экономична и рентабельна, а опыт Японии, вкладывающей значительные средства в эстетическое воспитание, доказывает правоту П.Греве, ибо эти средства окупаются и в плане экономики, и в плане государственного престижа. Так, принципы уже упоминавшейся «эстетической социализации» в Японии в немалой степени способствовали тому, что названо «японским экономическим чудом», определяя безупречную характеристику японской продукции.

Действительно, определенный уровень эстетической культуры, развитый художественно-эстетический вкус, стремление к красоте выступают определенной гарантией того, что человек не станет проектировать или производить некрасивую продукцию, которая тем самым является и продукцией некачественной. На практике это означает гарантированность от бессмысленного растрачивания ресурсов планеты и человеческого труда и времени.

При таком подходе не остается сомнений в том, что красота, принципы которой имеют силу законов, а способность понимать и создавать ее определяет эффективность производства, отнюдь не в последнюю очередь выступает именно как экономическая категория, а эстетическое воспитание — как закладка прочного фундамента для экономического и целесообразного ведения хозяйства. Потребность же в красоте — в высшей степени рентабельная потребность, ведь потребность все делать красиво — есть в конечном счете *интуиция все делать правильно*.

Красота и общественное здоровье

Здоровье населения — физическое и духовно-психологическое — как одна из важнейших составляющих субъективного фактора общественного развития является неслучайным условием и основой экономической стабильности и процветания общества. И в этом плане нельзя недооценивать столь важного, хотя еще и непривычного в данном качестве, значения красоты и гармонии, т.е. эстетических качеств организации жизни и быта людей. Речь идет о тех качествах красоты, которые позволяют говорить о ее *саногенной* функции. Это значит, что красота способна помогать сохранению и поддержанию здоровья человека и общества. Действительно, с давних времен утверждалось: в здоровом теле — здоровый дух. Но не

менее справедливо и обратное утверждение: здоровый дух — основа и залог здоровья тела. Человек здоров, пока в порядке его внутренний мир, пока он в согласии с самим собой, пока существует устойчивая и справедливая иерархия ценностей в его понимании мира.

Созерцание, переживание красоты и гармонии приводит в гармонию и все движения души, упорядочивает и гармонизирует восприятие мира. Красота примиряет чувственное и рациональное, сообщая душе новое качество порядка. Организация красоты как бы равномерно распределяет наше внимание, не давая перевеса ни одной из сторон или фрагментов нашей собственной внутренней организации, препятствуя однобокости проявления внутреннего мира личности. Гармония ощущений, равновесие сил способствуют настроению спокойствия и уверенности. Способность эстетического опыта сочетать напряжения реальной жизненности с гармонией человеческого «я» позволяет человеку в самых сложных условиях сохранять здоровье, а здоровье каждого — достояние нации, условие богатства народа.

Содержание мыслей, качество состояний, характер переживаний вовсе не безразличны для здоровья человека. Известно, например, какое значение для формирования общественного настроения в годы «великой депрессии» в США имело американское кино, поддерживающее веру людей в лучшее будущее, помогающее восстановить душевное равновесие, пусть часто и путем увода человека от будничной реальности в мир приятных, возвышенных иллюзий. Способность искусства, красоты вызывать эмоции преимущественно положительного характера становится основой так называемой *эстетотерапии*, когда эти эмоции вызываются преднамеренно, с целью упорядочения и регуляции психического тонуса.

Как считают специалисты-психологи, сами чувственные образы, живущие в сознании, их «состав», сочетание, окраска становятся активным средством воздействия на психическое состояние, самочувствие и даже здоровье человека. Иными словами, вовсе не безразлично, какие чувственные образы присутствуют в нашем сознании, какие представления, настроения преобладают и, следовательно, определяют наше состояние. Отрицательные эмоции и представления — это, по мнению медиков, настоящий бич человечества, их вредно продуцировать и накапливать в себе, недаром уныние, например,

рассматривается в Библии как тяжкий грех. Еще Н.В.Гоголь писал, что искусство должно быть водворением в душу стройности и порядка, а не смущения и расстройства, подчеркивая, с одной стороны, ответственность художника за то, что он несет в мир, с другой — роль и значение создаваемого искусством художественного окружения человека. Организация гармонии внутренней жизни — это профилактика болезней, и неслучайно В.Гумбольдт предполагал, что со временем болезни будут расцениваться как следствие извращенного образа мышления⁵.

Пифагорейцы также рассматривали болезнь как нарушение гармонии в организме и душе человека, считая при этом, что определенные ритмы и мелодии способны врачевать человеческие нравы и страсти и восстанавливать первоначальную гармонию душевных способностей. Современный же американский физиолог Эди Росс, исследовавший влияние сигналов на состояние клеток, установил, что звуки (являющиеся волнами в определенном частотном диапазоне) способны выполнять роль переключателя мозга на иной режим работы: так, музыка Моцарта, например, способна нормализовать энцефалограмму. Это позволяет в эстетотерапии использовать соответствующим образом подобранные и организованные цветовые или звуковые сигналы в качестве своеобразных цветочных и звуковых «таблеток». Способность музыки оказывать самое глубинное и действенное влияние на человека позволяет использовать ее в лечебных целях, что привело к созданию своеобразной «музыкальной фармакопеи», содержащей указания, какую музыку при каких недугах следует применять.

Кроме того, искусство выполняет в обществе целый ряд и как бы профилактических функций, связанных с регуляцией эмоционального фона. Как известно, если эмоции блокируют мозг, то снижаются его мыслительные потенции. В то же время отсутствие эмоций вообще не только обедняет, обесцвечивает жизнь, но снижает и интерес к ней, и жизненную активность из-за отсутствия побуждений (часто имеющих и эмоциональную окраску) к разным видам деятельности. Баланс эмоций выступает условием, необходимым для здоровья и нормального функционирования мозга.

В искусстве — при его творчестве и при его восприятии — изживается излишек впечатлений внешнего мира, не выразившихся во внешних действиях. Тем самым искусство разряжает избыточное напряжение, берет на себя неосуществившуюся

часть жизни нашей нервной системы. Часто страдание уходит или ослабляется, если есть возможность объективировать его, высказать. Об этой стороне искусства интересно и аргументировано писал Л.С.Выготский⁶, предпринявший глубокий анализ различия между обычной жизненной и специальной эстетической эмоциями.

Искусство, будучи способом творчества красоты и гармонии, как их понимает человек, есть и способ человеческого овладения действительностью с помощью не только ее осмысления в особой образной форме, но и воспроизведения ее посредством построения ее общей модели. Эта модель, воспроизводящая наиболее значимые для человека реалии и связи мира, становится для него основой для ориентации в мире и успешной деятельности в нем. Сам применяемый искусством способ моделирования позволяет человеку глубже, полнее, интимнее познать мир, поскольку он предстаёт «пропущенным» через систему человечески значимых, ценностных установок и представлений.

Способность красоты возбуждать организованную, гармоническую деятельность организма человека и функционирование его сознания объясняется тем, что сама красота, как уже говорилось, — есть способ организации, определенный порядком. Восприятие же порядка, восприятие организации (имеющей к тому же объективные основания в формах самой природы), законченной совершенной формы является предпосылкой чувства эстетического наслаждения, возвышающего душу, глубоко очищающего психику от «сенсорных шлаков» — отрицательных эмоций, беспорядка и хаотичности бесформенных ощущений, обрывков навязчивых мыслей и переживаний. Красота захватывает *всего* человека, выпрямляет его, организует полноту жизневосприятия и этим способна влиять на сами основы формирования мироощущения, гармонизировать мировоззрение.

Игнорирование природы человека, ее способности отзываться на определенным образом организованные сигналы эстетической информации приводят к «мертворожденности» и в искусстве, и в промышленном производстве. Еще в древности утверждали, что равновесие возникает из правильного, а правильное возникает из смысла мира. Пренебрежение эстетическим содержанием бытия, в котором опредмечивается и выражается эта связь, приводит к тому, что в основу организации жизни кладутся случайные критерии, проходящие или мни-

мые ценности. Речь идет не только о забвении той роли, какую играет подлинная красота, но и о подмене самих ее принципов. Вместо организации предлагается хаос, вместо очищения и возвышения души — чувство подавленности, равнодушие, вместо красоты — красивость. Больше того, происходит подмена самих ценностей, когда отвергается красота и эстетизируется безобразное, обыгрываемое и представляемое как «правда жизни». Всё это происходит не только из-за пренебрежения к вопросам эстетического воспитания, но и вследствие непонимания связи между формами красоты и смыслами бытия.

В результате рождается некий феномен, напоминающий моду, но, в отличие от нее, объясняемый не естественными причинами эстетического обозначения смены образцов потребления в культуре, а неразвитостью сознания, неумением думать, стадностью самопроявления. Такая «мода» охватывает всю возможную сферу проявления — от длины юбок до политических взглядов. Если главной мотивацией моды в собственном смысле является стремление к эстетическому самовыражению и самоидентификации, к обозначению своего понимания красоты и своего тяготения к некоему образцу, идеалу, то содержанием феномена «квази-моды» становится некритическое освоение навязываемых сфабрикованных потребностей, диктуемых не эстетическими, но сугубо коммерческими мотивами-однодневками. Искусственно выведенные потребности — это те, что не проистекают ни из самой природы, ни из требований жизни, часто выступая способом психологического принуждения к активизации потребительского спроса на фактически ненужные вещи, которые иногда являются просто побочным продуктом развития промышленности или даже ее издержками.

Что же касается истинных потребностей — в красоте, творчестве, идеале, — то приходится констатировать, что если эти категории оказываются на далекой обочине общественного сознания и общественного бытия, то это служит индикатором духовного неблагополучия в обществе, нездоровья общественного организма. Действительно, в обществе всё теснейшим образом связано, и еще древний китайский мудрец Люй Бувэй считал деградацию в музыке верным признаком гибели правления и государства. Он утверждал, что музыка благоустроенного века спокойна и радостна, а правление ровно. Музыка беспокойного века взволнована и яростна, а правление ошибочно, музыка гибнущего государства сентиментальна и пе-

чальна, а его правительство в опасности. Существуют даже запретные, чуждые небу дьявольские тональности — «музыка гибели»; чем бурнее и хаотичнее музыка, тем грустнее становятся люди, тем больше опасности для страны.

Перспективы построения здорового общества требуют создания условий для «включения» красоты в материально-духовную деятельность, для сформирования с этой целью прикладных отраслей знания — технической эстетики, теории дизайна, эстетики быта, экологической эстетики и т.п. Конечно, трудно говорить о подъеме культуры производства в условиях, когда падает само производство. Однако рано или поздно эта проблема все равно встанет перед нами в полный рост, и надо быть готовыми к этому хотя бы морально.

Нам, наводнившим свою страну заграничным дешевым ширпотребом, который портит вкус, нас, кто терпит грязь и безобразие на улицах своих древних городов и станциях лучшего в мире метро, кто допустил безнравственность в свои человеческие отношения и в искусство, убивая самоуважение и духовную мобилизацию, которые дает красота, — следует прислушаться к голосам мыслителей с Запада, дающих трезвую оценку «потребительского рая», с которым они знакомы давно и плотно. В работе «Хаос или рай?» немецкий философ Ф.Патури пишет, что современное западное общество, этот рай потребления, таит в себе хаос разрушения, анархии, тотального террора. Различного рода кризисы — от экологического до духовного — лишь многообразные формы проявления хаоса.

Красота уходит из жизни из-за отчуждения человека от процесса и особенно результата своего труда, от пренебрежения к проблемам духовной культуры. А в культуре, как системе особого рода, нет самоподдерживания и не может быть расцвета «по инерции». Культуру следует активно поддерживать, если мы хотим ее сохранить; отпускание ее на самотек и инерцию ведет к ее разрушению. Если ж мы хотим ее развития — необходимо вкладывать в нее средства. Культура не может быть поставлена на самоокупаемость — так же, как гармония и красота рождаются лишь в результате творческих усилий природы или художника. И тем не менее, как говорилось выше, затраты на красоту оправданны и необходимо приносить дивиденды. Культура создает смысловое и ценностное пространство, которое, однако, нельзя сдать в аренду, создает духовный климат, но не для того, чтобы снять три урожая бананов

в год, создает психоментальный контекст и национальную традицию, но их нельзя заложить под проценты. То, что дает культура, — бесценно. Но сама она нуждается в помощи, в определенной и долгосрочной культурной политике.

К сожалению, наша современная ситуация весьма далека от желаемого. Стоит вспомнить, что поставленная в свое время задача эстетического воспитания населения и эстетического преобразования предметно-бытовой среды, понимаемая как часть общесоциальной программы по совершенствованию культуры быта и условий жизни, не была нами выполнена. Сейчас же и задача так не формулируется. Однако от этого проблема не исчезает и не теряет своей актуальности. Активное утверждение так называемых либеральных ценностей сместило сами акценты в понимании качества жизни. Вместо качества отношений с миром, зависящего от «качества» самого субъекта этих отношений, делается упор на количество извлекаемой из этого пользы, понимаемой плоско-утилитарно.

Ускорение ритма жизни и темпа работы, повышение психического напряжения ввиду обилия и быстрой смены впечатлений создают повышенное давление на адаптационные системы организма человека. В этих условиях необходимо наличие здорового и полноценного, ориентированного на потребность человека в красоте и гармонии искусства, необходима учитывающая современные реалии теория и адекватно действующая на ее основе, отслеживающая все компоненты процесса, программа эстетического воспитания.

Цель здорового общества — здоровая творческая личность. И именно в процессе эстетического воспитания, воспитания красотой, гармонией, добром, формируются и развиваются эстетические чувства и способности, без которых невозможна развитая и здоровая личность.

Эстетическое воспитание и творческий потенциал личности

Итак, насколько естественной и истинной является потребность человека в красоте, настолько же естественна и истинна его потребность в творчестве, творческом самовыражении, самореализации. Кроме того, только творческое поведение в нашем изменчивом мире и может считаться подлинно адекватным поведением, обеспечивая человеку возможность адаптации к новым реалиям бытия.

Действительно, если под культурой мы понимаем совокупность отношений человека с миром, пространство становления смысла и формы этих отношений, а под прогрессом культуры понимаем развитие и обогащение этих отношений, усложнение их содержания и очеловечивание способа их выражения, то действительным субъектом этих отношений может выступать только способная к развитию и развивающаяся творческая личность.

Обозначенные в начале настоящей статьи общие ориентиры в развитии планетного человечества определяют и необходимость новых способов подхода к оценке уровня развития тех или иных стран. Если в недавнем прошлом самым надежным критерием могущества государства было количество добытого угля или выплавленной стали, то теперь всё отчётливее выступает необходимость переоценки показателей мощи страны. Темпы прогресса, его содержательно-качественные возможности все более будут определяться тем, насколько общественное устройство окажется способным обеспечить условия для развития *самого человека*, для раскрытия и реализации его творческого потенциала. В немалой степени это будет определяться возможностью сформировать развитую творческую личность, способную действовать самостоятельно, адекватно и эффективно и отвечать за результаты своей деятельности.

Таким образом, общество для своего развития нуждается в личностях, причем личностях творческих. Человек же может творить только в силу внутренней потребности к творчеству и волевой установки на творческую позицию и творческую деятельность. Однако внутренним состоянием его при этом выступает не столько необходимость, сколько возможность творить, избыток творческих сил при полноте ощущения жизни. И потому общество, движимое не столько даже альтруистскими побуждениями, сколько потребностью самосохранения и самоподдержания, должно думать о создании соответствующего творческого контекста, включающего в себя совпадение множества разноуровневых факторов, обеспечивающих стимулирование творчества, творческой атмосферы в обществе. Для этого в общественном мнении должна укрепляться высокая оценка именно творческой позиции и установки, должен поддерживаться высокий общественный статус творческой личности и творческой деятельности.

Итак, что же составляет содержание и специфику творчества как особой человеческой деятельности?

Общий смысл многочисленных определений творчества позволяет видеть в нем комплексный, многосоставный и многоуровневый культурный феномен, сутью которого является развитие особого человеческого способа отношения — к миру, к обществу, к себе, — какой бы сферы деятельности это ни касалось. В этом специфически человеческом способе отношения формируется новый уровень приспособления к действительности, определяющий новое содержание и организацию самого этого отношения. При этом в процессе творческой деятельности не только создаются и вносятся в мир ценности, но сама такая деятельность выступает как *ценность*, становясь реализацией смысла жизни, предназначения человека. Именно творчество дает ощущение смысла жизни и ее полноты. Так, Гете писал что ни деньги, ни власть, способные доставлять определенное наслаждение, не дают этого ощущения, связывающего человека с миром, вписывающего его бытие в бытие мира.

Творчество, таким образом, это и особое состояние человека, которое он переживает как праздник бытия, как полноту реализации, как свое человеческое, духовное могущество, независимо от того, что это бывает сопряжено с хорошо известными «муками творчества». Реализуя небывшее, находя формы невыраженному, человек в творчестве самоутверждается как равноправный деятель в отношениях с миром. Это расширяет представление человека о самом себе, своих возможностях.

Формируя внешний материал, упорядочивая внешние связи, человек организует и свой внутренний мир, как бы наводит порядок в собственной душе, гармонизируя ее состояние, устраняя напряжения, «перекосы». Это одна из причин, позволившая американскому психологу и педагогу А.Кожибскому утверждать, что творчество выполняет терапевтическую и психотерапевтическую функции, организуя физическое и психическое здоровье человека. Творчество, возможное в собственном смысле лишь как свободная, спонтанная деятельность, дает человеку ощущение свободы, состояние полета, вдохновения, раскрепощенности, уверенности в себе. Интеллектуальная пассивность, заторможенность, утверждает А.Кожибский, столь же пагубна, как и эмоциональная зажатость. Человеческая психика должна быть активной, и творчество обеспечивает эту

активность, благотворно влияя на все биологические функции организма, поскольку гармонизирует проявления управляющей ими психической деятельности.

Творческие свои усилия человек может обращать не только на внешние объекты, на мир, но и на самого себя. Творчество себя, самопостроение, формирование собственной личности человек осуществляет в направлении идеала, как он его себе представляет. Таким творчеством собственной личности и выступает самовоспитание. Действительно, человека, особенно уже сложившегося, сформировавшегося, чрезвычайно трудно изменить внешним воспитующим воздействием. Человек может измениться, только если сам захочет этого, если сам почувствует такую необходимость. Поэтому по-настоящему действенным воспитанием, в том числе и эстетическим, может быть именно самовоспитание, когда человек, осознавший свою «недостаточность», определяет направление, в котором должен двигаться с целью самовосполнения, самосовершенствования, т.е. формирует свое конкретное представление о должном и лучшем.

Возможно, это самовоспитание, работа с самим собой как с прямым объектом творческого строительства, наконец, борьба, если это необходимо, с собой (с худшим в себе — за себя лучшего), а не с внешним миром, природой и т.д., есть самое высокое и самое красивое творчество: в этом проявляется глубокое уважение к миру, высокая ответственность перед ним столь же высоко оценивающего себя человека. Своей творческой волей человек пересоздает свою судьбу, всю систему своих взаимоотношений с миром, заменяя их несовершенный порядок порядком более высокого уровня, который он сознательно творит сам.

Роль эстетического воспитания в формировании творческой позиции состоит в том, что оно не только способствует развитию чувств, оформлению человеческой чувственности и ее обогащению, но и просвещает, обосновывает — рационально и эмоционально — необходимость творческого отношения к миру. Именно эстетическое воспитание показывает роль эстетических чувств в формировании картины мира и развивает эти чувства. Действительно, современная жизнь с ее перегрузками, тип современного опыта приводят к снижению сенсорных способностей, что влияет на качество восприятия, его остроту и свежесть. Кроме того, ставшая продуктом предше-

ствующего технического развития общества и характерная для многих сфер деятельности гипертрофия интеллекта, акцентуация рациональности приводят к утрате многих чувствительно-эстетических способностей; с другой стороны, отмирание последних обедняет интеллект, делает его слишком механистичным, одномерным, что неизбежно приводит к снижению творческого потенциала мышления. Истинное творчество не может быть порождено только сухим расчетом, автоматизмом рациональных операций и т.п. Для реализации творческих возможностей необходима живость мыслительных ассоциаций, нестандартность логических ходов, инициативность воображения, чего, как известно, лишены разумные электронно-вычислительные машины. Английский ученый Г.Осборн пишет, например, о том, что художественные впечатления повышают живость ума, интенсифицируют опыт, насыщая его глубиной личного понимания, ибо развивают и саму сферу чувств. Снижение эмоциональной составляющей интеллекта лишает его творческой, спонтанной активности.

Поэтому гипертрофия интеллекта — отнюдь не столь хороша, как это могло бы показаться. Во-первых, это преимущество временное и иллюзорное. Без подпитки чувствами интеллект становится схематичным и вялым. Подобие человека пусть самой лучшей вычислительной машине — вовсе не идеал, ибо наряду с определенными возможностями, это связано со столь же определенными ограничениями.

Развитие творческого потенциала — это достижение более высокого уровня управления в отношениях человека с миром, поскольку пересоздавая и пополняя мир, человек задает определенный тип и содержание взаимодействия с миром. От способности к творчеству зависит богатство государства, и государство, в принципе, должно стремиться к тому, чтобы человек умел реализовать эвристическую игру своих жизненных сил.

Однако в реальной ситуации глобальные потребности человечества и идеальные потребности государства входят в противоречие с требованиями потребительского общества, которое заинтересовано в формировании послушного конформиста, мещанина-потребителя. Данное противоречие чревато весьма опасными конфликтами. В обществе не только растет психологическое напряжение, вызываемое невостребованностью и нереализованностью творческих людей, но и возникают объективные препятствия для развития совокупных сил обще-

ства, необходимых для удовлетворения поощряемого им же роста потребностей. Таким образом, обеспечить потребительские амбиции современного общества потребления невозможно без задействования творческого потенциала, с помощью которого, используя и поощряя который, единственно и можно добиться ускоренного развития производства разнообразных товаров и услуг.

Реальная же ситуация такова, что творческой позиции противостоит нетворческое, непродуктивное отношение, разнообразию индивидуальных позиций — массовость усредненного обывателя, инициативе, изобретательности — узость, неразвитость, поточность мышления. Человек, все более становящийся бытием не целостным, а функциональным (и в сфере общественного производства, и в сфере культурного выражения), начинает характеризоваться доминированием в его психике фрагментарного, неполноценного восприятия мира, инфантильного отношения к нему.

Даже позиция старательного исполнителя становится все более недостаточной с точки зрения современных требований. В самом деле, пока техника, обезличивающая продукт, нетребовательна к содержанию личности, до тех пор вполне приемлем просто хороший исполнитель. В новых же условиях должна делаться ставка на творческую личность, обладающую неординарностью мышления, оригинальностью в принятии решений, самостоятельностью в суждениях и т.п. И опять в этой области представляется поучительным опыт Японии, где сумели понять, что именно содержание личности, развитие ее творческого потенциала есть действительная основа и гарантия будущего успеха общества, и приложили много усилий к тому, чтобы перестроить свою систему воспитания. Имея прекрасную и действенную систему общего образования и художественно-эстетического воспитания, в Японии пошли на отказ от определенной части традиционных воззрений на личность и суть воспитания, от культивирования в них коллективистских форм сознания, когда поняли их неадекватность времени. Этот переход на новую парадигму мышления не был прост, но важно, что была осознана его неизбежность.

Поворот к творческим моделям поведения означал для японцев необходимо признать в качестве подлежащих формированию способностей не только умение в совершенстве воспроизводить, репродуцировать утвержденные как ценнос-

ти образцы, формы, культурные стандарты, но и умение создавать новое, не имеющее аналогов в прежней деятельности, прежнем опыте группового сознания, коллективных формах деятельности. Разумная государственная политика в этой сфере, принявшая необходимость перестройки моделей воспитания, которая и принималась, и проводилась не без трудностей и издержек, уже начинает приносить свои плоды. При этом, изменяясь и перестраиваясь, японцы, как всегда заимствовали опыт европейских и американских стран, однако традиционно брали из него лучшее, а не худшее, как это обычно делаем мы. Переживая определенный кризис и делая все, для того чтобы успешно выйти из него, японцы реагируют не на моду, которая преходяща, а на вызовы времени, которые продиктованы самой логикой развития реального мира.

Действительно, с точки зрения социального процесса, функция воспитания заключается в том, чтобы подготовить человека к выполнению той роли, которую ему предстоит играть в обществе. И потому чтобы ни общество не терпело ущерба, ни человек не ощущал своей ненужности в обществе, система воспитания стремится формировать его характер таким образом, чтобы он приближался к социально потребному характеру, что взаимно оградит и человека и общество от внутренних конфликтов. Поэтому, к сожалению, как бы ни были прекрасны установки, воспитать можно только те качества, которые потребны обществу, а не просто входят в какой-то абстрактный набор пусть самых идеальных требований: если они не привязаны к реальным условиям жизни в данном обществе, то такую задачу реализовать почти невозможно. В этом мы вынуждены были убедиться на примере собственных воспитательных систем.

Итак, следует признать, что и отдельный человек, и общество в целом должны быть ориентированы на творчество, расценивая его как ключ к успеху и процветанию. Здесь творчество, как считал уже упоминавшийся А.Кожибский, есть показатель и организатор здоровья. Можно возразить, что позиция Кожибского в этом вопросе противоположна воззрениям итальянского психолога Ч.Ломброзо, считавшего, что отчетливое проявление творческих способностей всегда так или иначе указывает на тенденцию к патологии. Можно согласиться с ним в том, что творчество действительно не есть норма в мещанском потребительском обществе, но в этом случае па-

тологично не творчество, а именно общество, не способное к подлинно адекватному поведению и бессильное подняться над примитивным потреблением, снижающим человеческую деятельность до системы бихевиористских реакций на привычные простые раздражители. Иными словами, и общество, чтобы быть здоровым, должно быть способным к творчеству, к гибкой политике.

Проблема творчества, его природы и реализации — это проблема эстетическая. Но решается она в конкретном социальном контексте и в определенных экономических условиях. Творческий человек — решающая сила современного производства, ибо в современном понимании прогресса делается ставка на свободный мозг, гибкое мышление, фантазию, интуицию. Достичь этого помогают эстетические впечатления, развивающие мозг, обеспечивающие его устойчивость, полноту и гармоничность его функционирования; способность к эстетическим восприятиям и переживаниям стимулирует свободу и яркость ассоциаций, неординарность видения и мышления. И потому не только гуманистические установки, но и прагматические, деловые соображения заставят общество думать о создании условий, стимулирующих максимальную отдачу человека в творческой сфере. И не только забота о красоте и гармонии, но и соображения пользы, выгоды, процветания заставляют считать организацию системы действенного эстетического воспитания одной из первоочередных задач современного общества. Кто этого не поймет, тот в конечном счете проигрывает.

Эстетическое воспитание и экология

Неисчерпаемое содержание красоты как одной из основ мира обнаруживает себя и в еще одной функции эстетического воспитания: выявить для понимания, раскрыть *эстетические предпосылки* выживания мира и самого человека. Именно эстетическое воспитание помогает сформировать те грани отношения к миру, которые определили бы экологически правильное поведение — умение и потребность ценить и беречь красоту и гармонию природы.

При этом проблемы экологии включают в себя целый ряд вопросов, связанных с отношением к природе и внешней человеку, и природы в самом человеке, того природного его начала,

которое является материальной основой всех человеческих качеств. Эти две стороны экологической проблематики теснейшим образом связаны между собой, и неправильное понимание собственной природы, природы внутри себя оборачивается неправильным отношением и к природе внешней.

По отношению к окружающей природе человек продолжает вести себя так, как еще 200 лет назад осуждалось Ж.Б.Ламарком, писавшим, что человечество действует так, будто его назначение — уничтожить свой род, предварительно сделав Землю не пригодной для обитания. Можно сказать, что современный экологический кризис был предопределен и «запрограммирован» не только ошибками философско-теоретического и мировоззренческого плана, но и просчетами в эстетическом воспитании. Так, известно, что чувство, позволяющее человеку безошибочно находить меру нужного, обеспечивающего гармонию разнонаправленных тенденций, противоречивых устремлений и т.п., называют вкусом. Развитый эстетический вкус не только интуитивно указывает «оптимум», но и способен обосновать критерии оценки, его фиксирующие. Отсутствие вкуса и связанного с ним чувства меры обернулось самодовольным навязыванием миру так называемых человеческих «мерок», которые человек сам для себя не определил и до конца не понял.

Не определивший своих истинных мер и потребностей, человек тем не менее счел возможным самое активное вторжение во внутренние дела природы, развязав силы, совладать с которыми оказался не в состоянии. Бездумное и недальновидное преобразовательство природы, неспособность почувствовать целостность ее собственной внутренней жизни поставили человека на грань экологической катастрофы. Можно сказать, что именно от качества эстетических в своей основе способностей человека в немалой степени зависит успешность его деятельности и даже безопасность самого его пребывания на Земле.

Действительно адекватное (т.е. правильное и творческое) отношение человека к миру зависит от его способности ощущать себя частью природы, т.е. интимнейшим образом переживать свою причастность миру, свою неотрывность от него. Это делает невозможным причинение зла природе ради каких-то сиюминутных капризов, случайных прихотей и т.п. Повторяю, речь идет не столько о минимизации потребностей (хотя и в этом направлении человеку рано или поздно придет-

ся задуматься), сколько об их рационализации, о ценностном переструктурировании их пространства. Суть даже не в том, чтобы обходиться меньшим, а в том, чтобы использовать целесообразнее и качественнее, не разбрасываться сырьем и ресурсами, а уметь тратить их экономно, рачительно, извлекая из них весь максимум возможного, утилизируя все без остатка. Так, как это умеют делать в Японии, где считают, что красота и польза неотрывны одна от другой. В конечном счете это приводит не к снижению уровня жизни, а к новому умению качественно жить.

Адекватное, экологичное отношение человека к миру в значительной мере определяется тем, насколько сформирована у него способность эстетического восприятия мира как единого целого, как целостной гармоничной системы, сложная связь элементов которой не допускает произвольного немотивированного вмешательства. Таким образом, умение ценить красоту и гармонию природы как целого оказывается лучшей основой экологического поведения человека. Но эти чувства, представления и ощущения не могут быть сформированы вне эстетической сферы — как ее формальных моментов, так и содержательных, обеспечивающих и саму способность собственно эстетического восприятия, оценки эстетических качеств действительности, и способность полноценного переживания своей неразрывной связи с миром, чувства слияния с природой. Эта способность переживания внутреннего единства с природой, следование природе — отнюдь не означают возвратного движения назад, к инстинктам, но открывают путь к развитию, облагораживанию данных самой природой чувств и возможностей.

Пространство диалога с природой, делающее невозможным монологический диктат в отношении другого — мира в целом или отдельного человека, — рождается в особой сфере эстетического опыта, опыта постижения души. Не подчинение врага, а достижение взаимопонимания с партнером по общению — эта позиция формируется во многом благодаря эстетической способности сопереживания, сочувствования, умению увидеть «другого» как отдельного и внеположенного, но входящего в общую систему совместного бытия и выживания.

Умение бережно относиться к природе не может не распространяться и на собственную природу человека. Человек не должен игнорировать своей природы, внутренней части

внешнего окружения. Человек должен защищать от неоправданного вмешательства и эту часть природы, охраняя ее от одностороннего неравновесного развития, от манипулирования своими чувствами, своим сознанием. Недаром в последнее время все чаще говорят об экологии души, внутреннего мира личности.

Данная проблема представляется весьма сложной в силу целого ряда обстоятельств. Прежде всего, это проблема целостности и гармоничности самой души в условиях, когда существует определенный разрыв между двумя составляющими духовной культуры — культурой интеллектуально-рациональной и культурой эмоционально-гуманитарной. Разлад между этими сторонами личности способен привести к ощутимым негативным последствиям, ибо односторонняя абсолютизация знаний, с одной стороны, и такая же абсолютизация спонтанности эмоциональной свободы, с другой стороны, чреваты перекосами как в самочувствии отдельной личности, так и внутри общества в целом. Еще К.Г.Юнг указывал на опасность, которая кроется в чрезмерных притязаниях рационального принципа. Рациональное начало, подавив не только «неразумные» эмоции, но и столь же темное бессознательное, может нарушить баланс сил в человеке, что приведет не только к бесчувственности психики, но к невозможности культурного вывода энергии накопленного бессознательного и может быть чревато вспышками агрессии, суицидными тенденциями.

Без деятельной тренировки чувств, которая достигается в сфере эстетического опыта, при восприятии искусства, чувства как бы «ржавеют», механизмы реакций и их проявлений разлаживаются. Человек разучается сочувствовать и сопереживать, и эта эмоциональная глухота и тупость не только серьезно осложняют его жизнь в коллективе, но и лишают счастья его самого. Так, Ч.Дарвин утверждал, что утрата эстетических чувств равносильна утрате счастья, ибо ослабляет эмоциональную сторону человеческой природы.

Современный процесс ослабления эмоциональной стороны нашей природы имеет и объективные причины. Избыток непрерывно и отовсюду поступающей разноликой информации, образующей постоянный информационный фон, часто не фиксируемый вниманием, порождает привычку поверхностного восприятия, не пропускающего сигналы в глубь осознания. Ощущения, не достигающие этапа развернутого осмыс-

ления и переживания, останавливаются на фазе поверхностного, кажущегося удовлетворения, и собственно внимание не фокусируется и по сути даже не включается. Это, в свою очередь, разрушает способность концентрации, т.е. избирательного сосредоточения внимания на объекте, удержания его на нем необходимого для восприятия время и контролируемого переключения. Так, по результатам исследований, проведенных в США, способность учащихся фиксировать внимание на занятиях в классе сократилась с 40 до 15 минут; аналогичную тенденцию отметили французские психологи.

Таким образом, подобная практика разрушает не только чувственно-эмоциональную сферу личности, но и сами интеллектуальные способности, в основе которых лежит эта способность к концентрации. Людям становится все труднее сосредоточиваться, думать; постепенно они начинают предпочитать облегченную культурную продукцию.

Притупленность ощущений из-за невозможности адаптации наших психологических механизмов к быстро сменяющимся раздражителям развивает, с одной стороны, неразборчивость к духовной пище, с другой стороны, прививает, делает обычной пассивность в общении с миром подлинных эстетических объектов. В то же время то, что предлагается современной культурной индустрией, часто бывает небезобидно и небезвредно для души. Мир примитивных чувств, плоских переживаний, однообразных сюжетов и разговоров (с заранее записанной на пленку реакцией на них) отнюдь не способствует развитию человека. Напротив, оно приносится в жертву прибыли: как и природа, наша душа подвергается самой жесткой эксплуатации и деформации в погоне за прибылью, которая и становится главной целью новой культурной индустрии.

В культурной жизни общества все осязаемое становится присутствие этой новой «ценности», которая деструктивным образом влияет на содержание и характер коммуникаций в культуре. Культура поворачивается в сторону значительного слоя полуграмотных, но богатых людей, которые имеют возможность «заказывать музыку» в культуре, т.е. навязывают свои вкусы, свой уровень, свое представление о красоте. Это неизменно, как мы убедились, приводит к снижению эстетических критериев, к замене их на внеэстетические, к вторжению без-

вкусицы, красоты, пошлости, «освященных» материальными возможностями их носителей. Это — реальность нашей жизни, с которой необходимо считаться, если мы не хотим получить необратимого снижения эстетического уровня жизни.

Общее падение культурного уровня, омассовление культуры в худшем смысле слова проявляются, в частности, в том, что серьезные театральные постановки полностью вытеснены южноамериканскими сериалами, западными боевиками и отечественными шоу самого разного образца, но почти неизменно низкого уровня. С одной стороны, романтизация уголовного мира, популяризация лагерного жаргона, приводящие как бы к психологическому принятию криминальных норм жизни, с другой стороны, множество передач, которые при отсутствии содержания имеют как бы принудительно-развлекательный характер с бездумным, натужным и безвкусным весельем.

Посягательство рынка на культуру не освободило ее, вопреки ожиданиям, от внекультурных факторов регулирования, но навязало новую несвободу. Действительно, свобода культуры при рынке ограничивается спросом и диктуется его величиной. Сам же сегодняшний спрос направленно формируется рекламой, телепрограммами и т.п., с тем чтобы на его удовлетворение можно было при минимальных затратах получить максимальную прибыль. Для этого необходимо сделать спрос массовым, следовательно, сформировать как бы унифицированные потребности, подогнанные под это запланированное «предложение». При отсутствии видимого контроля все, тем не менее, незримо контролируется маркетингом.

Таким образом, несмотря на декларации рыночной свободы, рынок оказывается в принципе враждебен творчеству, ибо не критически ориентируется на массовый вкус среднего обывателя; творчество же, к сожалению, не есть принадлежность массового человека. Получается, что рынок требует не творчества, не творческого восприятия и выражения, но способности приспособливаться и чутко реагировать на конъюнктуру. Всеми возможными способами людям прививается потребительское отношение к миру: нужно воспитать потребителя, чтобы он неустанно потреблял и хотел потреблять вновь и вновь — новые шампуни и пылесосы, новые холодильники и видеопродукцию.

Совершенствуется техника удовлетворения потребностей и желаний, но взамен изобретаются новые, и так без конца. Вращение в круге материального бытия сначала затрудняет выход к более высоким сферам, потом гасит саму эту потребность или ее остатки в повседневной суете... Потом выход делается невозможным, потом ненужным, потом забывается, что вообще была такая возможность. Так человек «залавливается» материальным бытием, и запущенный механизм материального производства не отпускает человека из своих сетей во имя собственного самосохранения. Потребление делается главным признаком и характеристикой человека.

Творчество же выступает как антипод и антитеза потреблению, ибо не изымает и расходует, а напротив — вносит, творит, отдает. Дальнейшая интенсификация потребления, как уже говорилось, будучи однобокой монологической претензией к миру, не имеет космо-исторической перспективы и обречена самым ходом эволюции. Однако в реальной ситуации современной фазы развития общества, вопреки его истинным интересам, творческое поведение вытесняется конъюнктурно-потребительским. Мы как бы забываем, что обществу — для развития — нужны не только мерседесы, но и идеи, не только банки, но и библиотеки, а также секции, кружки и т.п., где дети учились бы работе мысли, дисциплине ума, точности глаза, верности слуха. Без настоящего, высокого искусства заплывают жиром сердца, мельчают души, без высоких чувств уплощается бытие.

Для состояния ума и чувств представляет определенную опасность как смещение основных ценностно-нравственных понятий, так и ситуация размытости представлений о том, что есть добро и зло, красота и красивость, прекрасное и безобразное. Размытость смысловых ориентиров, разнонаправленность информационных потоков, когда все представляется одинаково важным и одновременно одинаково не важным, лишает человека, особенно молодого, устойчивости. Подобная ситуация не имеет ничего общего с подлинной свободой, это намеренное культивирование энтропии смыслов и ценностей становится серьезным фактором дегуманизации жизни.

Тотальность информационного давления, всепроникающая индустрия развлечений, зрелищ определенным образом покушается на саму душу. Для взращивания души нужны не только известные внешние условия, но и столь же необходи-

мые внутренние. Например, наличие досуга, настоящего, нормального досуга, а не принудительного веселья, когда человек не может остаться сам с собой, но продолжает быть с индустрией психологического давления, которая не отпускает его нигде, не давая времени для неспешного, углубленного размышления. Именно наличие свободного времени определяет действительную свободу человека, когда он может принадлежать только себе, работать с собой, осуществлять внутренний диалог со своим «я»: именно внутреннее сосредоточение, состояние покоя помогает человеку осознать особость своего внутреннего мира, потребности души. Не зря пребывание в таком состоянии внутреннего покоя считалось необходимым в практике всех религиозных учений, предполагающих самосовершенствование. Но человеку навязывается суета, бесполезная занятость, вытесняющая способность размышлять, мыслить, культивировать глубину чувств, полноту ощущений, наконец, осуществлять внутренний выбор. Сам внутренний мир личности подвергается в подобных условиях серьезным испытаниям: теряется душевное равновесие, разлаживаются связи и отношения с миром и людьми, возможные лишь на основе полноты собственной личности.

Таким образом, одновременно идут два параллельных процесса, которые усиливают разрушительный характер друг друга. С одной стороны, происходит омассовление человека — унификация, усреднение вкусов, представлений, привычек, форм поведения и т.п. С другой стороны, идет фактическое разобщение общества под влиянием прямой и опосредованной проповеди личной свободы, свободы для себя, крайнего индивидуализма. В результате мы получаем картину неуклонной атомизации общества: оно распадается на обособленных индивидов, которые сбиваются в большие скопления, толпы, тусовки. Однако индивидуализм еще не означает становления индивидуальности, личности, а толпа — это далеко не общность людей, человеческое единство.

Распадение человеческого сообщества при его скученности, особенно в больших городах, внутренняя разобщенность при внешней неразличимости — это глубоко *бескультурный* процесс, ибо движение к однородности, недифференцированности при бессвязности, отсутствии структуры и ориентированности и есть торжество энтропии, т.е. утраты какого-либо организующего начала, внутренней формы, иерархии смыс-

лов. Разрушается сам питательный слой, на котором растет культура как исконно человеческий и исходно социальный продукт. Культура создается, когда человек осознает себя человеком в обществе других людей и формирует эти специальные механизмы для регулирования совместной жизни и общего выживания всего человеческого сообщества перед лицом мира. Атомизация, когда человек — один в неразличимой (и безразличной ему) массе, разрушает саму мотивацию культурной деятельности и культурного поведения, оставляя лишь простейшие формы материального обмена.

Заключение

Итак, все отчетливее выступает необходимость нового понимания мира и жизни, которое объединило бы человечество перед лицом общих проблем выживания и развития, формируя психологию общности и сотрудничества. В контексте общих социальных стратегий, направленных на оптимизацию общественного развития, важную роль играет система формирования потребного человека, способного оказаться на высоте требований времени. Успех или неуспех любого начинания в истории культуры всегда упирался в проблему человека. В совокупности же черт и характеристик человека, способного обеспечить успех, не последнее место занимают его эстетические качества, уровень эстетической культуры. Этим объясняется то внимание, какое всегда придавалось эстетическому воспитанию, как ценностно ориентированной комплексной педагогике, во всех гуманистических моделях развития общества.

Проблема эстетического воспитания — непреходяще актуальная проблема, ибо каждый исторический этап развития общества, формируя свой идеал, предъявляет к человеку свои, новые требования или модифицирует прежние, переориентируя человека в его оценках действительности. Входя составной и неотъемлемой частью в систему общего воспитания человека как направленного формирования общей модели его отношения к миру, эстетическое воспитание выступает его последним, «собирающим» и завершающим элементом, придающим законченность всей системе и в то же время как бы пропитывающим всю структуру ее сущностно человеческим качеством содержания.

Призванное оказывать общее гуманизирующее влияние на духовный мир людей и человеческие отношения, направленное на развитие и использование всех творческих способностей человека, эстетическое воспитание предполагает формирование определенной системы ценностей и установок, помогающей всесторонне активно воспринимать и правильно оценивать явления действительности. Поэтому сформировать эстетическое отношение — значит организовать наиболее всеохватывающее, человечески ориентированное ценностное восприятие, помогающее освоению действительности и способное противостоять распространению всех видов эстетически неполноценной культуры, ущербных отношений, агрессии ложных, антигуманных ценностей.

И, как это ни странно, но именно сейчас проблема эстетического воспитания приобретает особо острую актуальность. Во-первых, мир предстал разъятым, раздернутым — разными научными и мировоззренческими познавательными моделями; необходимо восстановление единой картины мира, что в известной мере вернуло бы человеку состояние психологической устойчивости. И это не в последнюю очередь может сделать именно эстетическое восприятие, позволяющее осуществиться целостному охвату мира в его единстве.

Во-вторых, выпячивание интеллекта, повсеместная компьютеризация (при всех ее безусловных достоинствах), приводящая к замещению переживания поиска истины процессом механического оперирования, обедняет человека эмоционально. Страдает при этом его способность полнокровно и адекватно понимать мир. Эстетическая культура помогает процессу восстановления единства души и единства картины мира — в их соответствии. Эстетическое восприятие, таким образом, позволяет собрать воедино расчлененную душу и фрагментированную реальность.

Кроме того, и это в-третьих, эстетическое переживание охватывает состояния от эмоциональных до духовных (отталкиваясь от вещественных форм, пробуждает эмоции, способные вести в духовную сферу; недаром величайшие мыслители утверждали, что эстетика — вершина философии). Тем самым эстетическое объединяет и внутренний мир, и всю сложную реальность бытия, не сводящуюся к видимому миру. Эстетическое связывает человека и мир на истинно человеческих началах. Восприятие красоты — духовно, ибо в ее формах проявляется дух, обнаруживая цель и смысл бытия через формы его красоты.

Таким образом, эстетическое воспитание, позволяющее человеку открыть многомерность собственного мира и многогранность мира внешнего, позволяющее ощутить себя в единстве с этим единым миром, необходимо человеку — всегда, и особенно сейчас. Особенно сейчас важно и актуально научить человека эстетически воспринимать мир и свою связь с ним, воспитать в нем потребность в красоте и способность видеть, узнавать, создавать ее.

Красота не спасет мир сама по себе, если останется лишь тенденцией, которая может оказаться неувиденной, непонятой, невостребованной. Мир может спасти человек, просветленный красотой, т.е. увидевший «правоту» гармонии и поверивший в ее возможность. Ведь по большому счету красота больше похожа на действительную жизнь, чем порою сама реальная жизнь, ибо она показывает потенциал возможного в жизни, должного, мыслимого как идеальное.

Сегодня же мы наблюдаем эстетическую глухоту и анемию — царит отнюдь не красота как высшая целесообразность, а сиюминутная выгода, оборачивающаяся неопределимыми будущими утратами и убытками. В одномерном пространстве вульгарно-экономической выгоды, где главной ценностью становится плоский идеал сытости и потребления, нельзя создать сколь-нибудь перспективной и жизнеспособной модели общественного развития. Для этого необходимо строить, учитывая особое «эстетическое измерение», которое и может сообщить построению полноту действительной жизни и высший ее смысл.

¹ См.: *Башиляр Г.* Новый рационализм. М., 1987. С. 68.

² *Мигдал А.Б.* Физика и философия // *Вопр. философии.* 1990. № 1. С. 29.

³ См.: *Бутусов К.П.* Золотое сечение в Солнечной системе // *Астрометрия и небесная механика.* М.; Л., 1978. С. 475-500.

⁴ См.: *Землянухина Л.В.* Эстетика, этнография, быт. М., 1994.

⁵ *Гумбольдт В.* Язык и философия культуры. М., 1985. С. 180.

⁶ См.: *Выготский Л.С.* Психология искусства. М., 1987.

Глава 9. Видеокультура как фактор формирования эстетических представлений российской молодежи¹

Человек XX века живет в медиатизированном пространстве, которое составляет его новую среду обитания, реальность современной культуры. Средства массовой коммуникации, новые технологии — (мультимедиа, аудиовизуальные средства коммуникации) проникли во все сферы жизни. Медиа стали основным средством производства современной культуры, а не только передаточным механизмом. Медиатизация стала определять многие параметры социума, индустрии, политики. Произошла глобализация сети информационных технологий, в которую постепенно включаются и ассимилируются отечественные коммуникационные системы.

Информационный бум, ставший реальностью жизни Российского общества в последние 5 лет, привел, с одной стороны, к включению России в глобальное информационное пространство, являющееся одним из важнейших компонентов современной цивилизации, а с другой — стал одним из важнейших факторов в формировании личностных характеристик молодого человека, среди которых немалую роль играют эстетические представления и ценности. С первых лет своей жизни он попадает в информационное поле, создаваемое сетью массовых коммуникаций. Средства массовой коммуникации (СМК) включают все виды средств массовой информации, функционирующие в глобализированном культурном пространстве, в информационном поле, созданном при помощи новых технологий и объединяющем в себе социокультурные значения его разнородных компонентов. В связи с этим

возникает проблема взаимовлияния информационной среды (в частности видеокультуры как ее важнейшего компонента) и структуры ценностных ориентаций молодежи как социального агента. Данное отношение среды и субъекта имеет противоречивый характер, что объясняется сложноконструктивной структурой его составляющих. Так, с одной стороны, коммерциализация видеокультуры приводит к преобладанию насилия, секса, рекламы. С другой стороны, появляется множество образовательных программ, видеоматериалов, компьютерных, развивающих игр и программ, оказывающих помощь как в образовании, воспитании, так и в расширении кругозора, открывая совершенно новые горизонты знания. Главный потребитель видеокультуры — молодой человек конца XX века — представляет собой сложноструктурированного субъекта, стратифицированного по возрасту, гендеру, профессии, уровню образования и т.д.

Видеокультура представляет собой сложную информационную структуру, включающую в себя различные формы телевизионных и видеотехнологий (антенное, кабельное и спутниковое телевидение, видеофильмы, видеоигры и т.д.), а также некоторые виды современного искусства, основанные на применении телевизионных технологий (телеинсталляции, TV-арт). Все формы видеокультуры играют важную роль в социализации и формировании ценностных структур российской молодежи. Различные области жизнедеятельности молодежи — школа и система профессиональной подготовки, молодежные центры и общежития, работа и сфера досуга — входят в сферу влияния видеокультуры, она становится важнейшим агентом социализации и мощным фактором формирования системы ценностей.

К проблеме «масс медиа/молодежь» неоднократно обращаются как отечественные, так и западные исследователи. Общеизвестным является тот факт, что телевидение занимает первое место среди всех остальных СМИ, поэтому мы и обратимся именно к телевидению как к репрезентативной модели современного медиа, и проанализируем некоторые его особенности, наиболее тесно связанные с формированием эстетических представлений и ценностей современной молодежи.

Проводятся многочисленные социологические исследования, проходят дискуссии, круглые столы на страницах периодической печати². Тем не менее, в отечественной научной литературе данная проблема разработана явно недостаточно, что

во многом связано со сменой культурной парадигмы к с необходимостью преодоления тенденциозности прошлых лет. В то же время, в зарубежной научной литературе эта проблема освещена гораздо полнее, ей посвящены специальные научные издания³.

В отечественной литературе сформировалась определенная тенденция рассматривать видеокультуру в непосредственной связи с идеологической борьбой, пропагандой и контрпропагандой, что привело к редукционизму в теории массовой коммуникации. Тем не менее, в 70-е-80-е гг. появился ряд фундаментальных исследований, посвященных анализу взаимосвязи культуры и СМК, которое рассматривают последние расширительно, в их различных аспектах (технических, художественных и т.д.)⁴.

Видеокультуру можно рассматривать как один из видов коммуникации — телекоммуникации. Изучение телекоммуникации является частью общегуманитарных исследований, она рассматривается наряду с журнализмом, лингвистикой, семиотикой как составная часть современной культуры. Анализ данного аспекта предполагает прежде всего содержательный анализ теле- и видеопroduкции.

Второй аспект телекоммуникации связан непосредственно с коммуникационными технологиями и является объектом исследования точных наук, экономики, менеджмента и т.д. Особое значение имеет выявление связи между новыми технологиями и моделями эстетического опыта молодежи.

Следующим уровнем является концептуальный анализ самого понятия «видеокультура» Этот расширительный термин вводится для раскрытия динамики телекоммуникации, которые за последние годы вышли за рамки собственно технического средства, но не потеряли с телевидением содержательных связей, будучи объединены в единой социальной модели. Так, видеоигры широко и быстро распространившиеся в нашей стране за последние годы, во многом повторяют жанры, сюжеты и мотивы телепродукции: криминальные, спортивные приключенческие, фантастические и мультипликационные.

Современные западные исследователи телевидения выделяют следующие основные проблемы и аспекты этого СМИ:

1. Способ организации звуков и образов.
2. Природа телевидения как мощного экономического и социального института.

3. Взаимоотношение между человеком и мирами, проецируемыми на экране⁵.

Различные теоретические подходы, образующие свод дисциплин, обобщенно называющийся в современной литературе «теорией медиа» или (семиотика, теория нарратива, рецептивная эстетика дискурсивный анализ, деконструктивизм и т.д.) представляют одну из сложных знаковых систем, при помощи которых мы воспринимаем и познаем мир, а также постоянно меняющуюся точку соединения этих знаковых систем. Телевидение, как и кино, живопись и другие семиотические системы, конституирует репрезентации мира на основе сложного набора условностей. По мнению Дж.Каллера, этот момент имеет основополагающее значение. «Если мы хотим понять наш социальный и культурный мир, мы должны думать не о независимых объектах, но о символических структурах отношений, которые, наделяя смыслом объекты и действия, создают человеческий универсум»⁶.

Современные исследователи рассматривают телевидение не как автономный самодостаточный объект, но как узел пересечения разнородных сигнифицирующих практик. Как пишет американский исследователь Р.Аллен, «мы воспринимаем телевидение не как изолированные произведения, но как отрезки времени наполненные разнородными текстами, тщательно соединенными вместе, так что они перетекают друг в друга почти незаметно»⁷.

Анализ телевидения в рамках современной критической теории» основан на положении об обусловленности репрезентации: все наши попытки репрезентировать реальность обусловлены языком, культурой и идеологией. Если согласиться с тем, что мы познаем мир через системы репрезентаций, то сама постановка проблемы объективности или субъективности телевидения изменится и на место вопроса: «Узнаем ли мы из телевидения правду о мире?» встанет вопрос: «Каким образом оно репрезентирует мир?».

При такой постановке проблемы истинность или ложность телевизионной репрезентации обуславливается не истинностью или «фикциональностью» репрезентируемого материала, а самой природой продуцирования значения, которое является контекстуально обусловленным. Означающее, продуцируемое телевидением, связано с означаемыми условно. Даже если мы смотрим хронику, мы воспринимаем ее не путем активно-

го знакового производства, но как чистые означающие. В том смысле, в каком телевидение является знаковой системой оно всегда может быть использовано для «производства лжи» (Умберто Эко). Так, если зритель увидит в перерыве между программами внутри фильма новости, он никогда не сможет понять по ТВ-знаку, относятся ли они к истинным или вымышленным событиям. В этой связи Умберто Эко дает свое определение семиотики как дисциплины, изучающей «все, что может быть использовано, чтобы сказать ложь. Если что-либо не может быть использовано, чтобы сказать ложь, оно не может помочь и сказать правду, по сути дела оно вообще не может быть использовано, чтобы что-то сказать»⁸.

Семиотика телевидения разворачивает перед нами ряд проблем, отличных от тех, с которыми мы сталкиваемся при изучении письменного или устного языка или других форм репрезентации (живопись, кино и т.д.) Единицей значения здесь является фрейм. Хотя определение фрейма носит технологический характер, оно позволяет нам отличить телевидение от наиболее близких семиотических систем — литературы и кино.

Коммуникативная природа телевидения также имеет свою специфику, К.Метц выделяет пять каналов телекоммуникации: образ, письменный текст, голос, музыка и звуковые эффекты⁹. Он считает, что телевидение и кино — это две сходные языковые системы, которые характеризуются крайней открытостью. Фраза о том, что «телевидение — это всего лишь «говорящие головы», стала уже общим местом¹⁰. Тем не менее, это расхожее мнение фиксирует важность крупных планов и речи на телеэкране. Дж.Эллинс фиксирует факт особенности восприятия телеряда. Телевизионный образ, «подверженный вниманию, которое на нем не задерживается, начинает ревновать к своему собственному значению. Он не хочет растрчивать его на детали и пустяки»¹¹. Эти коды диктуют как способ производства, так и материал. Зритель видит в кадре комментаторов, ведущих шоу, политиков и товаров больше, чем чего-либо другого.

Преобладание образов на телеэкране не является, тем не менее, определяющим для этого типа коммуникации. Слова постоянно сопровождают телевизионный видеоряд. Они используются, чтобы идентифицировать программу, спонсора, продукт, «персону» (имидж индивида, существующего на уровне медиа). Чаще всего слова на экране повторяют аудиоряд. Ро-

лан Барт описывал вербальный язык как обеспечивающий определительное значение образа, называя нашу цивилизацию цивилизацией письма, но не образа. Он считает, что вербальный язык ограничивает бесконечность значений образа. Фиксация значения образа вербальным текстом по своей принципиальной функции является идеологической. Текст направляет читателя через означаемые образа, заставляя его избегать одних и принимать другие, и таким образом направляет его к выбранному заранее значению.

Влияние телевидения на многие аспекты повседневности, в частности на формирование эстетических вкусов и представлений, определяется во многом тем, что в отличие от других видов видеокультуры оно представляет собой часть домашней обстановки; (в этом оно гораздо ближе радио, чем кино). Этот факт сам по себе весьма амбивалентен и по-разному оценивается с разных исследовательских позиций. Наиболее сильный эффект телевидения, кроме его собственно содержательной стороны, — это сам факт его существования, его всегда доступное, главенствующее ставшее привычным присутствие в каждом доме, его способность свести сотни миллионов граждан до уровня пассивных зрителей в течение большей части их жизни. Телевидение сводит до минимума личностные взаимодействия внутри семьи и сообщества. Один источник информации может передавать имиджи и точки зрения непосредственно миллионам умов, затрудняя для людей отделение реального от нереального, умиротворяя и мобилизуя их, фрагментируя их восприятие, притупляя их воображение и критические суждения, укорачивая промежутки внимательного восприятия, понижая вкус к разумному публичному и частному дискурсу¹². По мнению Дж.Мейровитца, коммерческое телевидение «порождает новизну, чтобы выжить. Без странного, нового, неизвестного аудитории сократились бы очень сильно. Именно поэтому телевидение выставляет напоказ то, что в других медиаструктурах остается скрытым или малоизвестным»¹³.

Интересно отметить, что такое «всеприсутствие» телевидения в повседневности приводит к тому, что его звуковой ряд доминирует над каналами коммуникации. Чаще всего наше отношение с телевидением — это отношение аудитора, то есть слушателя, а не зрителя. Звуковые эффекты — аплодисменты, музыкальные заставки передач или рекламных роликов, лейтмотивы и т.д. — приобретают, по терминологии Ч.Пирса, характер знаков — интерпретантов.

Многие исследователи телевидения, занимающие в отношении его критическую позицию, отмечают, что само по себе оно не обладает высоким эстетическим потенциалом. «Использование всех пяти указанных выше каналов коммуникации одновременно объясняет низкий статус телевидения как эстетического текста. Высокая степень повторяемости и дублирования, которая существует между звуковым и образным рядом и между сегментами на общем уровне как серийность, которая является определяющей формой телевидения»¹⁴.

Низкий эстетический статус телевидения объясняется У.Эко таким образом: «Этот избыток предназначенного для удовольствия, повторения, отсутствия инновации ощущается как коммерческий прием, при помощи которого продукт мог бы соответствовать ожиданиям аудитории, а не как провоцирующее предложение нового и трудного для восприятия мировидения»¹⁵. Продукты масс медиа приравниваются многими исследователями, критически настроенными по отношению к масс медиа, к промышленным продуктам постольку, поскольку они производятся сериями, а серийное производство традиционно рассматривается как чуждое художественному творчеству. «Однако такое отрицание эстетического потенциала телевидения не учитывает той специфической эстетики, которая в корне отличается от традиционной и требует новых исследовательских подходов. Одним из распространенных в последние десятилетия методов исследования телевидения является семиотический подход, знакового производства. Во многом семиотика оказывается более эффективным средством анализа новых форм искусства, связанных с технологиями массового репродуцирования — кино, телевидением, фотографией и т.д., чем традиционные для эстетики подходы. В то же время, этот подход не может быть рассмотрен как единственный, так как семиотика дает эффективный способ описания акта продуцирования значения в видео-жанрах, но ограничивая себя текстом, она оказывается малоэффективной стратегией в целом поскольку не может объяснить экономику, производство, историю и аудиторию.

Другой важной особенностью современного телевидения является его нарративный характер. Как считают исследователи медиа «телевидение является главным рассказчиком в современном американском обществе»¹⁶.

Основные формы и жанры телевидения — сериал, мыльные оперы, телефильмы, комедии, мультфильмы — носят явно нарративный характер. Те виды программ, которые не входят в разряд развлекательных и «фикциональных» но имеют другие цели (описание, образование, убеждение) также используют нарратив для достижения этих целей. Даже реклама имеет тенденцию использовать мининарративы. Единственные телепрограммы, не входящие в область теленарратива, это те, которые структурированы по своим собственным правилам; спортивные состязания, обзоры новостей, ток-шоу, телевикторины, музыкальные программы. Но даже здесь наблюдается проникновение нарративных элементов.

Любой нарратив распадается на две части: событийный ряд и дискурс, то есть то, как он передается. Телевидение характеризуется наличием третьего элемента, особого рода темпоральности, помещенности данного нарратива в особого рода временной ряд, который выстраивает специфическую последовательность событий. Так, телереклама почти всегда выстраивает видеоряд таким образом, что зритель идентифицирует темпоральность как каузальность, подменив временной ряд причинно-следственным.

Несомненно наличие связи между телепередачами, видеофильмами, видеоиграми, популярными в молодежной среде и социокультурными доминантами. Через видеокультуру внедряются ценности и модели поведения, санкционируемые или несанкционируемые обществом, взаимное влияние структур видеокультуры и доминирующих ценностей молодежной среды, параллелизм технологических инноваций в системе телекоммуникаций и динамике социализации молодежи.

Влияние видеокультуры на воспитание детей и подростков нельзя оценить однозначно. С одной стороны, их коммерциализация, как отмечалось выше, приводит к преобладанию на телеэкранах и страницах периодики насилия, секса, рекламы. С другой стороны, появление новых типов видеопрограмм (таких как, к примеру, «виртуальная реальность») помогает молодежи как в занятиях, так и в расширении кругозора, открывая совершенно новые горизонты знания. Кроме того, видеокультура обладает мощным потенциалом знакомства молодежи с другими культурами и жизненными стилями, отличными от их собственных, обладающих непривычными эстетическими характеристиками. На смену «авторитарности»

IV образовательного канала пришла подвижная множественность развивающих/образовательных программ коммерческого телевидения.

Исследователи ТВ-культуры выявляют отличие ТВ-событий от того, что в повседневности мы называем фактами реальной жизни. «Реальные события случаются только однажды и являются необратимыми и неповторимыми, в то время как драма только выглядит как реальное событие и может быть повторена по акту воли»¹⁷. Мир действительности предстает в реальности масс-медиа как расколотый на множество эпизодов, которые не репрезентируют события, а сплетаются с ними, что делает современное телевидение похожим на мозаику образов и событий, рекламы и новостей. В структуре телевидения трудно выделить какой-либо объединяющий принцип, что, несомненно, отражает фрагментарность современной культуры в целом. «Модель непрерывной прерывности может быть прослежена во всей современной культуре. Она представляет собой рефлекс на две движущие силы этой культуры: технологию, которая существует для того, чтобы порождать инновации, и зависимость индустриальной экономики от быстрого выхода из употребления всего, что она производит»¹⁸.

Наряду с фрагментацией содержательной стороны видеокультуры происходит глобализация сети информационных технологий, в которую постепенно включаются, ассимилируются, адаптируются отечественные структуры СМИ. Соотношение детских, информационных, спортивных, художественных программ, кинофильмов практически такое же, как в Европе. Удельный вес политических программ продолжает оставаться несколько больше.

Если в минувшую эпоху передачи ТВ структурировались в соответствии с различными параметрами — возрастными, социальными, по интересам, образовательными, профессиональными, что соответствовало как ценностным структурам социума, так и его стратификации, то в постсоветский период эта четкая структурированность утрачивается и исчезает. Картина, которую представляют собой наши медиа сегодня аморфна, расплывчата, вторична. Раньше существовал четкий образ-модель подростка или молодого человека, на который ориентировалась вся структура масс медиа. С потерей идентичности молодого человека исчезает и образ «идеального потребителя продукции видеокультуры», совершенно необходимый для

функционирования технологической системы массовой коммуникации. (К примеру, необходимо знать, во сколько современный ребенок ложится спать, чтобы определить время показа передачи «Спокойной ночи, малыши»). Этот кризис наиболее очевиден при анализе программ независимых радиостанций, которые практически все эфирное время отдают музыкальным клипам и программам по заявкам. Только при создании адекватной воспитательной модели возможен выход из этого кризиса.

Исчезновение «железного занавеса», «шоковая терапия» в экономике привели к серьезнейшим последствиям и для отечественной культуры в целом и для видеокультуры в частности. Информационное поле нового типа быстрее всего повлияло на молодежь как на наиболее мобильную в культурном отношении группу, попавшую к тому же в ситуацию тотального разрыва с ценностями предшествующего поколения. Молодежь, лишенная традиционно сложившихся на протяжении поколений ориентиров, оказалась подверженной самым разнородным влияниям системы ценностей Запада, которая находится в состоянии идеологического кризиса¹⁹.

Именно разрыв преемственности поколений и дезориентированность, разлом привычных социальных связей приводит к трансформации имиджа насилия как наиболее эффективного социального инструмента в способ достижения реальной жизненной цели. В развитых странах Запада, послуживших моделью для наших отечественных масс медиа, тема насилия давно вызывает серьезное беспокойство как со стороны институтов государства, так и широкой общественности.

Широко известны данные о насыщенности СМИ актами агрессии, насилия, жестокости. Так, в мультипликационных фильмах, которые показывает по утрам американское телевидение, дети видят акт насилия каждые две минуты. Именно эта продукция вытеснила традиционных героев отечественных «мультиков» — Крошку Енота, Волка/Папанова, Кота Леопольда и т.д. К моменту окончания школы молодые американцы становятся свидетелями в среднем 18 тысяч телевизионных убийств. Наша видеопродукция приближается к этой ситуации по причине весьма тенденциозного отбора программ и фильмов, неразборчивого копирования далеко не первоклассной продукции.

Криминальная хроника занимает одно из ведущих мест в тематике видеокультуры. По проценту отведенных на это страниц или эфирного времени — второе место после рекламы. Бесконечный показ или описание трупов, перестрелок, ограблений и т.д. Уже перестает казаться чем-то чрезвычайным и воспринимается просто как зрелище или увлекательное чтение.

В нашей стране в течение долгого времени основным источником получения информации были газеты. В настоящее время роль прессы систематически вытесняется телевидением, которое превратилось в главное средство массовой информации: люди чаще смотрят телевизор, чем слушают радио или читают газеты. Так, среди жителей Москвы и Московской области в последние годы телепросмотр занимал 44,4 и 47,8% свободного времени населения, тогда как чтение газет — соответственно 5,8 и 5,2%, прослушивание радио — 0,3 и 0,3%.

Шире используется дистанционное управление бытовыми телевизорами (24,4% в Санкт-Петербурге и 44,4% в Москве), что дает возможность более гибкого выбора телепрограмм и большего охвата информацией.

Такое широкое распространение телевидения привело к изменениям в структуре газетно-журнальной периодики. Спад тиражей совпадает с увеличением числа наименований газет и журналов. Эти тенденции ведут к «рассеиванию» рынка и к невозможности как контролировать информационное поле прессы, так и проводить ту или иную последовательную издательскую политику, поскольку сам процесс потребления газетно-журнальной продукции приобрел спорадический характер.

С развитием рыночных отношений ряд многотиражных изданий (заводских, колхозных, ведомственных) прекратил свое существование, но появились газеты, еженедельники и журналы, ориентированные на непрофессиональные интересы читателей. С начала 90-х гг., обнаруживается резкий спад спроса на публицистику, что связано не только с деполитизацией общества, но и с резким подорожанием подписки. Резкое сокращение тиражей за период с 1992 г. было обусловлено прежде всего экономическими причинами — ценами на бумагу, ростом типографских, почтовых и транспортных расходов. К 1992 г. 18 млн. Стало меньше читателей у 15 самых крупных газет, на 7 млн. — у популярных журналов, в 3,5 раза — у 6 крупных еженедельников. Поскольку непосредственный контроль властей за содержанием средств массовой информации был

прекращен, на страницы периодической печати хлынула волна секса и насилия с целью привлечения читателей. Эти явления коснулись и изданий, адресованных молодежи, что связано со слабой организацией молодежных движений. В результате эта социально-возрастная группа становится «легкой добычей» всякого рода коммерческих спекуляций. По мнению бывшего председателя Комитета по печати РФ Б.Миронова, под лозунгом демократичности прессы разворачивается оголтелая разнузданность и вседозволенность. Это мнение основано на таком факте, что в России сегодня 70% издательств выпускают порнографию, эротику, литературу насилия. Особо подвержены этой тенденции молодежные издания, включая журнал «Пионер». Со страниц молодежной прессы молодежи навязывается нравственная распушенность, что не может не вызывать тревогу как у деятелей культуры, ученых так и у представителей правительственных кругов.

По данным социологических исследований, молодежь предпочитает телепрограммы развлекательного характера, в последнее время наблюдается стабильный интерес к программам, посвященным экономике и бизнесу. Это связано с общим переструктурированием ценностей ориентаций молодежи, для которой все больше возрастают ценности потребления, как товарного, так и духовного, в то время как интерес к политике занимает невысокое место в шкале приоритетов. Наиболее часто молодые люди смотрят сегодня различные информационные программы: «Вести», «Новости», «Сегодня» и т.п. (1-е место) — от 18 до 21% опрошенных. На втором месте — телесериалы — 14%, развлекательные музыкальные и художественные программы — на третьем месте — от 7 до 14%, на 4-м месте спортивные программы — 8%.

Просмотр телепередач, видеофильмов, слушание радио, чтение газет, журналов являются неотъемлемым компонентом повседневной жизни молодежи, Возрастную группу до 30 лет характеризует активное потребление теле- и видеопродукции, хотя аудитория ТВ с 1990 г. понесла некоторые потери в группе до 30 лет, что дает основания предполагать аккумуляцию телеаудитории в группе людей среднего возраста. Что касается чтения периодической печати, то молодежь читает гораздо реже, чем люди старшего возраста. Молодые женщины читают в полтора раза чаще, чем мужчины. В отличие от других видов

повседневной деятельности (чтение книг, посещение магазинов, занятия спортом и т.д.), потребление СМИ в условиях бума массовой культуры носит тотальный характер.

Трудно отрицать формирующую роль видеокультуры в современном мире с его избыточной медиатизацией. Количество времени, затрачиваемого человеком конца XX века на потребление медиапродукции видеокультуры (так, утверждают, что средний американец смотрит телевизор около 7 часов в день) и резкое увеличение потребления медиа-технологий за последние годы дает возможность прийти к определенным выводам относительно тенденций в видеокультуре. По мнению ряда американских социологов культуры, телевидение является первым культурным медиумом во всей истории, который представляет художественные достижения прошлого как коллаж равноценных и одновременно существующих феноменов, в основном потерявших связь с географией и материальной историей и перенесенных в телестудии и в квартиры. Создается новый тип телезрителя, который разделяет отношение видеосреды к событиям прошлого и настоящего как к бесконечному резервуару равнозначимых (теле) событий. Эра массового телевидения, видеокультуры привела к привязанности к поверхностному, скорее чем к поиску «корней», к коллажу, а не к глубинному восприятию, к преобладанию цитирования над работой созидания, к крушению чувства времени и пространства. Причина коренного сдвига в видеокультуре с одной стороны обусловлена драматическими переменами в технологиях, с другой стороны, сама доминирует над этими технологиями и должна рассматриваться скорее в категориях культуры консьюмеризма.

На основании вышесказанного можно сделать некоторые выводы, выявить основные тенденции и перспективы в отношении воздействия телевидения на культурное бытие, на духовную жизнь, на эстетический мир современной молодежи:

1. От просвещения к рекреации

Статус образовательных программ в нашей стране за последние 30 лет показывает тенденцию к снижению, предпочтения публики за эти годы менялись, переходя от образовательных передач и новостей к развлекательным, особенно тем,

которые ранее были недоступны по политическим или экономическим причинам. В результате на сегодняшний день происходит перенасыщение этой продукцией, значительная часть которой адресована непосредственно молодежи. В последние годы эта медленная вызревающая тенденция проявилась особенно ясно. До середины 80-х гг. новости стояли на втором месте после художественных программ, а между 1985 и 1995 г. они вышли на первое место по зрительским интересам с пиками в августе 1991 г. и в октябре 1993 г. в промежутках популярность новостей резко падала, уступая место «мыльным операм». По рейтингу до 25% теле аудитории приходится на тех, кто предпочитает чисто развлекательные программы и тех, кто одновременно интересуется культурно-просветительными, 21% составляют политизированные зрители, 16% тяготеют к информационным передачам и народному творчеству, 13% видят в телевидении возможность приобщаться к театральным постановкам и смотреть фильмы. Эта структура отражает общую динамику ценностных позиций: плюрализм становится явным и происходит на фоне роста удельного веса общечеловеческих ценностей над классовыми. Все более явно обнаруживается тенденция к приватизации жизни человека, все большее значение приобретают ценности благосостояния, потребления, которые трудно однозначно определить как относящиеся к духовной или материальной сферам.

Отмеченное возрастание потребительских тенденций в среде молодежи отражает определенные формообразующие моменты ее духовной культуры. Данные социологических исследований показывают, что уровень духовной культуры, интерес к ней достаточно низок у значительной части молодых людей, в то время как преобладает ориентация на материальные ценности.

2. Снижение популярности традиционных видов СМИ

В последнее время наблюдается снижение интереса молодежи к различным каналам (пресса, радио, телевидение) массовой информации. За 1993 г. он сократился соответственно: на 46% по отношению к периодической печати, на 32% — к телевидению и на 17% — к радио.

По данным опросов «Медиа фокус в Москве» и «Медиа фокус в Санкт-Петербурге», проведенных в июне 1994 г., телеаудитория в Москве уменьшилась в сравнении с 86,7% в нояб-

ре-декабре 1993 г., составляя 85,5% в среднем на день. Однако следует отметить, что несмотря на меньшую численность москвичей, смотрящих телевизор, длительность просмотров увеличилась. Феномен падения уровня телеаудитории более заметен в Санкт-Петербурге, где уровень телеаудитории упал с 86,1% до 81,4%. Понизилось также время просмотра в расчете на одного человека: 226 минут против 229 минут в ноябре-декабре 1993 г.

Несмотря на общую тенденцию снижения интереса молодых людей к СМИ, можно говорить о двоякой ориентации их запросов в области видеокультуры: с одной стороны — обращение к информационному поиску, с другой — устойчивый интерес к развлекательным программам. В области телеинформации молодежь отдавала предпочтение таким программам новостей как «Вести», «Утро», «ИТА-Новости», в то время как наименьшей популярностью пользовались «Новости 2х2» «подробности», «Итоги». Многие вообще не смотрят программы новостей. Эта тенденция продолжала существовать и в 1995 г.

3. Инновации в видеокультуре и модернизация технологий

а) Стирание границ, амортизация жанров

Тенденцией в подаче материала в СМИ, в первую очередь на телевидении, является «смешение» жанров, стирание граней между реальными событиями и беллетризованными фактами. Молодежная аудитория с трудом может отличить реальные события от мнимых, которые подаются в реалистической манере. На западе этот процесс идет также в направлении слияния новостей и развлекательных программ. В 90-х гг. в США как ТВ-индустрия, так и широкая публика стали перед проблемой так называемого «трэш ТВ» («таблоидного» «реального», «шокового»). Оно привлекло к себе внимание и деятелей образования. Уже в 1989 г. Американская Ассоциация воспитателей средствами радио и телевидения критически высказалась на эту тему в выступлении «Трэш ТВ — чему мы учим нашу молодежь?»²⁰. К категории «трэш» обычно относят программы авторского телевидения, построенные по принципу диалога со зрителями и «журналы новостей». Таких программ становится все больше и больше, как в США, так и в других странах, в частности на отечественном телевидении. В программах такого рода интервьюеры нередко демонстрируют не-

вежливость и разнузданность, намеренное употребление просроченных оборотов, фамильярность ради популярности у аудитории. Особенно ярко проявляется это в передачах, ориентированных на молодежь и подростков. Примером такого рода «программы нового типа» является «А-эротик», идущая по каналу «2x2» в которой молодой человек-модель оказывается в разных ситуациях, связанных с сексуальным возбуждением.

б) Технологическая модернизация среды

В последние годы наблюдается тенденция к нарастанию скорости распространения видеопродукции, что отражает динамику изменений в технологиях видеокультуры, особенно ярко проявляющуюся в контексте так называемых либеральных демократий» западного мира. В нашей стране появление видеомэгнитофонов и их использование как в сфере досуга, так и бизнеса относится к 80-м гг. К 1990 г. общее число видеомэгнитофонов оценивалось примерно в 3 миллиона, в то время как общее количество телевизоров в это время составляло 56,5 миллиона. В последние годы число видеомэгнитофонов в индивидуальном пользовании резко увеличилось. По данным Всероссийского центра изучения общественного мнения, в 1992 г. видеомэгнитофоны имелись у 3,4% семей. Интенсивность их распространения выше, чем других видов аудиовизуальной техники. В первой половине 1994 г число видеомэгнитофонов в Москве и Санкт-Петербурге составляло соответственно 30,3% и 16,9%.

в) Модернизация теле- и видеооснащения

За последнее время все более распространяются видеоавтоматы обладающие большой притягательной силой для молодежи. Относительно их морального воздействия, в частности, азартных и военных игр, до сих пор не существует достоверных выводов. Видеоигры, как и всякие игры, отражают свое время и культуру, динамичные структуры общества, воспроизводят его принципы, В ходе игры постоянно повышается ее темп и степень ее трудности: игрок оказывается в состоянии стресса, что влияет на психику детей и подростков.

Наблюдается тенденция к модернизации теле- и видеооснащения, растет спрос на кабельное телевидение (31,2 % в Москве и 16,9% в Санкт-Петербурге), с увеличением количества автомобилей возрастает количество автомобильных радио.

В последнее время среди СМИ, ориентированных непосредственно на молодежь, наблюдается тенденция к снижению удельного веса. Даже популярнейшего «Московского комсомольца» лишь с натяжкой можно назвать молодежной газетой, поскольку там периодически появляются страницы для подростков, студентов, молодых влюбленных. Эта газета также использует язык молодежной субкультуры, употребляя молодежный жаргон и разговорные обороты. Статистика телевизионных программ свидетельствует: специальных детских и юношеских программ осталось около 5% общего эфирного времени, в то время как 5 лет назад их было 30%. Остались мультфильмы и несколько тематических передач, а в основном подростки и молодежь смотрят те же программы, что и взрослая аудитория.

4. Изменение структуры досуга и проблемы воспитания

Расширение сферы видеокультуры ведет к изменению структуры досуга подростков и молодежи. Если еще в недавнем прошлом большую роль как в социализации, так и в воспитании творческой активности и духовно-эстетических качеств молодого поколения играли учреждения культуры, то с середины 80-х гг. стали возрастать возможности удовлетворения культурных потребностей в домашних условиях, а ко второй половине 80-х гг. изменившиеся жизненные условия придали свободному времени рекреационный характер. Это отражается и в сокращении числа массовых библиотек и клубных учреждений. Так, в 1991 г. в Российской Федерации насчитывалось 59,5 тыс. библиотек, в 1992 — 57,2 тыс., а к концу 1993 — 57 тысяч. Число клубных учреждений сократилось с 70,6 тыс. В 1991 г. до 63,7 тысяч в конце 1993 г.²¹

Эта тенденция является вполне манифестной в последние годы и в плане сокращения посещения кинотеатров. Кинотеатры утратили свое былое социокультурное значение, за исключением нескольких крупных киноцентров, проводящих собственную политику в области кинопроката. Тем не менее,

они никоим образом не учитывают интересы молодежи и не играют роли в формировании молодежной политики в сфере культуры.

В то же время «досуговая квалификация», т.е. умение разумно распорядиться свободным временем, развивается крайне медленно. В результате СМИ мощно врываются в сферу досуга молодежи, становясь его основополагающим, структурирующим компонентом.

Развитие видеокультуры на современном этапе характеризуется амбивалентными тенденциями, что отражает парадоксальный характер современной культуры. Возрастающая диверсификация, культурный плюрализм, осознание факта множественности культур и субкультур существует параллельно с тенденцией к глобализации, которая признана ведущим направлением в современной социологии, (что видно из выступлений на Международном социологическом конгрессе в июне 1994 г., которые в большинстве затрагивали проблему глобализации и возникновения глобального сознания). Это соответствует новому образу культуры, с его экономическими, экологическими и этическими идеями единства человечества и его судьбы. В области СМИ тенденция к глобализации выразилась в небывалом расширении рынка телепродукции. Хотя ведущая роль на рынке аудиовизуальной продукции принадлежит американским компаниям, европейские компании также принимают участие в активной экспансии, так, Би-би-си продает на экспорт программы более чем в сто стран. Громадную роль в процессе глобализации телеаудитории сыграло появление прямого спутникового вещания, которое превзошло как национальные сети вещания, так и кабельные системы, поскольку позволило настраивать домашнюю телеаппаратуру на прием сигналов, программ непосредственно со спутников. К концу XX века прямое спутниковое вещание приобретает огромное значение, бросая вызов традиционным моделям воздействия на аудиторию, увеличивая объем трансляции аудиовизуальной продукции, расширяя возможность индивидуального приема и отбора. Новые системы телевидения имеют транснациональный характер, разные народы становятся общей аудиторией, что имеет далеко идущие последствия для процесса глобализации.

С другой стороны, нарастает склонность молодежной аудитории к фрагментированию, что сопровождается сохранением власти централизованных институтов (радио, телевидения) в определении направления развития культуры СМИ. Это связано с рядом мегатенденций в области гуманизации технологий, согласно которым за техникой стоят механизмы культуры и ценности человека, что позволяет решить проблему техники путем совершенствования общества, социальных институтов, образования.

В наше время завершает существование и развитие один тип человека и складываются условия для образования иного типа, с другой психикой и телесностью, духовностью и системой эстетических ценностей. Сейчас говорят о «втором коперниканском перевороте», связанном с проникновением «новых технологий» во все сферы общественной жизни и об опасности ее дегуманизации. В этих условиях задачи воспитания молодежи непосредственно связаны с условиями формирования человека грядущей культуры и цивилизации. Новые формы жизни, новый опыт общения и общежития во многом связаны и с развитием средств массовой информации и коммуникации, которые играют огромную, можно сказать, даже определяющую роль в формировании ценностных приоритетов и личностных качеств молодого поколения. При всей свободе рыночных механизмов, во многом определяющих развитие СМИ, важная роль принадлежит и государственному контролю, который должен сдерживать неумеренную коммерциализацию медиа. Индустрия СМИ в конце XX века характеризуется принципом «регулируемого плюрализма», т.е. широкой институциональной сети, призванной обеспечить существование множества независимых институтов медиа в сферах массовой коммуникации²². Соответственно, предполагаются экономические меры со стороны государства в области медиа. Однако, расходы государственного бюджета Российской Федерации на социально-культурные мероприятия, в том числе на культуру, искусство, средства массовой информации, хотя в абсолютном выражении показывают тенденцию к росту, в реальности, учитывая рост инфляции, падают. Современная молодежь, которой предстоит жить в эпоху новых технологий, — это не только потребители, делающие выбор среди предметов потребления, но и участники политического, социального и культурного сообщества, в котором формирование мнения и ценностных структур непосредственно зависит от СМИ. Чтобы не превратить человека в придаток техники, не-

обходимо развивать творческую индивидуальность молодого человека. Поэтому необходима четкая позиция со стороны правительства как в отношении контроля над средствами массовой информации и коммуникации, так и в отношении оптимального использования их потенциала для воспитания полноценного молодого поколения, способного достойно встретить вызов будущего.

-
- 1 Материал подготовлен при поддержке РГНФ.
 - 2 См.: Проблемы социализации молодежи. М., 1993; Политическая сила телевидения. Обзор семинара // ПОЛИС. 1994. № 6.
 - 3 Среди множества работ как общетеоретического, так и специального характера необходимо выделить: *Meluhan M. Understanding Media*. N. Y., 1966; *Williams R. Television*. N. Y., 1975; *Hanhardt J. Videoculture*. N.Y., 2986; *Smite D. Capitalism and Communication*. N. Y., 1990; *Deken J. The Computer Images: The State of Art*, 1983, а также публикации в специализированных журналах, таких как «The Journal of Popular Culture».
 - 4 См.: Радиоискусство: теория и практика. М., 1983; *Сабашеникова Е.С. Игровое телевидение*. М., 1983; Средства массовой коммуникации и художественная культура. М., 1983 и др.
 - 5 См.: *Allen R.C. Talking About Television // Channels of Discourse*. Chapel Hill, 1987. P. 1.
 - 6 *Culler J. The Pursuit of Signs: Semiotics, Literature and Deconstruction*. L., 1981. P. 25.
 - 7 *Allen R.C. Talking About Television*. P. 3.
 - 8 *Eco U.A. Theoty of semiotics*. Bloomington, 1967. P. 7.
 - 9 См.: *Metz C. On the Notion of Cinematigraphic Language // Movies and Methods*. Berkley, 1976. P. 586.
 - 10 *Seiter E. Semiotics // Channels of Discourse*. P. 25.
 - 11 *Allen R.C. Talking About Television // Channels of Discourse*. P. 25.
 - 12 *Parenti M. Make-Believe Media: The Politics of Entertainment& N. Y.: St. Martin's, 1992. P. 11-12.*
 - 13 *Meyrowitz J. No Sense of Place: The Impact of Elerctronoc Media on Behavior*. N. Y.: Oxford, UP, 1985. P. 222.
 - 14 *Seiter E. Semiotics // Channels of Discourse*. P. 26.
 - 15 *Eco U.A. Innovation and Repetition: Between Modern and Post-Modern Aesthetics / / Daedalis*. 1984. 114. P. 162.
 - 16 *Kozloff S. Narrative Theory and Television // Channels of Discourse*. P. 42.
 - 17 *Esslin M. The Age of Television San-Francisco*, 1982. P. 22.
 - 18 *Hardison O.B. Disappearing Through Skylight. Culture and Technology in the Twentieth Century*. Penguin, 1990. P. 177.
 - 19 Молодежь России. Тенденция и перспективы. М., 1993. С. 176.
 - 20 *Keller T. Trash TV // J. of Popular Culture*. 1993. № 4. P. 195.
 - 21 См.: Российская Федерация в цифрах. М., 1994. С. 296-297.
 - 22 *Thomson J.B. Ideology and Modern Culture*. Cambridge, 1990.

Глава 10. Эстетико-воспитательный «портрет» конца XX века

В самом общем виде эстетико-воспитательный «портрет» XX века можно представить как созданное великим художником Человечеством произведение с ясными, солнечными бликами и темно-зловещими провалами, на которых нет ни темных, ни светлых красок, а изображенное лишь смутно угадывается в мрачных тенях каких-то неопределенностей.

Самым светлым и солнечным пятном на этом портрете будет попытка охватить в XX веке эстетическим воспитанием не отдельные слои Человечества, не подрастающие поколения только отдельных привилегированных, как в XIX веке, слоев общества, а подрастающие поколения всех слоев общества и всех стран и народов. Конечно эстетическое воспитание стало всеохватным не с самого начала XX века, а с периода после второй мировой войны и с начала распада колониальной системы империализма, в процессе которого почти все народы Земли обрели независимость и сами стали определять пути своего развития. Разумеется, они после освобождения не могли не учиться опыту успешного культурного и цивилизационного развития многих народов Европы, Америки и Азии.

Здесь нельзя не отметить в некотором роде пионерскую роль России в акцентировании внимания в начале XX века на эстетическом воспитании и образовании. Тогда была создана специальная комиссия по реформе школы во главе с С.О.Цыбульским, которая обратила внимание правительства на недостаточность изучения предметов эстетического цикла и на неблагоприятное состояние эстетического воспитания в школе.

Комиссия не указывала конкретно какие предметы и в каком объеме нужно преподавать, но подчеркнула, что подрастающие поколения россиян должны воспитываться в любви к прекрасному, возвышенному и величественному. Эти требования к образованию и воспитанию в российской школе продолжали развивать те идеи, которые еще в XIX веке разрабатывались профессорами Московского университета Т.Н. Грановским, С.А. Рачинским, славянофилом А.С. Хомяковым и которые реализовались в воспитательной и образовательной практике Царскосельского лицея и в кадетских корпусах, военных училищах, институтах благородных девиц. Но XX век поставил вопрос о более серьезной постановке дела эстетического образования и воспитания во всех школах России, в том числе и в сельской школе, специфику которой раскрывал в своих работах профессор С.А. Рачинский. Он обращал внимание на эстетический характер взаимодействий сельского жителя с природой, на эстетику сельского быта и на использование селянами произведений народных промыслов, народного искусства.

Разумеется российское правительство не смогло осуществить задуманную им реформу школы. Оно только подготовило почву для того, чтобы захватившие в России власть большевики, особенно те из них, кто рассматривал образование и воспитание как важнейший фактор реализации намеченных ими социальных преобразований. И среди большевиков нашелся один образованный нарком, который при создании новой системы народного образования не пытался отбросить все то, что наработала российская педагогическая и эстетическая наука в предшествующие периоды развития российской школы. А.В. Луначарский при разработке «Основных положений о новой трудовой школе» не только опирался на программы и теоретические разработки российской педагогики, но и привлек к работе таких теоретиков и практиков эстетического образования и воспитания как А.В. Бакушинский, психолог П.П. Блонский, энтузиасты трудового и эстетического воспитания С.Т. и В.Н. Шацкие. Позже в эту плодотворную и благотворную работу включился выдающийся педагог-практик А.С. Макаренко.

У нас есть все основания утверждать, что опыт создания советской общеобразовательной школы в 20-е годы XX века теоретически и практически был опытом демократизации дела эстетического воспитания и образования, чем XX век завоевал

право называться веком превращения эстетического воспитания и образования в дело государственной важности и особого общественного внимания.

Мы особо выделяем роль России в демократизации рассматриваемых нами процессов в связи с тем, что в те же 20-е годы демократизация всей духовной и художественной жизни широких народных масс вызвала особую тревогу, что наиболее ярко выражено в работах испанского философа Ортеги-и-Гассета «Дегуманизация искусства» и «Восстание масс». И это при том, что уже была разработана в США педагогическая теория В.Джемса и Д.Дьюи, «работающая» и по наше время в американской системе образования. Эта педагогика и теоретические проблемы эстетического воспитания, разработанные Д.Дьюи тоже сыграли свою и значительную роль в демократизации эстетического воспитания и образования. Однако их узкопрагматическая направленность сыграла роль своеобразного ограничителя роли и действительности эстетического воспитания и образования в духовном развитии подрастающих поколений.

Несмотря на отмеченную ограниченность теории Д.Дьюи, несмотря на то, что в советской школе с нарастанием давления идеологического начала на весь воспитательный и образовательный процесс, сведшего все усилия 20-х начала 30-х годов к началу 60-х годов почти на нет, запущенный процесс демократизации во второй половине XX века не только выжил, но и стал набирать силу, все больше наполняя светлыми пятнами рассматриваемый нами «портрет».

Второе из наиболее светлых пятен на этом «портрете» состоит в прорыве эстетическим воспитанием и образованием границ художественного воспитания и преподавания только предметов художественного цикла. Это в XX веке был сложный и длительный процесс, проходивший одновременно во многих странах, хотя и в силу разных обстоятельств. В России сосредоточенность системы образования и общественного воспитания на художественном образовании (преподавание пения, рисования и литературы) и воспитании (только средствами искусства) объяснялась тем, что Россия в XIX веке и в начале XX века (серебряный век в искусстве) накопила мощный духовно-художественный потенциал, который только в конце XIX века стал превращаться в достояние всего народа. Вспомним, какой шум поднялся в 1895 году в Москве, когда П.М.Тре

тьяков объявил об открытом доступе в собранную и созданную им картинную галерею всех слоев населения. Представители дворянства, буржуазии, да и интеллигенции возмущались тем, что они будут ходить по галерее, созерцать прекрасные картины и скульптуры российских художников вместе с лапотными крестьянами и простыми людьми в рабочих блузах. Только великая любовь П.М.Третьякова к россиянам, его гуманизм, упорство и настойчивость одолели вал возмущения, критики, протестов против этого благороднейшего поступка. А школа в начале XX века была доступна далеко не всем детям из рабочих и крестьянских семей, хотя педагогическая наука была готова ко всеобщему образованию и просвещению подрастающих поколений россиян и настаивала на этом. Именно педагогика и подвигла в начале XX века правительство на реформирование системы народного образования.

«Основные положения о единой трудовой школе», принятые в октябре 1918 года в качестве основополагающего документа для создания советской общеобразовательной и общедоступной школы в самом общем виде уже указывали, что школа не может ограничиться лишь изучением искусства, что нужен выход на более широкие эстетические просторы. И в школе предпринимались реальные попытки подхода к познавательной, учебной и трудовой деятельности человека, к его жизни на коллективистских принципах с эстетической точки зрения. Вообще утверждалось в этом документе, что жизнь ребенка, лишенная эстетического начала будет обескровленной. Но потом по идеологическим соображениям все это было забыто, и само понятие эстетика долго не встречалось ни в школьных программах, ни в языке учителей. Зато, когда после 1956 года в СССР снова стали появляться книги, статьи, программы по эстетике, российские эстетики одними из первых при разработке теории эстетического воспитания поставили и теоретически обосновали вопрос о необходимости разграничения художественного и эстетического воспитания. При этом вопрос решался не только разделением средств воспитания на художественные и эстетические. Искусство рассматривалось как одно из основных средств и эстетического, а не только художественного воспитания. Эти два вида воспитания разграничивались по целям и задачам. В процессе художественного воспитания и образования преследовались кроме общеразвивающих целей еще и цели подготовки подрастающих поколений к професси-

ональной художественной деятельности. В эстетическом воспитании искусство использовалось для выявления, формирования и развития чувственной сферы личности и ее способностей, которые в любом виде деятельности могут проявляться в создании любого продукта, предмета по законам красоты или законам эстетического творчества.

Когда в 1976 году Президиум Академии наук СССР поручил Институту философии заняться разработкой теории эстетического воспитания, которую возглавил автор настоящей главы, работа началась с осмысления сделанного, достигнутого к тому времени в деле художественного и эстетического воспитания. А потом началась разработка выявленных нерешенных проблем и вопросов. Работа эта продолжается и в настоящее время, свидетельством чему является предлагаемая читателю книга¹.

В зарубежной же педагогике и теории эстетического воспитания и до сих пор во многих случаях эстетическое воспитание и образование отождествляются с художественным воспитанием и образованием. Например, известный американский эстетик Томас Манро, один из адептов педагогической системы В.Джеймса и Д.Дьюи, так и не смог преодолеть свою приверженность если не художественному воспитанию, то эстетическому воспитанию только средствами искусства. А крупнейший английский, а потом и американский эстетик Герберт Рид вообще не признавал возможность осуществления эстетико-воспитательной работы вне воздействия на ребенка искусством, вне игр в искусство.

Дело, очевидно, заключается в том, что зарубежные эстетики эстетическое воспитание и образование как вид духовной деятельности резко отграничивают от всех других видов воспитательной деятельности человека, а в образовательном процессе резко отделяют естественнонаучное знание от знания социогуманитарного. Хотя и в современных школах западных стран обсуждаются теоретические возможности гуманитаризации всей системы образования. Для нас же на современном этапе коренного изменения всех основ общественной жизни проблема гуманизации и гуманитаризации всей нашей системы образования и общественного воспитания является проблемой и выживания и возрождения великой российской культуры.

Поэтому, сравнивая в этом ключе состояние систем образования и эстетического воспитания в разных странах, мы можем нашу теоретическую разработку проблем гуманизации и гуманитаризации образования и воспитания считать более глубокой и перспективной, а самое главное нацеленной на использование в процессах подготовки подрастающих поколений к жизни ценностей высокой культуры, а не контркультуры и тем более антикультуры.

Странная картина складывается в западных теориях и практике эстетического воспитания. Выдающиеся ученые XX века Н.Борн, М.Борн, В.Гейзенберг, М.Полани, А.Пуанкаре, А.Швейцер, А.Эйнштейн признают эстетические достоинства познавательной и педагогической деятельности человека, в любом знании видят «человеческое лицо», а педагогику считают высшим искусством, а эстетики на это мало обращают внимания и ориентируют эстетическое воспитание и образование практически лишь на использование эстетической силы искусства. Лишь в последние десятилетия XX века в связи с исторической необходимостью серьезной постановки дела экологического воспитания и образования педагогика и эстетика вынуждено пришли к объединению усилий. И то потому, что в экологическом воспитании и образовании естественно стал вопрос о достижении гармонии во всех взаимодействиях человека с природой, в постоянном и непрерывном совершенствовании человека как субъекта этих взаимодействий.

В советской и российской педагогике и эстетике, теории и практике эстетического воспитания (правда практике отдельных педагогов, крупных ученых-исследователей) эстетико-воспитательная сила и значимость познавательной деятельности, науки как результата этой деятельности и воспитательная значимость процесса получения знания подрастающими поколениями используется с начала 60-х годов XX века (См. работы: Аюпджанян Е.С., Волкова Г.Н., Галеева Б., Киященко Н.И., Коникина И.А., Лейзерова Н.Л., Мейлаха Б.С., Самохваловой В.И. и др.).

Вообще следует отметить, что российская эстетическая наука, порвавшая с гегелевской традицией рассмотрения эстетики лишь как философии искусства, можно сказать, с момента оживления в конце 50-х годов интереса в среде научной и педагогической общественности к эстетике и эстетическому воспитанию не только стала исследовать в эстетическом аспекте все сферы жизни современного человека, все способы его

жизнедеятельности и деятельности, но такому же освещению и анализу подвергла и все виды воспитания и образования человека. Хотя этого нельзя сказать о реальной практике всех видов воспитания подрастающих поколений россиян. Было проведено немало исследований и опубликовано немало книг по коммунистическому идейно-политическому, трудовому, атеистическому, правовому, нравственному, физическому, художественному и эстетическому воспитанию и по проблемам взаимодействия всех возможных видов воспитания в процессе формирования личности. Однако в практическом отношении эти исследовательские результаты использовались далеко не всегда.

И чаще всего страдало при этом эстетическое воспитание, поскольку именно оно ставило перед воспитательным и образовательным процессами такие вопросы и проблемы, которые по сути своей, по своей направленности и нацеленности не всегда укладывались в узкие рамки коммунистической идеологии. Например, именно эстетическое воспитание сущностью своей нацелено на выработку в личности чувства свободы, осознания необходимости свободы проявления всех творческих способностей и дарований личности, свободы проявления духа, в том числе и в выборе на огромном поле культуры современного человечества тех человекоформирующих и человекоразвивающих средств, которые в наибольшей мере отвечают чувствам, вкусу и потребностям личности. Или еще. Уже в те же 60-е годы эстетики Смольянинов И.Ф., чуть позже Апресян Г.З., Киященко Н.И., Лейзеров Н.Л., Гончаров И.Ф., писатель-популяризатор науки Адабашев И.И. и др. стали, как говорится, бить в набат о состоянии наших взаимодействий с природой и о необходимости разворачивания теоретических и практических работ по экологическому воспитанию и образованию подрастающих поколений. К концу XX века можно с большим или меньшим удовлетворением говорить об организации в нашей стране дела экологического образования. Однако с экологическим воспитанием дело почти не сдвинулось с мертвой точки.

Ныне же ситуация осложняется еще и тем, что, как показывает опыт других стран, особенно Германии, где и исследования и опыт воспитательной работы привели к выводу о необходимости не чисто экологического воспитания, а эколого-эстетического воспитания и образования, поскольку всеми

силами, средствами и способами общество устремлено к выработке в каждом члене общества потребности в гармонизации всех взаимодействий человека с природой.

Естественно возникает вопрос, что же обеспечило российским ученым возможность постановки такого вопроса, который к концу XX века можно сформулировать так: эстетическое воспитание среди всех видов воспитания современного человека имеет наибольший интеграционный потенциал и может своими средствами выполнять задачи всех видов воспитания. И это можно понять так: эстетическое воспитание по сути своей готовит каждого воспитуемого к наиболее оптимальному и адекватному чувственно-эмоциональному и интеллектуальному включению, вписыванию в реальную жизнь своего общества и всего человечества. Это теоретическое положение обосновано в России как с психологической, педагогической, так и с эстетической точек зрения.

Именно российскими психологами Ананьевым Б.Г., Божович Л.Я., Выготским Л.С., Гальпериным П.Я., Запорожцем А.В., Зинченко В.П. Зинченко П.В., Леонтьевым А.Н., Симоновым П.В., Тепловым Б.М. Элькониным Д.Б., Якобсоном М. убедительно раскрыта и обоснована жизнестроительная роль высших, то есть эстетических эмоций, в том числе и на умственную деятельность человека-творца, на формирование и выявление творческих потенций формирующейся личности, то есть на ее интеллект. Так уж сложилось в нашей науке, что философы, эстетики, погруженные в постижение процесса становления, формирования, воспитания и развития личности опирались в своих размышлениях на достижения психологической науки, естественно выходя при этом на философские проблемы воспитания и образования. Эстетиков эта участь тем более не могла обойти стороной, что они имеют дело с одним из решающих процессов очеловечивания человека и направления его развития в сторону гармонизации его внутреннего мира (чувств, мыслей и воли) и всех его взаимодействий с миром Природы видов воспитания и образования — эстетическим воспитанием и образованием.

При этом эстетики сосредоточили внимание не только на творческо-действенном характере высших человеческих чувств и эмоций, каковыми и являются и по существу и по природе эстетические эмоции, но и на их интегративном характере, естественно и органично сплавляющих высшие проявления

чувств, мысли и воли человека и направляющих это единство на совершение благородных и благотворительных дел, поступков и действий. Работы Бирюкова В.Ф., Бурова А.И., Венгер А.Л., Вилюнаса В.К., Додонова Б.И., Киященко Н.И., Лейзерова Л., Лука А.Н., Раппопорта С.Х., Самохваловой В.И., Шапинской Е.Н., Шингарова Г.Х. являют пример естественного движения от психологии, педагогики к эстетике и обратно. Например, А.И.Буров начинал с решения фундаментной для эстетики проблемы эстетической сущности искусства, а затем всю дальнейшую научно-исследовательскую жизнь посвятил проблемам эстетического воспитания. Или другой пример. Автор этого наброска «эстетико-воспитательного портрета XX века» начинал свою научную жизнь с выявления, изучения опыта Древней Греции по формированию средствами искусства всесторонне и гармонически развитой личности, а затем загорелся выявлением философско-эстетических оснований теории эстетического воспитания нашего времени. И занимается этим уже более 30-ти лет, постоянно расширяя поле своей исследовательской и практической педагогической деятельности. То же можно сказать и о научно-педагогической деятельности Додонова Б.И., Раппопорта С.Х., Самохваловой В.И., Шапинской Е.Н., Шингарова Г.Х.

Самое огорчительное для большинства теоретиков эстетического воспитания в нашей стране заключается в том, что у нас нет практически никаких иных способов внедрения в эстетико-воспитательную практику наших научных достижений, кроме своей собственной педагогической практики и педагогической деятельности наших последователей. До сих пор ни в нашей системе общественного воспитания, ни тем более в системе народного образования не было ни программ, ни учебных, ни методических пособий по проблемам эстетического воспитания и образования в школе. Только под занавес XX века мне, например, удалось разработать и программу по предмету «Эстетика жизни» прямой эстетико-воспитательной направленности и написать по этой программе учебное пособие, а также задумать книгу для учителя. К счастью программа уже рекомендована Федеральным экспертным советом по общему образованию Министерства общего и специального образования Российской Федерации в качестве обязательной для старших классов школ, гимназий, лицеев, колледжей. Что гово-

речь об эстетическом воспитании, если Россия до сих пор единственная из современных развитых стран не имеет никакого журнала по эстетике.

Чуть-чуть лучше обстоит дело с отдельными видами художественно-эстетического воспитания и образования, имеющих свои журналы «Искусство в школе» (восстановленный усилиями Д.Б.Кабалевского после десятков лет молчания) и «Юный художник» (тоже восстановленный, вернее возрожденный титаническими усилиями Б.М.Неменского. Именно их усилиями и традиционным школьным предметам «Пение» и «Рисование» в школе придано новое дыхание в виде предметов «Музыка в школе» и «Изобразительные искусства и художественный труд».

В этом отношении нам предстоит, как следует из материалов нашей книги, еще большая именно философско-эстетическая работа, особенно по философии музыкального воспитания и образования. Здесь пример Японии, Германии и США пока для нас может являться маяком. К сожалению со смертью Д.Б.Кабалевского эта плодотворно развивавшаяся область исследований несколько ослабла. Но вдохновляет пример создания на музыкально-педагогическом факультете Московского педагогического государственного университета кафедры методологии и методики музыкального образования и создание Института художественного образования при Самарском педагогическом университете. Во всяком случае плодотворным могло бы быть научно-исследовательское сотрудничество эстетиков и педагогов России по проблемам музыкального образования и воспитания с родственными по интересам институтами в Японии, Германии (институт эстетического воспитания в Гамбурге), США (исследовательский центр по музыкальному воспитанию и образованию в Цинцинатти и его собственный журнал «Музыкальное воспитание»). Продолжающиеся усилия Б.М.Неменского и его эстетико-педагогического центра создали более благоприятную атмосферу в художественно-эстетическом воспитании и образовании по изобразительным искусствам и художественно-творческой деятельности.

Вот создание в образовательной системе России в советское время огромной сети педагогических институтов, а во многих из них музыкально-педагогических и художественно-графических факультетов мы смело можем отнести к одним из

светлых пятен на «эстетико-воспитательном портрете XX века». Подобных целенаправленных на педагогику факультетов пока нет в большинстве стран мира. Да в них есть в системе университетов отделения музыкального, художественного и прочих (филологического, театрального, кинематографического, хореографического и т.п.) образования общего характера без педагогической специализации. Например, американские деятели художественно-эстетического образования, специально изучавшие нашу систему подготовки педагогов-музыкантов для общеобразовательной школы (Международный институт изящных искусств, Порт Вашингтон и соответствующего факультета частного мормонского университета в штате Юта), были поражены и восхищены высоким уровнем специальной музыкальной и педагогической подготовки будущих учителей на музыкально-педагогическом факультете МПГУ и в Московской консерватории им. П.И.Чайковского. Но и были удивлены, что у нас нет в системе Российской Академии наук ни одного института по эстетике и эстетическому воспитанию. Может быть в XXI веке решится эта неразрешимой оказавшаяся для XX века проблема? Может быть XXI век ознаменуется в истории России и появлением специального журнала, если не по эстетическому воспитанию, то хотя бы по эстетике в целом. У автора на сей счет есть несколько вариантов проектов такого журнала, ибо он 25 лет своей научной жизни посвятил пробиванию такого журнала, но каждый раз наткнулся на яростное сопротивление ЦК КПСС и Отделения философии, права, психологии и социологии АН СССР.

Теперь о самой противоречивой, темной и смертоносной для высокой культуры черте «эстетико-воспитательного портрета XX века» — о разлагающем влиянии массовой культуры, точнее массового искусства XX века. По этому поводу в эстетической, культурологической, особенно эстетико-воспитательной литературе всех стран написано столько, что помещенный в нашей книге материал нов только своим российским содержанием и попыткой теоретического осмысления складывающейся в нашей реальности ситуации. Однако, в данном заключении книги все-таки возникает необходимость сделать некоторые замечания тезисного характера, поскольку в российской эстетической литературе разговор о российском же массовом искусстве только начинается: ведь в советской художествен-

ной культуре, на чем настаивала коммунистическая идеология, вообще не могло быть массового искусства, а было только искусство для масс.

На самом деле, если отбросить любые идеологические влияния, массовое искусство и шире массовая культура были и будут во все эпохи художественного и культурного развития человечества. Об этом уже сегодня немало говорят исследователи древнего искусства и культуры разных стран и народов и исследователи современных искусства и культуры. Даже у ярых адептов того, что «массовое искусство» и «массовая культура» являются только детищами XX века, то есть века широчайшего развития средств массовых коммуникаций, в самое последнее время поубавилось в этом вопросе убеждения. Думается, что именно эстетика как часть философского знания — а философия, как известно, является квинтэссенцией культуры — может внести в этот спорный вопрос некоторую ясность. Она это может сделать в специальном исследовании, которое, опираясь на многочисленные археологические, этнографические, культурно-исторические данные, покажет и докажет, что изначально художественная и культурно-творческая деятельность рождалась и протекала в двух руслах одновременно или последовательно. Многочисленные фрески Тассили, обнаруженные в Сахаре Анри Лоттом, картины в разного назначения пещерах на юге Франции и севере Испании (не только Альтамиры), на разных этажах Каповой пещеры на Южном Урале (в Башкирии) говорят именно о таком историческом явлении: одновременном существовании искусства высокого ритуального назначения и искусства повседневного «потребления». Древнеегипетская, шумерская, месопотамская, вавилонская, древнекитайская и древнеиндийская, древнегреческая и древнеримская культуры, достаточно всесторонне исследованные российскими учеными и учеными Запада и Востока говорят именно о таком одновременном сосуществовании. Опираясь на искусство и культуру более близких нам эпохи Возрождения и российскую культуру XII–XX веков, мы имеем основания сделать вывод о том, что вообще высокая или классическая культура и искусство, их язык, основная проблематика и тематика сначала зарождаются, обкатываются, шлифуются на искусстве и культуре для масс. В этой атмосфере культурно-художественной жизни масс, как в благотворной бродильной среде, возникают и набирают силу определенные культурные

и художественные потребности, вырабатываются чувства, вкусы и критерии оценки на основе разделяемых и культивируемых народом, обществом и даже государством ценностей, из которых исторически закономерно все более и более явственно проступают общечеловеческие ценности, на оселке которых и отточился в наше время тот довольно жесткий и непримиримый водораздел между массовой и высокой культурой, на острие которого и протекает жизнь всех поколений в XX веке и будет протекать в XXI веке. Насильственно противостоять этому парадоксальному, как кажется, явлению — все равно, что бороться со стадом баранов или с ветряными мельницами, как это делал незабвенный и горячо любимый уже четыре столетия Дон-Кихот Ламанчский. Можно, пытаясь просветлить и облагородить описываемый нами портрет XX века, метать против массового искусства и массовой культуры громы и молнии, называть их то контркультурой, то антикультурой, требовать запрета на создание произведений и явлений таких искусств и культуры, а в результате выбить из под будущих высоких или элитарных искусства и культуры XXI века питательную почву, обескровить живительные токи для развития таких искусства и культуры, которые потом станут классическими и жизнестроительными для XXII и последующих веков. Важно только при этом в воспитательных и образовательных процессах XXI века добиться сохранения действительности высоких критериев вкуса и эстетических оценок и суждений. А в подрастающих поколениях выработать высокие эстетические чувства и вкусы, которые на широчайшем плюральном поле дополняющих и взаимообогащающих культур разных стран и народов XXI века научат людей ценить и «массовое искусство» и «высокое или элитарное искусство», «массовую культуру» и «высокую культуру», не сталкивая их в ожесточенных схватках. Правда для этого, народам и государствам, находящимся в процессе интеграции во Всечеловечество придется отказаться от идеологического давления на процессы развития и массового и высокого искусства. Ибо всем ясно, что яростная идеологическая борьба в XX веке двух разнонаправленных в гуманистическом смысле миров заставила эти миры использовать стремительно развивавшиеся средства массовых коммуникаций и информации прежде всего для распространения по всему миру «массового искусства» и «массовой культуры», чаще всего в ущерб «высокому искусству» и «высокой культуре».

Кто сейчас кроме узких специалистов по определенным этапам культурного и художественного развития в эпоху Возрождения может рассказать о творчестве многих и многих художников, сыгравших в свое время значительную роль, но ушедших в лету? Много ли у нас таких знатоков истории древнерусской литературы, искусства, культуры как Д.С.Лихачев, Вагнер Г.К., Демина Н.А., Ямщиков С.В.? Не будем перечислять специалистов по культуре и искусству всех стран, народов и континентов. В этом нет необходимости в этой книге. Мы только ставим вопрос о том, что на «эстетико-воспитательном портрете XX века» разбираемое темное и жизнеразрушительное, а не жизнесоцидательное пятно не есть следствие собственно культурно-художественного развития человечества, а человеческой культурно-художественной деятельности, протекающей в определенных социально-политических, особенно идеологических условиях, отнюдь не имманентных самим художественному и культурному творчеству людей.

В результате этого беллого сопоставительного обзора и анализа, не вдаваясь в обширную проблему создания эстетизированной среды обитания человека XX века с помощью дизайна, как вида материально-художественного творчества и декоративно-прикладного искусства и архитектуры, где мы безусловно значительно проигрываем и Западу и Востоку, мы можем заключить, что XX век в эстетико-воспитательной сфере передает XXI веку далеко не лучшее наследство. Но это дает возможность грядущим поколениям искусство- и культуротворцам показать свою жизнестроительную духовнотворческую силу и способности, устремленные к ускорению процесса интеграции стран, народов и континентов во Всечеловечество, живущее в гармонии с миром Природы и с Космосом.

¹ Выполнение программы, составленной в 1976 г., отражено: Теория эстетического воспитания /Отв. ред. Киященко Н.И., Лейзеров Н.Л. М., 1979; Эстетическое сознание и процесс его формирования /Отв. ред. Киященко Н.И., Лейзеров Н.Л. М., 1981; Эстетическая деятельность /Отв. ред. Киященко Н.И., Лейзеров Н.Л. М., 1986; Пути и средства эстетического воспитания /Отв. ред. Киященко Н.И., Конилов И.А. М. 1989; Современный мир и эстетическое развитие человека /Отв. ред. Киященко Н.И., Шапинская Е.М., 1993; Эстетическое сознание личности /Рук. авт. кол. Киященко Н.И., отв. ред. Конилов И.А. М., 1994; Эстетическая культура /Рук. авт. кол. Киященко Н.И.; Отв. ред. Конилов И.А. М., 1996.

Содержание

Предисловие	3
РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ	
Глава 1. Парадоксы теории и практики эстетического воспитания в современной России	7
Глава 2. Эстетическое воспитание и образование в России в XIX — первой половине XX века	45
Глава 3. Формирование эстетического сознания в контексте современной массовой культуры (некоторые западные теории последних лет)	74
Глава 4. Эколого-эстетическое воспитание личности в педагогике современной Германии	112
Глава 5. Философия музыкального воспитания Б.Реймера: «за» и «против»	150
РАЗДЕЛ II. ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕЙ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ	
Глава 6. Традиционная модель эстетического воспитания в Японии	173
Глава 7. Трансляция эстетического опыта в традиции индийской культуры	204
РАЗДЕЛ III. ПЕРСПЕКТИВЫ И ПРОГНОЗЫ	
Глава 8. Эстетическое воспитание в контексте общих социальных стратегий	232
Глава 9. Видеокультура как фактор формирования эстетических представлений российской молодежи	268
Глава 10. Эстетико-воспитательный «портрет» конца XX века	288

Научное издание

**СОВРЕМЕННЫЕ КОНЦЕПЦИИ
ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ
(Теория и практика)**

*Утверждено к печати Ученым советом
Института философии РАН*

В авторской редакции

Художник *В.К.Кузнецов*
Технический редактор *Н.Б.Ларионова*
Корректор *Л.В.Суровцева*

Лицензия ЛР № 020831 от 12.10.93 г.

Подписано в печать с оригинал-макета 28.07.98.
Формат 60x84 1/16. Печать офсетная. Гарнитура Таймс.
Усл.печ.л. 18,88. Уч.-изд.л. 16,52. Тираж 500 экз. Заказ № 036.

Оригинал-макет изготовлен в Институте философии РАН
Компьютерный набор *Е.Н.Платковская*
Компьютерная верстка *Ю.А.Аношина*

Отпечатано в ЦОП Института философии РАН
119842, Москва, Волхонка, 14