

ЭСТЕТИЧЕСКАЯ
КУЛЬТУРА
И
ЭСТЕТИЧЕСКОЕ
ВОСПИТАНИЕ

„ КУЛЬТУРА ЭСТЕТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ
ТРЕБУЕТ ВЫСОКОЙ ОБЩЕЙ КУЛЬТУРЫ
ШКОЛЬНОЙ ЖИЗНИ... ”

„ НЕЛЬЗЯ БЫТЬ ПЕДАГОГОМ, НЕ
ОВЛАДЕВ ТОНКИМ ЭМОЦИОНАЛЬНО-
ЭСТЕТИЧЕСКИМ ВИДЕНИЕМ ОКРУ-
ЖАЮЩЕГО МИРА .”

В. А. СУХОМЛИНСКИЙ

ЭСТЕТИЧЕСКАЯ
КУЛЬТУРА
И
ЭСТЕТИЧЕСКОЕ
ВОСПИТАНИЕ

КНИГА ДЛЯ УЧИТЕЛЯ

МОСКВА «ПРОСВЕЩЕНИЕ» 1983

Рецензенты: доктор философских наук, профессор *М. Ф. Овсянников*, кандидат философских наук, доцент *В. А. Дмитриев*

Раздел первый написан докторами философских наук *Киященко Н. И.* и *Лейзеровым Н. Л.*;

раздел второй — доктором философских наук *Каганом М. С.* (гл. 1, 2, 4), кандидатом философских наук *Праздниковым Г. А.* (гл. 3, 5, 6, 7, 8), докторами философских наук *Каганом М. С.* и *Киященко Н. И.* (гл. 9);

раздел третий — доктором философских наук *Раппопортом С. Х.* (гл. 1, 3, 4, 5), доктором философских наук *Каганом М. С.* (гл. 2);

раздел четвертый — кандидатом педагогических наук *Лабковской Г. С.*
Составитель — кандидат педагогических наук *Лабковская Г. С.*

Эстетическая культура и эстетическое воспитание:
Э87 Кн. для учителя / Сост. Г. С. Лабковская. — М.: Просвещение, 1983. — 304 с.

В книге рассматриваются основные проблемы эстетической культуры и эстетического воспитания школьников, дается систематизированный свод знаний по этим вопросам, рассказывается о конкретном педагогическом опыте эстетического воспитания подрастающего поколения.

Э $\frac{4306012100-688}{103(03)-83}$ 109—83

ББК 74.213.55
371.013

© Издательство «Просвещение», 1983 г.

ПРЕДИСЛОВИЕ

В последние годы издается все больше книг, посвященных проблемам эстетики. Среди этих книг читатель может найти солидные монографические исследования, популярные брошюры, пособия для студентов высших учебных заведений и для учащихся. Не могу, однако, не заметить, что все эти издания, независимо от их достоинства и недостатков, как правило, обращены к читателю вообще — к любому студенту, к любому интеллигентному человеку, стремящемуся к самообразованию в данной области. Конечно, подобные книги нужны и свою просветительскую миссию они так или иначе выполняют. Но мне представляется бесспорным, что необходима специальная учебная литература для студентов педагогических вузов, способная одновременно быть интересной, нужной, полезной и для учителей, уже работающих в школах, но стремящихся повышать свое педагогическое мастерство. Профессия учителя включает в себе так много своеобразного, уникального с точки зрения эстетики и так тесно связана она с практикой эстетического воспитания, что соответствующая подготовка учителя является не менее необходимой, чем квалифицированное эстетическое образование будущего живописца или актера. Однако действующие ныне учебные программы педагогических институтов и подкрепляющая их учебная литература в очень небольшой степени обеспечивают такое требование времени.

Вот почему мне кажется крайне важным и своевременным издание представляемой читателю книги «Эстетическая культура и эстетическое воспитание». Ее подзаголовок — «Книга для учителя» — точно обозначает ее жанр. Она действительно написана для учителя — будущего и уже работающего, она учитывает его практические профессиональные интересы, она осмысливает проблему, обозначенную в ее названии, не вообще, а применительно к жизни советской школы. Авторы этой книги — известные ученые и преподаватели высшей школы, авторы многих работ по вопросам эстетики и учебников, опубликованных в нашей стране и социалистических странах, создали специальную «книгу для учителя» и глубоко изучили опыт нашей школы, ее сильные и слабые стороны, постарались проникнуть в существо школьной жизни, школьного быта, педагогического процесса, и мне кажется,

что книга получила прочное, хоть и поисковое, а вследствие этого не во всем бесспорное научно-теоретическое основание.

Хотелось бы в этой связи обратить особое внимание на то, как реализовано в этой книге одно из важнейших положений современной марксистско-ленинской эстетики — признание сферы действия эстетических ценностей и эстетической культуры общества, эстетического воспитания людей, гораздо более широкой, чем сфера непосредственной художественной деятельности, художественной культуры, искусства. Вот почему большая часть настоящей книги посвящена анализу эстетической культуры школы и возможностей эстетического воспитания во всех областях школьной жизни — в преподавании всех без исключения предметов, в школьном быту, в общении учителей и учеников и т. д.; в другой же части книги рассматривается роль искусства в эстетическом воспитании человека, то, как эти возможности могут быть реализованы в школе, в ее учебной и внеучебной жизни. Такое построение книги и лежащая в его основе постановка вопроса кажутся мне очень важными и отвечающими поставленной перед нами партией задаче воспитания всесторонне и гармонически развитой личности, эстетически активной не только в искусстве, но и во всей многосложной жизненной практике.

Вместе с тем авторы настоящей книги учитывали, что коэффициент ее полезного действия зависит от того, сколь живо она будет написана: они постарались создать не сухой академический учебник, а книгу, которую и студент, и работающий учитель захотели бы прочесть, которая была бы им интересна, которая могла бы их увлечь и взволновать. Видимо, не везде авторам удалось достаточно успешно справиться с этой нелегкой задачей — ведь живость изложения не должна была идти в разрез с рассмотрением сложных философско-теоретических проблем — и не все главы равноценны в этом отношении. Тут надо учесть, что при всей концептуальной цельности книги ее писали разные авторы, каждый из которых обладает, помимо индивидуальности мышления и стиля, собственным опытом в этой сложной и еще мало разработанной области. В главном своей цели они достигли, и наше учительство получило книгу, которая — хочу надеяться — будет ему не только полезна, но которая будет прочитана с большим интересом, а подчас и с удовольствием.

Огромная армия советских учителей нуждается в большой и разнообразной литературе по теории и практике эстетического воспитания. Публикация настоящей книги — важный шаг в этом направлении. Не могу не пожелать ей многочисленных и благодарных читателей.

Председатель Научного совета
АПН СССР по проблемам эстетического воспитания, Герой Социалистического Труда, академик АПН СССР С. А. Герасимов

Раздел I

ЭСТЕТИЧЕСКАЯ И ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА

Глава I

МАРКСИСТСКО-ЛЕНИНСКАЯ ЭСТЕТИКА О ПРИРОДЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО И ЕГО ОСНОВНЫХ РАЗНОВИДНОСТЯХ

Начиная разговор об эстетической и художественной культуре, следует определить сам предмет эстетики.

Эстетика — это философская наука о прекрасном в действительности и искусстве, об особенностях познания и преобразования мира «по законам красоты» (К. Маркс), об общих закономерностях искусства, художественного творчества и эстетического воспитания человека. Из этого общего определения видно, что эстетика изучает круг различных закономерностей взаимодействия человека с действительностью: во-первых, закономерности возникновения, существования и развития у человека и общества эстетического отношения к действительности, которые выявляются в особом чувственно-эмоциональном познании человеком мира; во-вторых, закономерности эстетической деятельности людей, преобразующих мир в соответствии со своими потребностями, стремлениями и желаниями; в-третьих, закономерности происхождения, развития, функционирования искусства и художественного творчества; в-четвертых, закономерности эстетического развития личности, формирования ее эстетической культуры.

Что же представляет из себя эстетическое отношение человека к действительности? Каковы причины эстетических переживаний и особых эмоциональных состояний, которые возникают в процессе взаимодействия человека с миром? Почему человек по отношению к различным предметам и явлениям действительности обязательно занимает положительную или отрицательную эмоциональную позицию? Причем каждый выработывает к миру свое собственное неповторимое отношение. Эти отношения имеют различный характер и принимают разнообразные формы.

Различные способы жизнедеятельности фиксируются в специфических формах сознания, психических процессах и функциях, физиологических механизмах, навыках, умениях, нормах и при-

вычках в поведении людей. С точки зрения марксизма причиной зарождения тех или иных форм отношения человека к миру является рост потребностей людей, которые, возникнув, заставляют человека познавать мир и изобретать, совершенствовать орудия, дающие ему возможность создавать продукты для удовлетворения своих потребностей.

Чем глубже познавал человек мир и чем полнее удовлетворял он свои материальные и духовные потребности, тем больше новых потребностей у него рождалось и тем больше ему приходилось трудиться, чтобы создавать продукты для их удовлетворения. Этот бесконечный и закономерный процесс заставляет человека постоянно развиваться и совершенствоваться.

Из общей сферы взаимодействий человека с миром выделялись различные формы и способы познания и деятельности людей. Одни из них фокусировали в себе более широкие связи человека с миром, другие — более узкие. Эстетические отношения, о которых пойдет речь на страницах этой книги, охватывают все богатство отношений человека с миром и оказывают существенное влияние на материальное и духовное производство и потребление, общественно-политическую жизнь, нравственные, бытовые, семейные отношения, сферу общения людей и т. д.

Надо сказать, что нравственные отношения, изучаемые этикой, в отличие от эстетических отношений, как правило, определяют лишь сферу взаимоотношений людей друг с другом. Эстетические же отношения всеобъемлющи именно потому, что в них наиболее концентрированно выражается чувственно-эмоциональный опыт всего человечества. Он закрепляется в различных психических функциях человека (восприятие, чувство, вкус, память), в физиологических механизмах, в его стремлении к жизнетворчеству, то есть полноте, гармонии жизни. Но разве весь эмоциональный опыт человечества и все виды жизнетворчества составляют содержание эстетических отношений? Ведь человек испытывает и такие реакции на воздействия внешнего мира, которые присущи и многим высшим животным. Животные тоже обладают стремлением к полноте жизни, и этому служат присущие им специальные адаптивные механизмы.

В эстетических отношениях концентрируются и закрепляются прежде всего духовные, то есть чисто человеческие эмоции и чувства, которые по природе своей представляют собой органический сплав непосредственно испытываемых человеком чувств и его интеллекта. В них в максимальной степени выражается осознанное стремление к полному и всестороннему развитию сознательных сил человека.

В процессе естественно-исторического развития человек сталкивался с различными природными явлениями и обстоятельствами общественной жизни. Одни явления оказывали на него положительное, благоприятное воздействие, другие — отрицательное, неблагоприятное. Попросту говоря, одни облегчали его жизнь, дру-

гие — затрудняли. Встретившись с такими воздействиями раз, второй, третий и т. д., человек обратил на них внимание и попытался как-то определить к ним свое отношение. Первобытному человеку мир открывался как хороший или плохой, добрый или злой. «Самым первым и самым первоначальным,— записал в «Философских тетрадах» В. И. Ленин,— является ощущение, а в нем неизбежно и качество»¹. Последнее в действительности переживается и оценивается человеком сначала по принципу «хорошо — плохо», «красиво — некрасиво («нравится — не нравится»), а точнее, «приятно — неприятно». В дальнейшем переживание, как и оценка, все усложняется, поскольку опыт становится все богаче, разностороннее, а его осмысление все глубже. На более высокой ступени развития из этого опыта выкристаллизовывается представление о том, каким должен быть мир, чтобы жизнь человека была хорошей и вполне удовлетворяла его и близких ему людей.

Идеал В данном случае, пусть в зачаточной форме, у людей рождалось представление о должном, или об идеале. Идеал, который, разумеется, включал в себя и эстетические факторы, объединял, сплачивал людей, становился целью их жизни и борьбы.

Таким образом, эстетическое отношение человека — это процесс возрастающего совершенного чувственного взаимодействия человека с миром, в котором он не только переживает, но и познает, а также преобразует в соответствии с идеалом себя и окружающую его действительность. Все богатство этого взаимодействия находит выражение в системе основных эстетических категорий, то есть тех основополагающих понятий, которыми оперирует эстетика.

Многозначность эстетического отношения, по мысли Канта,— результат игры воображения и познавательных способностей. В действительности эстетическое отношение всегда носит исторически детерминированный характер. Поэтому идеальное (мыслимое) в каждый данный момент выступает уже не столько как некий воображаемый объект, сколько как определенная мера соотношения должного, желаемого человеком (идеального для него) с тем, что есть в действительности.

Те или иные цели у человека, конечно, могут быть и до рождения идеала, поскольку «цель есть предвосхищение в сознании результата, на достижение которого направлены действия»². Отсюда следует, что рождение человеческих потребностей и целей — одновременный процесс, ибо стремление человека создавать продукт, удовлетворяющий потребность, без целевой установки теряет смысл и реальные основания. Кроме того, любая деятельность, преследующая какие-либо цели, есть в конечном счете процесс

¹ Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 29, с. 301.

² Философский словарь. М., 1980, с. 406.

опережающего отражения действительной жизни и сознания. Рождение идеалов дает начало раздумьям о смысле жизни, развивает творческие способности.

Осознание целей, выявление в них устремлений человечества к постоянному совершенствованию, обогащению жизни, углублению знаний о мире и человеке вылилось в формирование таких конкретно-чувственных представлений, которые потом были названы идеалом (идеал от греч. *idea* — образ, понятие, совершенство).

В основе эстетического развития человечества лежит стремление к гармонии и совершенству. На основе стремления к благу и гармонии еще в мифологических представлениях формировались эстетические взгляды, а потом и понятия о прекрасном и противостоящем, враждебном ему, безобразном. Характерно, что подобные представления складывались в процессе взаимодействия человека с миром и прежде всего в его деятельности.

Разумеется, в длительном процессе достижения большей или меньшей гармонии в способах своей жизнедеятельности и в различных формах взаимодействия с миром человек в окружающей его действительности, в самом себе открывал все новые и новые признаки, характеризовавшие степень воплощения или отсутствия упомянутой гармонии.

Так, в процессе естественно-исторического развития возникли представления о прекрасном, безобразном, возвышенном, низменном, трагическом, комическом и иных разновидностях эстетического, которые являются основными категориями эстетики.

Рассмотрим теперь особенности эстетического идеала, который определяет представления о смысле, полноте, гармонии жизни и таким образом формирует эстетическое отношение к действительности.

В самом общем виде эстетический идеал — это целостный конкретно-чувственный образ, в котором сконцентрированы представления людей о совершенной, свободной, счастливой жизни и о соответствующей ей жизнедеятельности человека и общества. Эстетический идеал подвижен, он обогащается и видоизменяется одновременно с изменением, развитием общества, общественных отношений. С этим конкретно-чувственным образом человек соотносит свойства, качества, особенности всех встречающихся ему в социальной практике объектов, процессов и явлений, оценивая их в соответствии с тем, какую чувственную реакцию они в нем вызывают. Только в этом своем качестве человек и становится субъектом конкретного эстетического отношения к миру. В этом значении понятие «идеал» совпадает с понятием «прекрасное».

Прекрасное

Прекрасное — это категория эстетики, в которой отражаются и оцениваются с позиций конкретного эстетического идеала предметы и явления действительности, результаты человеческой деятельности, вызывающие у человека эстетическое наслаждение. Познавая и пре-

образовывая мир, человек стремится в полной мере проявить и воплотить свои сущностные силы, добиваясь наиболее полного соответствия формы содержанию создаваемого предмета, постигая гармоническое соотношение всех сторон предметов и явлений.

Марксистско-ленинская эстетика рассматривает полноту проявления и воплощения сущностных человеческих сил в зависимости от степени развития общественно-исторической практики и от существующих в обществе социальных отношений. Значит, и полнота эстетического отношения человека к действительности, его возможности наслаждения жизнью также социально детерминированы. Чем больше человек в данных социально-исторических условиях реализует свои творческие дарования и способности, чем больше он господствует над предметным чувственным миром, тем больше он наслаждается трудом как игрой физических и интеллектуальных сил. Значит, тем более насыщенной в эстетическом отношении является его жизнь.

В различных сферах жизни и деятельности людей красота проявляется по-разному: в одних она является определяющим (в искусстве, например, в силу специфики последнего), в других, как в том же развитом эстетическом сознании, служит критерием оценки, в третьих — она становится идеалом, определяющим пути движения к полноте и гармонии. Но во всех случаях представление о красоте, прекрасном — это детерминированное самой историей, которую творят люди, деятельностное отношение человека к миру. Эта обусловленность эстетического идеала помогает нам, в частности, понять, когда и почему представление о прекрасном теряет связь с действительностью, когда оно противопоставляется ей (в романтизме, например), когда перестает быть прекрасным (как в натурализме), когда питается соками жизни (в реалистическом искусстве, в искусстве социалистического реализма) и когда превращается в свою противоположность — в безобразное (в современном буржуазном реакционном модернистском искусстве). При этом мы имеем возможность (и почти всегда делаем это) сравнивать реальные объекты, явления и процессы, результаты творческой деятельности человека с теми идеальными представлениями, которые формируются в обществе, у его членов в конкретных условиях их общественной жизни.

Эстетический идеал языком искусства организует и преобразует жизненный материал. Настоящий художник никогда не бывает удовлетворен результатами воплощения своего замысла. Дело в том, что идеал не только многозначен, но и всегда подвижен, динамичен, поскольку изменчива и сама отражаемая им действительность. Непрерывно изменяются и цели самого художника. М. Горький писал: «Жизнь идет к совершенству, руководствуясь идеалом — тем, что еще не существует, но мыслится, воображается возможным и осуществимым. Действительность всегда есть

воплощение идеала, и отрицая, изменяя ее, мы делаем это потому, что идеал, воплощенный нами же в ней, уже не удовлетворяет нас, — мы имеем — создали в воображении — иной, лучший»¹.

Во многих случаях меняющаяся система ценностных ориентаций является определяющим началом для выработки нового представления о прекрасном. Например, у коммунистов представление о прекрасном и идеалы складываются в процессе социальной борьбы, направленной на преобразование всех способов жизнедеятельности и сознания широких трудящихся масс. Коммунистические общественные и эстетические идеалы играют вдохновляющую и объединяющую силы трудящихся роль. После завоевания трудящимися власти они начинают воплощаться в их повседневной материально-преобразовательной, духовно-практической и общественно-политической деятельности, выступая в качестве целей различных форм жизнедеятельности людей.

Особенно отчетливо и своеобразно процесс формирования новых представлений о прекрасном мы можем наблюдать у действительно одаренных и гениальных художников. Многие из них, будучи «чувствилищами» своей эпохи, даже не имея ясных коммунистических убеждений, пришли к идеалам коммунизма. Такой удивительный путь прошли М. Горький, В. Маяковский. Особенно примечателен в этом плане творческий путь А. Блока. Будучи гениальным художником, удивительно чутко и точно улавливающим любые изменения в сфере социальных отношений и интуитивно угадывающим тенденции их развития, поэт органично для себя пришел к передовому эстетическому идеалу. Предельно честный в своих поэтических и гражданских стремлениях к всеобщей гармонии, Блок в решительные мгновения своей жизни и словом и делом стал на сторону коммунистов, трудящихся, сосредоточивших свои усилия на преобразовании мира по законам красоты и гармонии. Первые его монументальные творения советского периода — «Двенадцать» и «Скифы» — явились образцами нового социалистического искусства.

Прекрасное в эстетике — это еще и мастерское изображение объекта, выражение конкретного творческого замысла. Однако совершенно может быть выражено и воплощено безобразное, низменное, гнусное, жестокое и т. п. (вспомним хотя бы антигероев Гоголя, Салтыкова-Щедрина, Достоевского). Значит, прекрасное, воплощенное в художественных образах, может быть рассмотрено и как наиболее полное изображение жизненного явления, и как конкретное и предметное выражение художественно-творческой способности людей. Но выражает ли и как именно эта способность идеал в широком общечеловеческом смысле и значении?

Ответ на вопрос приходится искать не в общих рассуждениях, а в способах жизнестворчества и особенно в методах ху-

¹ Горький М. Соч. В 30-ти т. М., 1953, т. 24, с. 226.

дожественного творчества, в стилях и направлениях искусства, подчиняющих деятельность художников выражению тех или иных социальных целей. Сюда же относится и формирующаяся в каждом обществе целенаправленная система эстетического и художественного воспитания. В подобных системах, как известно, искусство рассматривается в качестве эффективнейшего средства воздействия на личность. Искусство социалистического реализма, например, использует все выразительные средства для того, чтобы активно воздействовать «на ум, чувства и волю людей» (В. И. Ленин), вдохновляя их на благородные дела, на борьбу за торжество социальной справедливости, гуманизма. Лучшие произведения советской литературы и искусства превращались в мощное оружие объединения советских людей для решения сложнейших проблем социалистического строительства. Недаром на XXVI съезде КПСС о лучших произведениях литературы и искусства сказано: «Они волнуют людей, вызывают споры, заставляют задумываться о настоящем и будущем. Партия приветствует свойственные лучшим произведениям гражданский пафос, непримиримость к недостаткам, активное вмешательство искусства в решение проблем, которыми живет наше общество»¹.

Большие идейно-воспитательные возможности выявления деятельности социалистического искусства открывает перед педагогами школьный факультатив «Основы эстетики и искусствознания». Не только советская классика, но и произведения Ч. Айтматова, Ф. Абрамова, В. Астафьева, Ю. Бондарева, С. Залыгина, В. Шукшина и других замечательных современных советских писателей, произведения поэтов, художников, композиторов являют собой ярчайший образец коммунистической действительности искусства, его высокого художественного уровня.

Вместе с тем воплощение прекрасного как превосходного не ограничивается сферой искусства. В любой сфере жизнедеятельности человека, если он к этому подготовлен всей системой (особенно системой эстетического) воспитания и образования, может и должен стремиться к мастерскому выполнению своего дела, к наиболее совершенному проявлению своих природных данных и способностей. Только в этом случае человек может получить удовлетворение и эстетическое наслаждение, без которых немислимо человеческое счастье и творческое состояние духа.

Только в прекрасном достигается единство реального с идеальным, точнее — равновесие, когда реальное и есть носитель идеального, когда объект и субъект составляют единство. В прекрасно сделанном предмете, в человеке, его поступках и действиях, называемых прекрасными, в прекрасном произведении искусства или явлении природы мы имеем дело с уже воплощенным или реализованным идеалом.

¹ Материалы XXVI съезда КПСС. М., 1981, с. 62.

Рассматривая далее разновидности эстетического, или систему эстетических категорий, мы не можем не заметить, что безобразное — своеобразное субъект-объектное единство, противоречащее и противостоящее идеалу. Здесь между реальным и идеальным такая пропасть, эстетический мост через которую в искусстве может перебраться только большое воображение субъекта либо его корыстная и явная недобросовестность. Реалистическое искусство во все времена стремилось разоблачать безобразное. Сатирические произведения поднимают людей на борьбу с безобразным. Современное буржуазное общество уже не способно развиваться на основе прекрасного, потому что прекрасное подменено здесь безобразным. С легкой руки правящих классов безобразное не только преподносится как эстетически позитивное начало, но и человек воспринимается таким образом, что постепенно начинает испытывать наслаждение от созерцания безобразного и, более того, от совершения безобразных (жестоких, отвратительных, гнусных) поступков и действий. Примеров тому в буржуазном обществе много: религиозные изуверы, фашисты, куклуксклановцы и прочие варвары нашего времени. Показательно, что все это материализованное человеконенавистничество имеет свою идеологию и эстетику, что ему служат на Западе мощные средства массовых коммуникаций. Художники в «свободном мире» очень часто становятся рупорами подобного мироощущения. Безобразное таким образом возводится в идеал. Этот идеал (а по существу, анти-идеал) призван доказать, что на Земле воплощение идеала прекрасного невозможно, что он так же несбыточен, как мечта марксистов о достижении гармонии в человеке между биологическим и социальным началами, как нереальна гармония между личным и общественным, индивидуальным и коллективным. Человек даже и не замечает, как происходит перевертывание ценностей, как он становится рабом новой предложенной ему системы ценностных ориентаций, главное место в которой занимает уже не прекрасное, а безобразное.

Безобразное, таким образом, — это все то, что вызывает в человеке отрицательные эстетические эмоции, поднимающие его на борьбу со злом. Безобразные явления общественной жизни становятся предметом художественного исследования в сатирических жанрах литературы и искусства. При этом художественными средствами развития таких явлений стали гротеск и сарказм.

Возвышенное — это эстетическая категория, отражающая особенности значительных, грандиозных природных и социальных явлений или самоотверженных героических действий и подвигов отдельных личностей, вызывающих у людей чувство восторга. Такое отношение человека к миру возникает тогда, когда человеческие силы кажутся ничтожными по сравнению с силами природы и общест

венной жизни и тем не менее человек все-таки оказывается способен справиться с ними. Способность противостоять грозным силам природы и общества, подчинить их вызывает особые эмоциональные переживания, которые выявляют в человеке нераскрытые сущностные силы. Правда, осознание этих скрытых в людях творческих возможностей пришло позднее, с постижением закономерностей общественного развития. Поэтому не случайно в истории эстетической мысли прошлых эпох категория возвышенного нередко связывалась со страшными, ужасными явлениями природы или с гигантскими, неподвластными человеку процессами, а в древнем искусстве, например, с мифическими героями, богами, таинственными силами и т. п.

Эстетика и искусство социалистического реализма, опираясь на марксистскую историческую науку, утверждают, что возвышенными могут быть и являются поступки таких людей, которые становятся титанами и героями не по божественному и таинственному предначертанию, а по реальным земным заслугам. То, что многим кажется сверхчеловеческим, оказывается подвластным либо выдающимся, гениальным, с непреклонной решимостью и сильной волей людям, либо объединенным усилиями и преследующим одинаковые цели группам, коллективам людей, народам. Более того, подлинным героем может стать незаметный простой человек, самоотверженно изо дня в день выполняющий свое необходимое для истории, для людей дело, требующее необычного напряжения моральных, духовных и физических сил. Потому в социалистическом искусстве место богов и титанов заняли обыкновенные люди или выдающиеся личности, отдавшие себя и всю свою жизнь служению передовым, прогрессивным целям и идеалам. Здесь для анализа на уроках литературы можно взять образ горьковского Данко, поэму В. Маяковского «Владимир Ильич Ленин», фильмы «Ленин в Октябре», «Ленин в 1918 году», «Комсомольск», «Молодая гвардия», «Баллада о солдате» и другие произведения социалистического искусства.

Вместе с тем и в социалистическом искусстве осталось место возвышенным (грандиозным и как бы сверхпрекрасным) явлениям природы. Но и природа в совокупных целеустремленных деяниях людей получила дополнительные возвышающие ее стимулы: освоенная, укрощенная, она стала казаться людям еще более возвышенной, чем дикая, во всем буйстве своих стихийных сил.

Другим примером возвышенного могут стать построенные в диках, горных, пустынных местах технические сооружения, города и поселки, озелененные и превращенные в живительные оазисы пустыни (например, Братская ГЭС, Ингури ГЭС, города Навои, Солегорск, Шевченко и др.). Возвышенное — это одно из высших проявлений прекрасного. Но это все-таки не прекрасное, а возвышенное, поскольку присущей прекрасному гармонии между реальным и идеальным здесь нет — реальное выходит на первый план и в жизни и искусстве подчиняет себе идеальное.

Низменное

Низменное — это такая категория эстетики, которая отображает животное-бездуховное начало в человеческой жизни. В этом отношении низменное — полная противоположность возвышенному. Идеал здесь не возвеличивается, а полностью отсутствует. Именно пренебрежение им и заменяет собой тот идеальный момент, который так или иначе присутствует в любой эстетической категории.

Сосредоточение низменного в жизни, тем более воспроизведенное в искусстве, воспринимается лишь в отрицательном смысле и вызывает соответствующие эмоции. Низменное в людях и в жизни характеризует отсутствие меры, но в противоположном значении. Если возвышенными могут быть явления природы, поступки и действия людей, то низменное соотносимо лишь с сущностью и действиями человека. Невозможно говорить о низменных явлениях природы. Отсутствие меры в природе (отрицательного порядка) — это уродство, патология. Оно нежизненно, преходяще и встречается только в живой части природы. Низменное в жизни людей — крайне жизнестойкое явление, не имеющее с природной патологией ничего общего. Это нравственное, духовное уродство. В определенных социальных условиях оно может быть крайне активным. Таково, по сути, приобретательство, доведенное до абсурда, превратившиеся в животное чувство человеческие страсти и многое другое. Хорошо известно, как империалистическая пропаганда разжигает низменные страсти у масс людей, когда втягивает их в войну на свои интересы: расизм, апартеид, геноцид, человеконенавистничество, грабежи, мародерство. Низменное может стать потребностью, пафосом жизни человека и даже целевым идеалом или просто основным предметом отражения для искусства (крайние формы натурализма, натуралистические черты в сюрреализме, порноискусство, психоделическое искусство и пр.).

Комическое

Комическое (от греч. *komodia* — комедия, веселое представление) — категория эстетики, показывающая несоответствующие здравому смыслу явления человеческой жизни, а также поступки и характеры людей, которые вместе с тем претендуют на совершенство и гармонию. То, что составляет содержание комического, в большей или меньшей мере сковывает силы человека, препятствует его движению к свободе, счастью и потому становится предметом смеха, юмора, иронии, сатиры.

Выявление комических начал в жизни — это всегда борьба с недостатками и противоречиями, встающими на пути общественно-го развития. К. Маркс не даром упоминал, что человечество, всегда смеясь, расстается со своим прошлым, чтобы лучше представить свое будущее. Поэтому смех, юмор, ирония занимают столь большое место в жизни людей.

Но смех не только при расставании с прошлым, особенно с пережитками, имеет большое значение. Он становится мощным

оружием и в трудных ситуациях, которые складываются независимо от воли людей. Например, в тяжких жизненных ситуациях — в годы военных испытаний, в борьбе с природными явлениями и во многих других случаях — смех становится серьезным средством преодоления усталости, страха, робости, уныния, скуки и т. п. Именно в такие моменты появляются герои, подобные Василию Теркину.

Наиболее характерная особенность комического — борьба с помощью смеха, юмора с тем, что отжило, что утратило объективно свою жизненность, но стремится продлить свое существование и потому выдает себя за новое, перспективное и т. п. Вот эта противоречивость и является для искусства самым привлекательным явлением. Искусство высмеивает этот серьезнейший разлад между явлением и сущностью, выявляя бесплодие, обреченность, измененность отжившего, пытающегося всеми средствами зацепиться за жизнь. Смех в искусстве всегда критичен. Иногда он оказывается более сильным оружием в борьбе с отжившим, низменным и даже ужасным, чем другие средства борьбы.

Но комично не только старое, отжившее. Таковым может быть и новое, нарождающееся из недр старого и несущее на себе некоторые пережитки этого старого. Оно, это новое, тоже становится объектом осмеяния в комедии, шутке, пародии. Мягкий, легкий юмор, как правило, здесь становится средством устранения, исправления этих пережитков.

Трагическое

Трагическое — это одна из основных категорий эстетики, в которой отражается сущность беспощадной борьбы всего передового, прогрессивного, устремленного к совершенству, с отсталым, реакционным, низменным, безобразным и отвратительным, в итоге которой герой гибнет, но его гибель приводит к торжеству передового идеала, за который он отдал свою жизнь.

Гибель героя вызывает в людях глубокие эстетические эмоции, оказывающие очистительное воздействие, которое Аристотель назвал катарсисом. Оно снимает с людей напряжение, очищает их души, делая их благородными, добрыми, человечными. Нравственно-эстетическое воздействие трагедии испытывает почти каждый человек: одни подвергаются ему при встречах с великими произведениями искусства, другие — в трагических жизненных ситуациях, когда становятся свидетелями подвигов и гибели прекрасных, благородных людей, совершающих выдающиеся дела во имя и для блага всех. Разве не клянется сам себе человек стать более добрым и благородным, отметить мелочи жизни и сосредоточить усилия на важных и прекрасных делах, когда присутствует на похоронах великого, известного своими хорошими делами человека. Он испытывает при этом горечь утраты, скорбит по умершему и в то же время как бы очищается от незначительного, наносного, мелочного. Недаром В. В. Маяковский в

поэме «Владимир Ильич Ленин», выражая всеобщую, всечеловеческую скорбь и печаль, вызванную смертью этого «величайшего из всех прошедших по Земле людей», заявил: «Я себя под Лениным чищу, чтобы плыть в революцию дальше. Я боюсь этих строчек тыщи, как мальчишкой боишься фальши». Предельная искренность перед самим собой, стремление к предельной душевной чистоте, раскаяние в чем-то сделанном не так, как сделал бы усопший, желание возвыситься в своих мыслях, душевных порывах, а потом и в делах сопровождают нас в такие печальные моменты жизни. Именно в эти моменты мы чаще всего и понимаем, что только добрые, благородные, возвышенные дела, поступки оставляют в памяти людей глубокий след, делают человека бессмертным.

Новые и новые поколения людей из века в век обращаются к образам Прометея, Антигоны, Медеи, Гамлета, Ромео и Джульетты, Отелло и проверяют этими образами свои душевные качества, свои жизненные устремления. Революционная борьба народов, отраженная в искусстве социалистического реализма, породила целую плеяду новых трагических героев, борьба и смерть которых оказали - на последующие поколения молодых борцов не только очистительное, но и вдохновляющее воздействие. Смерть Алеши Скворцова из фильма «Баллада о солдате» В. Ежова, Г. Чухрая поднимает людей Земли на новые нравственные высоты, выявляет собой победу человечности, доброты и благородства над варварством и человеконенавистничеством, так же как и смерть комиссара в «Оптимистической трагедии» Всеволода Вишневского звала на подвиги за торжество дела социалистической революции.

Однако в жизни возвышенное зачастую переплетено с низким, прогрессивное с реакционным. В делах и поступках героя нередко сталкиваются высокие порывы и ничтожные результаты, негодные средства их реализации, заблуждения благородного человека нередко вызываются его жизненной наивностью, неприспособленностью. Тогда и в жизни и в отражающем ее искусстве образуется удивительный сплав трагикомического.

Трагический герой уже во времена Сервантеса и Шекспира совершает комические поступки, борясь за торжество прекрасных и возвышенных идеалов (Дон Кихот Ламанчский), а комический герой порой поднимается до трагических высот (Шейлок, Фальстаф).

Таким образом, в жизни и ее отражении в эстетических категориях и в искусстве все взаимосвязано. Именно поэтому между категориями эстетики, отражающими движение жизни и ее воплощение в искусстве, нет и не может быть никаких искусственных перегородок. Они также прихотливо пересекаются и сливаются между собой, как и наши собственные эстетические переживания.

Все рассмотренные нами в этой главе научные понятия служат для обобщения разнообразных проявлений эстетического. Применяются они также и для эстетической оценки различных явлений жизни, природы и искусства. Как и все философские категории, категории эстетики имеют всеобщий характер и в разных аспектах выражают отношение человека к действительности.

Наиболее всеобщей в эстетике является пара категорий «прекрасное — безобразное», поскольку в них отражено самое основное и глубокое противоречие жизни, источник ее самодвижения, сформулированный в основополагающем законе диалектики о единстве и борьбе противоположностей. По существу, все, что есть и может быть в жизни, а вслед за ней и в искусстве, может оцениваться как прекрасное или безобразное. Поэтому мы и говорим, что в мире нет неэстетических явлений, хотя могут быть и бывают антиэстетические. Поэтому и все остальные категории эстетики, такие, как возвышенное или низменное, трагическое или комическое, в принципе уже обозначены в основополагающей паре. А появились эти другие категории, по мере того как расширялись отношения человека с миром, углублялись его знания о нем, вырабатывались новые чувственные реакции и состояния, которые потом закреплялись в определенных психических функциях человека и свойствах его личности.

Каждая из рассмотренных категорий необходима, она отражает наше знание о различных проявлениях эстетического во взаимодействии человека и действительности. В совокупности и в своей субординации категории эстетики дают возможность выразить всю полноту и богатство эстетического отношения человека к миру, обрести известную гармонию в собственном житнворчестве.

Особое место в ряду разновидностей эстетического занимает образное воплощение того, что уже оценено как прекрасное или безобразное, возвышенное или низменное, трагическое или комическое и отобрано для специфического воплощения в искусстве с целью воздействия на духовную жизнь человека и его деятельность. Развитие искусств и породило понятие «художественность», а затем и категорию «художественное». Художественное — категория, отражающая результаты специфической образной формы эстетического познания, целью которого является создание произведений, способных вызывать у людей ответные чувственные эстетические реакции, перерастающие в особом рода духовное удовольствие и наслаждение. Художественное — это высшая форма эстетического отношения человека к действительности.

Данные нами определения эстетического и всех его разновидностей, в том числе и художественного, открывают возможность рассмотрения взаимодействий между ними и их роли в жизни людей и в воспитательном процессе.

РОЛЬ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ В ЖИЗНИ ОБЩЕСТВА И ЛИЧНОСТИ

Говоря об эстетической и художественной культуре, следует различать их социальный и индивидуальный уровни. *Эстетическая культура общества* — это совокупность всех эстетических (природных и созданных творческим трудом человека) ценностей, которые участвуют во взаимодействии общества с миром, в стремлении общества к совершенствованию, полному расцвету всей системы общественных отношений. *Эстетическая культура личности* — это совокупность ее способностей чувствовать, переживать и преобразовывать природу, общественную жизнь и самого человека по законам красоты, открывающим путь наиболее полного гармонического раскрытия всех существенных сил человека.

Художественная культура общества — это совокупность художественных ценностей, опыта создания, хранения, распространения и потребления их, то есть совокупность всех устойчивых способов художественной деятельности. *Художественная культура личности* формируется обществом в каждом из его членов и определяется его потребностью и способностью осваивать и создавать мир ценностей искусства.

В процессе строительства развитого социализма необычайно расширяется и углубляется сфера эстетической деятельности и духовной жизни, то есть сфера проявления и приложения эстетических способностей и дарований человека. Одновременно расширяется и художественное освоение мира, которое начинает выходить за рамки сложившейся системы искусства. Сегодня едва ли можно представить себе какую-либо сферу жизни и деятельности человека, которая не несла бы на себе эстетическую или художественную «нагрузку». Происходит своего рода эстетизация, совершенствование социалистического образа жизни. Массовые общественные движения, манифестации, празднества, трудовые, спортивные соревнования и т. п. подчинены сегодня определенному художественному замыслу. Особо следует сказать о высоком эстетическом и художественном уровне проведения национальных и международных праздников. Неповторимо по красоте и воздействию было открытие и закрытие XXII Олимпийских игр в Москве. Этот праздник показал широчайшие возможности использования эстетических и художественных начал в массовых действиях.

Такое расширение сферы эстетической и художественной жизни общества и личности требует передачи от поколения к поколению не только опыта приобщения к знанию и его практического претворения, но и опыта восприятия, эмоционального переживания красоты мира и жизни людей и опыта умножения красоты в собственной жизнедеятельности каждого индивида. Для осуществ-

вления столь масштабной эстетически-художественной «экспансии» необходимо формировать в людях с детства соответствующие потребности и способности. Недаром К. Маркс говорил: «Если ты хочешь наслаждаться искусством, то ты должен быть художественно образованным человеком»¹. Именно так и ставится задача в современном обществе развитого социализма: если ты хочешь наслаждаться всем эстетическим богатством мира, ты должен быть эстетически образованным и развитым человеком. Взаимодействие художественного и эстетического в развитии личности осуществляется самым образом жизни, всей атмосферой культурной жизнедеятельности.

По сути своей она определяется особенностями социума, а не только наличием и распределением материальных и духовных ценностей между членами общества. Эта атмосфера, отражающая сущность социальных отношений в обществе, составляет условия жизни людей. Поэтому в самое общее философское определение образа жизни как совокупности способов жизнедеятельности людей органически включаются параметры культуры. А они не что иное, как социальные, материальные и духовные условия, в которых осуществляется, совершенствуется или регрессирует жизнедеятельность общества и каждого отдельного человека. В своей работе мы придерживаемся уже устоявшегося в нашей литературе понимания образа жизни как совокупности форм жизнедеятельности людей в единстве с социальными условиями, как определенного конкретно-исторического вида жизнедеятельности индивидов, совокупности наиболее существенных черт материального, социального и духовного их бытия в обществе.

Образ жизни каждого общества, как и каждой отдельной составляющей его личности, имеет свое собственное неповторимое эстетическое содержание. Оно во многом зависит от окружающей человека культурной атмосферы, которая характеризует особенности общения людей, поведения и склада мышления в сферах труда, общественно-политической деятельности, быта и досуга.

Проблемы
социалистического
образа жизни и их
эстетико-воспитательное
значение

Под *формами жизнедеятельности* в марксистской философии понимаются *все виды взаимодействия человека с природой, обществом и отдельными людьми*, в результате которых создаются материальные и духовные ценности, обеспечивающие поддержание и воспроизведение жизни, в конечном счете определяющие характер, общественную роль и ценность каждой личности, ее жизнетворческий потенциал. Следовательно, ведя речь о жизнедеятельности, мы понимаем под ней не просто любую деятельность человека, но и результативность ее в общественном смысле, которая становится реальным вкладом общества или личности в процессе прогрессивного развития человечества. Вполне по-

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 42, с. 151.

нятно, что все эти элементы, составляющие формы жизнедеятельности, в различных социальных условиях имеют разный социальный характер, сферу проявления и значение, несут в себе разное эстетическое содержание.

Проблемы образа жизни рассматриваются ныне в связи с современной научно-технической революцией, которая не только превратила науку в непосредственную производительную силу, но и существенно изменила характер труда и положение людей в общественном производстве. Однако сущность качественных изменений, происшедших вследствие влияния НТР на характер труда, развитие личности, сферу общения, различна в капиталистическом и социалистическом обществах.

В условиях развитого социализма НТР открыла перед человеком невиданные ранее горизонты как в плане самосознания, так и в плане проявления своих сущностных сил. Созданы оптимальные условия для проявления научно-познавательных, конструктивно-технических, воспитательно-педагогических и прочих сил и способностей человека. Производство материальных и духовных ценностей подчинено всестороннему расцвету личности, развитию ее творческих способностей. Высшая цель коммунизма — появление всесторонне и гармонически, а значит, и эстетически развитой личности.

Именно здесь и заключено самое существенное воспитательное значение эстетических факторов социалистического образа жизни, всех составляющих его форм жизнедеятельности, а также условий, в которых они осуществляются.

При коммунистическом образе жизни можно будет говорить не просто о формах жизнедеятельности, а о жизнетворчестве по законам красоты. Тогда эстетика станет не только этикой будущего, как утверждал М. Горький, но и необходимой формой производственных отношений, всех видов общения, быта и досуга. Уже сегодняшний день наглядно демонстрирует тот факт, что, чем глубже социалистические преобразования, тем шире становится сфера действия законов красоты.

Всякое творчество есть, с одной стороны, наиболее полное на данном этапе развития человечества познание реальной действительности, с другой — столь же оптимальное проявление познающих и освоенных сущностных человеческих сил. Именно поэтому современная научно-техническая революция теснейшим образом переплетена с художественно-эстетическим прогрессом, высшей целью которого является всестороннее эстетическое развитие человека, способного познавать и преобразовывать весь мир по требованиям эстетической науки.

К сожалению, мы еще не можем сказать теперь, что уровень эстетического развития всех советских людей достиг такой степени, когда истинное творчество становится естественной внутренней потребностью человека, да и научно-технический прогресс еще не на все виды труда оказал существенное влияние.

Привести творческие потенции, заложенные в каждом человеке, в активное, действенное состояние, создавая условия для того, чтобы жизнедеятельность учащихся смогла стать жизнетворчеством,— вот важнейшая и актуальнейшая задача каждого педагога и воспитателя.

Педагог должен уметь раскрыть и показать на примерах, взятых из школьного курса, материальные и духовные ценности, воплотившие в себе представления о гармонии, красоте и совершенстве. Через столетия проходят и попадают в музеи и хранилища лишь те ценности культуры, которые, по оценке К. Марксом античной культуры, для людей последующих эпох продолжают «в известном отношении служить нормой и недосыгаемым образцом»¹.

В воспитательном процессе важно уметь не просто объяснить школьникам творческую сущность того или иного труда, но вызвать у них при этом соответствующие эстетические переживания. Вызвать у ребят заинтересованное отношение к памятникам истории и культуры — одна из важнейших задач педагогического и воспитательного воздействия. Способность чувствовать и переживать красоту, материализованную в этих памятниках, станет одним из краеугольных камней фундамента всей эстетической культуры личности.

Вспомним фильмы «Встречный» и «Член правительства». В них показан процесс психологической перестройки рабочего и крестьянки, в результате которой они стали ощущать себя хозяевами жизни и своей страны. Образы Семена Бабченко и Александры Соколовой, а в наши дни бригадира строителей Потапова (фильм «Премия») отразили процесс коренного изменения жизни в новых социальных условиях.

Именно в торжестве принципа коммунистического гуманизма, который К. Маркс назвал истинным и научным гуманизмом,— вся суть эстетико-художественной перестройки сферы общения людей.

Говоря об общественных отношениях, складывающихся в социалистическом обществе, педагог должен показать коренное отличие советского образа жизни от буржуазного. С этой целью хорошо было бы провести сопоставительный анализ искусства социалистического реализма и буржуазного искусства, наглядно и убедительно отображающий контрасты двух образов жизни. Художественно-эстетические принципы социалистического реализма призваны утверждать идеи гуманизма, взаимного уважения людей друг к другу, дружбы и взаимопонимания между народами.

В нашей стране, где при царизме господствовали национализм и великодержавный шовинизм, распри и ненависть, родилось единое многонациональное Советское государство, в рамках которого сложилась новая историческая общность людей — советский

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 12, с. 737.

народ. Это стало возможным только благодаря торжеству ленинской национальной политики, принципов гуманизма, взаимного уважения народов, отношений братства и товарищеской взаимопомощи.

Родилась единая социалистическая культура. История Советского государства знает много примеров того, как более развитые в культурном отношении народы помогли отстающим народам в исторически сжатые сроки подняться до высот современной культуры. В ряде республик были созданы письменность и литературный язык. Совершенствовались традиционные и возникали новые виды искусства. При этом формы национального искусства органически вливались в новые.

Особую роль сыграл взятый на вооружение партией принцип диалектики национального и интернационального в развитии духовной жизни и особенно художественной культуры. Педагог на примерах многих выдающихся деятелей литературы и искусства (писателей Ф. Абрамова, Ч. Айтматова, В. Астафьева, В. Быкова, Р. Гамзатова, Зульфийи, Э. Межелайтиса, Ю. Рытхэу, музыкантов А. Жиганова, Р. Кара-Караева, Д. Шостаковича, А. Хачатуряна, живописцев и скульпторов Л. Гудиашвили, Н. Коненкова, Т. Салахова, М. Сарьяна, С. Эрзи и др.) может показать, как именно через торжество подлинно национальных начал их творчество поднялось до вершин интернационализма и общечеловеческих ценностей. Взять, к примеру, повесть Чингиза Айтматова «Материнское поле», или книгу Расула Гамзатова «Мой Дагестан», или живопись М. Сарьяна и показать, как и почему национальные по духу, по строю языка, образности произведения обретают интернациональное содержание, раскрывают принципы коммунистического гуманизма.

Характеризуя советский социалистический образ жизни, важно показать торжество принципа гуманизма в межличностных отношениях. Если в межгрупповых, межклассовых и международных формах общения принцип коммунистического гуманизма можно целенаправленно осуществлять с помощью всех идеологических средств, и в частности средств массовой информации, что, конечно, применяется и для создания атмосферы межличностного общения, то для последнего все же решающую роль играют индивидуальные личностные факторы.

Коммунистический гуманизм отличается от буржуазного тем, что в диалектико-материалистическое мировоззрение органично вводит совокупность взглядов на человека, развивает и научно обосновывает принципы и методы реального раскрепощения и всестороннего развития сил человека. Причем коммунистический гуманизм проявляется в целенаправленном развитии социалистического образа жизни людей. Становясь органической и существенной основой индивидуального образа жизни каждого отдельного человека, преломляясь в его жизнедеятельности (жизнетворчестве), социалистический образ жизни естественно пронизы-

вает гуманизмом всю жизнь общества, все формы общения людей друг с другом. Превращение этих общих начал нашей жизни в личное достояние, норму жизни каждого индивида происходит прежде всего через трудовую деятельность и эмоционально-чувственное переживание. Общее становится фактом жизни каждого только через индивидуальное преломление, через выявление личностных интересов и целей в принципах революционно-коммунистического гуманизма. Так и рождается гармоническое слияние личных и общественных интересов, так коллективизм, при торжестве которого только и могут в полной мере выявиться неповторимые дарования и особенности развития каждого индивида, вытесняет эгоистический индивидуализм старого мира.

В процессе общения личность может оказать неповторимое воздействие на окружающих. Именно индивидуальным и неповторимым, а не привычным стереотипом мышления и расхожими поступками и действиями интересен и замечателен человек. Раскрывая свои творческие силы, человек обогащает других и сам обогащается. Нетерпимость общества, коллектива, группы, в рамках которой осуществляется межличностное общение, к штампам, стереотипам, расхожим поступкам и действиям побуждает человека к выявлению в общении своего подлинного богатства. Такое богатство нельзя заменить принадлежностью к той или иной культурной среде, группе и тем более к модному течению. В межличностном общении индивид проходит проверку на подлинную человечность. Здесь выявляется его истинная способность к дружбе, любви, товариществу, взаимопомощи.

В старших классах школы происходит активное приобщение молодежи к эстетической культуре. Одним из наглядных показателей этого является умение пользоваться приобретенными знаниями и навыками в процессе межличностного и коллективного общения. Воспитание культуры поведения и общения — пожалуй, одна из труднейших задач, которую решает школа. Ведь от знания и общей культуры как личного достояния индивида до утверждения его в общественной жизни как все-сторонне развитой и гармоничной личности — дистанция огромного размера. Марксистский принцип гуманизма предполагает не созерцание, а активное, действенное выражение. Переход от созерцательной гуманности к революционному коммунистическому гуманизму связан с психологической перестройкой и волевой закалкой личности. Он предполагает выработку нравственного принципа единства слова и дела, формирование чувства гражданской ответственности и непримиримости ко всему античеловечному и безобразному в мире и в людях. В результате последовательно формируемый школой у ее воспитанников образ желаемого будущего или эстетический идеал должен столь же последовательно реализоваться в поступках и действиях школьников.

Для этого необходимо связать воедино семейное, школьное, внешкольное воспитание, вовлечь школьников в активную трудовую и общественную деятельность, используя весь уже накопленный опыт по коммунистическому воспитанию подрастающих поколений. Результат такой работы отразится в их конкретных повседневных делах: отношении к учебе, активном участии во всей жизни школьного коллектива, заинтересованности жизнью своего народа, страны, стремлении к широте интересов, потребностей, в поступках и действиях и т. п.

Что касается эстетического воспитания, то процесс воспитательной работы в школе естественно приведет к переориентации от эстетического и художественного просветительства к подготовке активного строителя новой жизни. Речь идет о формировании такой личности, которая является не только активным и разносторонним потребителем духовных ценностей, созданных обществом, но и творцом новых эстетических и художественных ценностей.

Эстетическое и художественное просветительство когда-то сыграли свою положительную роль, приобщив широкие массы советских людей к искусству и другим духовным ценностям нашего народа. Однако в современных условиях всеобщего среднего образования, высокого уровня духовной жизни советского народа, в условиях завершения строительства развитого социализма и перехода к развернутому построению коммунистического общества от каждого человека требуется не только способность чувствовать, переживать, наслаждаться, знать, но и уметь создавать, творить такие ценности.

Сегодня нередко можно встретить людей, которые неплохо просвещены, имеют довольно развитые способности эстетического восприятия, чувства, вкуса, но являются лишь потребителями созданных другими людьми ценностей, а сами отличаются эстетической пассивностью. Как правило, у таких людей слова расходятся с делами. Неумение преодолеть этот разрыв между словом и делом приводит к тому, что они начинают как бы жить двойной жизнью — красивой на словах и пустой, никчемной на деле.

Думается, что эта раздвоенность жизни нередко становится основой мещанской психологии и морали, против рецидивов которой предупреждал XXV съезд КПСС. Произведения В. Розова, В. Тендрякова, Ю. Трифонова могут помочь преподавателю в интересном анализе этой работы.

Эстетическое значение
социальных условий
и среды обитания

В теории эстетического воспитания среда обитания нередко рассматривается как стихийный элемент эстетико-воспитательного процесса, стихийно складывающийся и стихийно воздействующий на человека. И это действительно так, если саму среду понимать лишь как стихийно складывающиеся условия материальной жизни людей. Однако в среду

обитания включается не только окружающая природная среда, но и созданная людьми «вторая природа». Деятельность по преобразованию этой последней, опыт поколений, воплощенный в ней, оказываются активным фактором воспитания. Поэтому люди и стремятся постоянно совершенствовать, улучшать эту среду в соответствии с изменяющимися и углубляющимися представлениями о полнокровной, счастливой жизни. Недаром социалистическое общество стремится обеспечить всем своим гражданам такие условия существования, в которых их жизнедеятельность дает наибольший эффект, а их творческие силы раскрываются с наибольшей полнотой.

На современном этапе строительства нового общества партия и правительство стремятся обеспечить каждому советскому человеку такие условия материальной и духовной жизни, которые благоприятствуют всестороннему развитию его способностей и творческой активности, то есть условия для перерастания жизнедеятельности в жизнетворчество. Развивая и углубляя намеченную XXIV, XXV съездами партии стратегию социально-экономического и культурного развития страны, XXVI съезд КПСС нацелил советский народ «последовательно продолжать осуществление своей экономической стратегии, высшая цель которой — неуклонный подъем материального и культурного уровня жизни народа, создание лучших условий для всестороннего развития личности на основе дальнейшего повышения эффективности всего общественного производства, увеличения производительности труда, роста трудовой и социальной активности советских людей»¹. А в разделе «Социальное развитие и повышение народного благосостояния» «Основных направлений экономического и социального развития СССР на 1981—1985 годы и на период до 1990 года» предусматривается «создание наиболее благоприятных условий для высокопроизводительного труда, усиления его творческого характера (выделено нами — Н. К. и Н. Л.)»².

При совершенствовании системы народного образования самое серьезное внимание съезд обратил на формы и методы трудового, нравственного и эстетического воспитания в школе. Все это требует создания в каждой школе, в каждом воспитательном и учебном центре своих оптимальных условий для развертывания разносторонней воспитательной работы, ведущей к духовному расцвету личности школьника.

Обратим внимание в связи с этим на эстетизацию среды обитания как мощный фактор эстетического развития личности. Здесь — огромное поле деятельности для всего школьного коллектива. Накопленный опыт показывает, что созданные при активном участии школьников (школа № 34 им. М. В. Фрунзе

¹ Материалы XXVI съезда КПСС, с. 136.

² Там же, с. 176.

в Москве, школа села Кахцрашен Арташатского района Армении и др.) эстетизированные условия школьной жизни положительно сказываются на уровне успеваемости, дисциплины и культуры школьников. В более общем, широком масштабе главная задача в эстетизации среды обитания сводится к достижению гармонии между создаваемой человеком «второй природой» и естественной природой. Теперь все более ясным становится, что «вторая природа» только тогда создает оптимальные условия для выявления и более полного использования человеком всего духовного содержания создаваемых им ценностей, когда она как бы естественно сочетается со всеми достижениями прошлого и с естественной природой.

Путь к этому лежит через решение задач социального и культурного порядка. Особенно это касается деревни. Большое внимание уделяется, в частности, разработке современной архитектуры села. Не случайно в некоторых случаях сельское строительство по художественным достоинствам опережает развитие городской архитектуры. Дело в том, что в деревне архитектору легче выдержать единый стиль, соединить природную среду и жилые, общественные и промышленные объекты деревни в единый ансамбль. Архитектору в сельской местности легче воплотить свою художественно-выразительную идею: планировочную, силуэтную, высотную, объемную, пространственную и садово-парковую. Опыт сельского строительства в Эстонии, Латвии, Молдавии, некоторых районах Средней Азии дает основания для оптимистических прогнозов. Примером в этом отношении может служить застройка поселка сельского строительного кооператива «Дружба», который расположился на 50-м километре Киевского шоссе под Москвой. Здесь создан «сказочный» городок с несколькими типами оригинальных по конструкции, по исполнению, по материалам домов на 1, 2, 4 семьи с квартирами на разных уровнях; с удивительно приятно оформленными приусадебными участками и дворовыми постройками; с несколькими в разных местах расположенными общественными центрами — детский сад, школа, клуб, кафе-бар, спортивный комплекс — и с удобными, красивыми дорожками и т. д. Многие колхозные поселки Эстонии представляют собой единые архитектурные ансамбли, а по бытовым условиям ничем не уступают самым лучшим городским домам. Добавим, что место для них, как правило, выбирается в очень уютных и красивых уголках природы, красота которых застройкой не нарушается, а становится еще более очевидной. Поселки совхозов «Каскеленский» и «Чиликский» под Алма-Атой представляют собой хорошие образцы поселений переходного от села к городу типа, где неплохо сочетаются элементы городской и сельской архитектуры и даже элементы национальных архитектурных решений в многонациональном поселке Чиликского табакосовхоза.

Для архитектуры зрелого социализма характерно крупномас-

штабное промышленное строительство. Имеется опыт комплексных архитектурных решений целых городов, промышленных зон и больших жилых массивов. Назовем Братский промышленный район, а не только Братскую ГЭС, промышленные города Тольятти, Брежнев, Навои, Зарафшан, Шевченко, Сосновый бор, жилые районы Вильнюса. Аналогичные процессы происходят и в братских социалистических странах. Таков опыт застройки новых районов Варшавы, Варны, Белграда, Будапешта и конечно же оригинальная новая застройка центра Дрездена. Особенно интересны в этом отношении Братский промышленный район, Брежнев, Навои, Тольятти, Младый Болеслав в ЧССР. Эти города выросли на основе индустриальных преобразований. Городская — жилищная и общественная — архитектура в них стала как бы органическим продолжением и дополнением архитектуры промышленной. И жилой и промышленный комплексы в равной мере эстетичны. Созданы наиболее комфортные в материальном и духовном отношении условия для творческого труда и отдыха людей.

Выявление и использование пластических, колористических, объемно-пространственных и светоотражательных возможностей бетона, стекла и металла, вертикальных и горизонтальных поверхностей и пересечений, органически вписанных в ландшафтные особенности местности, создание водных зеркал и струйных композиций как в Навои и центре Дрездена, эстетическое решение транспортных развязок в пластических вертикально-горизонтальных композициях как в Белграде и многое другое — неоспоримые достижения современной архитектуры, подчиненной решению комплексных жизнетворческих проблем в процессе социалистического и коммунистического строительства. Разумеется здесь имеется еще немало возможностей и инженерного, и художественно-эстетического характера.

Роль архитектуры в жизни человека не получила должного отражения в учебных и воспитательных программах средней школы, а ведь подрастающим поколениям придется во многом взять на себя коренную перестройку среды обитания человека и это дело не только специалистов, а каждого из нас.

Проблема эстетизации среды обитания органически связана с решением одной из сложных и насущных проблем современного человечества — проблемы рационального использования природных богатств и охраны окружающей среды. И первая, и вторая часть этой проблемы — явления не только социально-политического, хозяйственно-экономического, но и культурно-эстетического, педагогически-воспитательного характера.

В социалистическом обществе, в котором природа со всеми ее богатствами является собственностью народа, на государство как никогда раньше ложится обязанность по регулированию взаимодействия общества с природой. Вполне понятно, что рациональное использование природных богатств и охрана окру-

жающей среды (состоящей из естественной и «второй» природы) находится под строгой юрисдикцией государства. Это вынужденная юрисдикция, поскольку пока еще далеко не каждый член общества вырос до понимания того факта, что природа — это собственность и достояние народа, а потому она должна стать предметом заботы всего общества, государства и каждого советского гражданина.

Заботу о природе можно рассматривать на уровне общества и государства, на уровне сети культурно-просветительных учреждений, школы и конкретной жизнедеятельности каждого отдельного человека. Государство решает и регулирует глобальные задачи взаимодействия общества с природой. Самая главная цель здесь — достижение гармонии между естественной и создаваемой человеком «второй природой». То есть такая организация всей материально-преобразовательной деятельности общества, когда оно, решая свои насущные задачи, преобразовывает природу, не уничтожая сложившегося в ней в эволюционном развитии равновесия, в то же время помогает ее развитию и обогащению. Достижение поставленной цели требует всестороннего познания природных процессов и явлений, комплексного подхода к решению хозяйственно-экономических проблем, основанного на выявлении перспективных процессов, вызываемых вмешательством человека. Здесь, как ни в какой другой области общественной преобразовательной деятельности, ориентация только на решение насущных задач дня, а не на перспективу, может привести к опасным, если не катастрофическим последствиям.

Суть подобных проблем в том, что природные процессы складываются веками эволюционного развития и что внешне произвольно, а на самом деле вполне закономерно выливаются они в оптимальные варианты взаимодействия самых различных оснований: почвенных, воздушных, водных, растительных и животных. Взаимоподдержка и взаимодополнение природных процессов — действительно явления закономерные. Стремления людей решить свои практические проблемы без учета и обоснованного использования законов природы всегда заканчиваются более чем плачевно. Вот почему в современных условиях промышленное развитие новых районов начинается с изучения всего многообразия природных процессов, а не только с выявления природных ресурсов в той или иной географической зоне. Здесь огромную роль может сыграть и рождающееся ныне экологическое воспитание подрастающих поколений, в душах которых органично сливались бы глубочайшие знания о природе, величайшая любовь к ней и высокая гражданская ответственность каждого активного в будущем строителя коммунизма. Перед системой культурно-просветительных учреждений, школой и средствами массовой информации встают задачи экологического воспитания в его связи с эстетическим воспитанием.

Повседневное взаимодействие с окружающим миром осу-

ществляется преимущественно на двух уровнях. Во-первых, в общественно полезной трудовой деятельности каждый человек предстает перед природой как гражданин определенной общественной и государственной системы. Во-вторых, в процессе своего свободного общения с природой во время досуга он предстает перед ней уже как индивид и личность. В первом случае его взаимоотношения с природой регулируют правила и нормы общественно полезной деятельности, выработанные в ней навыки, умения и опыт. Во втором случае его взаимодействие с природой целиком и полностью определяется уровнем развития его нравственного и эстетического сознания. Когда человек остается наедине с природой, как раз и раскрывается истинное лицо его эстетической культуры. Здесь над ним ничто не довлеет, душа его распаивается навстречу всему прекрасному, гармоничному, свободному, естественному. Богатство и разнообразие окружающего мира открывает необозримое поле для применения его творческих сил.

Однако для многих эстетическое богатство общения с природой — тайна за семью печатями. Очень часто оно служит либо утилитарным целям — охота за продуктами («дарами природы»), материалами, товарами, либо является всего лишь объектом быстропроходящих увлечений. Трудно подсчитать, какой урон несет природа от неорганизованности туризма, от людей с низкой экологической культурой, особенно в случае, когда речь идет о регулировании промышленного вмешательства в экологические процессы. Совершенствование социалистического советского образа жизни предполагает совершенствование человеческих взаимодействий и взаимоотношений с природой на всех уровнях.

И в этой необходимой для всех нас деятельности советской школе принадлежит особое место. Школа призвана давать ребятам одновременно знания о природе и учить осуществлять личное, индивидуальное, а потом и общественно полезное коллективное ее освоение. Изучение ребятами законов развития природы, умение видеть многообразие ее форм, постижение ее красоты — то главное, чему должна научить школа. При этом нужно учитывать, что речь идет не только о естественной природе. «Вторая природа» — в данном случае культивированная среда жизнедеятельности людей — для современного человека столь же органична, как и первая. Во «второй природе», — например, в памятных и заповедных местах, памятниках архитектуры, садово-парковой культуры — перед подрастающими поколениями раскрывается история и культура прошлого. Естественно-научный, культурно-исторический и художественно-эстетический циклы, перекрещиваясь и взаимодополняя друг друга, служат одному делу — духовному обогащению личности, нравственному, эстетическому и патриотическому воспитанию школьников.

Естественно, не меньшее значение для человека представляет быт, то есть сфера его повседневной жизни, не связанная как будто с трудом и общественно-политической деятельностью.

Быт — неотъемлемая часть образа жизни человека. Сферу быта, однако, неправомерно считать достоянием лишь частной

жизни. Роль семьи, например, не сводится лишь к продолжению рода человеческого на биологическом уровне. В семье воспроизводство жизни общества подчинено стремлению к высшему развитию человеческих сил и способностей, вершинам человеческого духа и творчества. В идеале формирование нового человека в семье должно осуществляться в условиях, которые являются материальным, духовным и нравственным воплощением достижений цивилизации и культуры. Материальная среда быта и духовная атмосфера семейных отношений в конечном счете дело общественное, хотя это общественное дело реализуется всегда в формах, зависящих от индивидуальных особенностей составляющих семью индивидов. И чем шире это разнообразие форм проявления общего в частном, тем большая вероятность формирования разнообразных интересов, склонностей и способностей у подрастающих поколений. Стандарт в семейной жизни также пагубен, как и в искусстве. Стандарт нивелирует индивидуальные эстетические и прочие особенности родителей, создает почву для формирования одинаково мыслящих, одинаково чувствующих и одинаково действующих поколений, что противоречит целям и устремлениям социалистического общества, да и природе человека. Поэтому создание материальной среды семейной жизни предполагает творческий подход.

Общественное бытие человека в семейных отношениях и быте получает индивидуально неповторимое выражение и максимальное творческое наполнение. Если в общественном бытии, относящемся к сфере труда, общественной деятельности, общим формам культурной жизни, группового и коллективного общения и т. д., допустимы и устойчивы некоторые необходимые стереотипы жизнедеятельности, то в быту и семейных отношениях преобладает индивидуальная интерпретация потребляемых культурных ценностей, личные ценностные установки, индивидуальное использование свободного времени в соответствии со способностями, увлечениями, стремлениями, склонностями родителей и детей. В семье у детей формируется способность к разностороннему общению и проведению досуга.

С эстетической точки зрения быт, можно сказать, является лакмусовой бумажкой уровня эстетического развития личности, группы или коллектива. Ведь всю атмосферу бытовой жизни создают сами люди. Материальная среда быта, ее духовность или бездуховность, ее чувственно-эмоциональная душевность или бездушие, — показатель соответствующих качеств создавших ее людей. Более того, материальная среда быта может рассказать и об особенностях нравственной жизни живущих в ней людей, об их культуре общения и т. д. В создании материальной и духовной атмосферы быта в первую очередь проявляется уровень

художественного и эстетического развития человека, его вкуса и способностей. Очень важно привлекать ребят к созданию бытовой атмосферы жизни школы. Здесь они проявят свою выдумку, понимание красоты в повседневной жизни. Дети будут бережнее относиться к тому, что создали своими руками. К сожалению, со стороны руководства школы и преподавателей иногда складывается неблагоприятное отношение к «бытовому творчеству школьников». Однако при внимательном отношении к такому творчеству педагоги могут не только выявить, но и исправить просчеты в нравственном и эстетическом воспитании школьников.

В условиях зрелого социализма и особенно коммунизма свободное время превращается, как говорил К. Маркс, в главное мерило общественного богатства. **Развитое социалистическое общество не только предоставляет человеку свободное время, но и создает условия для всестороннего проявления творческих сил и потенций человека.** Достижению этой цели подчинены все материальные и духовные богатства, деятельность культурно-просветительных учреждений, вся система народного профессионально-технического, среднего и высшего специального образования, деятельность общественных организаций, творческих союзов и спортивных обществ. Свободное время — это главное условие всестороннего творческого развития личности. Конечно, у школьников не так уж и много свободного времени. Но и то, которое у них имеется, они нередко не умеют проводить с пользой. Для многих досуг — это ничегонеделание, праздность, «убивание времени». Такой подход — следствие ограниченности, потребительского воспитания. К. Маркс говорил: «...для того, чтобы пользоваться множеством вещей, человек должен быть способен к пользованию ими, т. е. он должен быть в высокой степени культурным человеком»¹.

Свободное время доставляет человеку ни с чем не сравнимое удовлетворение, если сформированы его эстетические потребности. Они становятся тем внутренним критерием, который определяет выбор занятий в свободное время, выбор материальных и духовных средств, ведущих человека к высшему проявлению его сущностных сил.

Эстетические факторы
развития личности

В процессе длительного исторического развития (филогенез и онтогенез) природные чувства людей стали человеческими чувствами, стали регуляторами взаимодействия человека не только с природой, но и с людьми. На стадии природных чувств они мало или почти совсем не отличались от чувств животных и выполняли всего лишь приспособительные функции.

Процесс очеловечивания чувств неразрывно связан с процессом социализации человека. К. Маркс писал: «Глаз стал **человеческим** глазом так же, как его **объект** стал общественным,

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 46, ч. 1, с. 386.

человеческим объектом, созданным человеком для человека»¹. В результате, по словам К. Маркса, «чувства непосредственно в своей практике стали теоретиками»². Таким образом, за человеческой чувственностью скрывается уже не только уравнивающее его с животными инстинктивное существование, но и все более и более становящаяся полноценной социальная жизнь. Чувства становятся частью сознания, оказывают существенное влияние на мышление, на умственное развитие человека.

По мере расширения сферы взаимодействия людей с природой и сферы межчеловеческих отношений чувственная жизнь человека становилась и становится богаче и разностороннее, возрастает «теоретизация чувств», растет их значение в качестве регуляторов всей жизнедеятельности. Как раз для ускорения такого процесса необходимо соответствие общественного способа производства общественному характеру присвоения, ибо частная собственность никак не способствует усилению социализации человека. На место всех физических и духовных чувств частная собственность, частный принцип присвоения поставили простое отчуждение всех этих чувств — чувство обладания...

«Поэтому,— писал К. Маркс,— уничтожение частной собственности означает полную эмансипацию всех человеческих чувств и свойств; но оно является этой эмансипацией именно потому, что чувства и свойства стали **человеческими** как в субъективном, так и в объективном смысле»³. Иначе говоря, одухотворенность, социальность человеческих чувств находится в прямой зависимости от характера социальных отношений и от общей атмосферы духовной жизни людей в обществе. Отмеченная закономерность позволяет богатство чувственной жизни человека поставить в прямую связь с его духовной жизнью, выяснить, что превалирует в отношениях того или иного индивида с природой и людьми — духовный или материальный интерес.

Естественно, что в процессе очеловечивания и «интеллектуализации» человеческих чувств происходила их специализация, требовавшая разного уровня того и другого. Изменялось отношение человека к природе: от варварски-потребительского до осознания ее законов и преобразования ее в соответствии с общественными потребностями. Таким образом, чувства человека прошли путь от простых биологических инстинктов до высокого эстетического чувства природы. От примитивных чувств, сопровождавших обряды, привычки и нормы, господствовавшие в первобытном обществе, до мирочувствования современных людей, до норм коммунистической морали — огромная дистанция.

«...Не только пять внешних чувств,— писал К. Маркс,— но и так называемые духовные чувства, практические чувства (воля, любовь и т. д.),— одним словом, **человеческое** чувство, чело-

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 42, с. 120.

² Там же, с. 120.

³ Там же, с. 120.

вечность чувств,— возникают лишь благодаря наличию соответствующего предмета, благодаря очеловеченной природе»¹. Чем более очеловечена природа, тем богаче чувственность человека, поскольку в процессе очеловечивания природа раскрывается перед человеком все новыми и новыми гранями. При этом речь идет, разумеется, как об очеловечивании естественной природы, так и природы самого человека.

Чаще всего свою регулятивную роль чувства осуществляют на уровне обыденного сознания, то есть без вмешательства теоретического мышления. Чувства закрепляют в своих механизмах потребности организма в определенных состояниях, в силу чего человек оказывается нацеленным на достижение вполне конкретных результатов. С точки зрения психологии жизнедеятельность в ее наиболее общем виде представляет собой активность, направленную на сохранение и развитие жизни субъекта. Двигателем этой активности является чувственность субъекта, сконцентрированная в установке.

Именно на состоянии «всего субъекта», на постоянной его нацеленности к достижению гармонии отношений с миром сказывается в максимальной мере чувственная часть эстетического сознания личности. Сюда входят такие эстетические способности, как восприятие, переживания, эмоции, чувства и чувственная основа вкуса, особенность которых мы рассмотрим в следующей главе. Эстетическая установка — это готовность личности к совершению такой деятельности, при которой в наибольшей мере удовлетворяются ее эстетические потребности.

Общэстетическая установка, зависящая от общественного бытия, оказывает существенное влияние на формирование у людей художественной установки — потребности воспринимать, оценивать, переживать и создавать художественные произведения. В целом в условиях социализма эта установка, формирование которой в значительной мере зависит от нашей школы, должна выражать чувственно-эмоциональную предрасположенность подрастающих поколений к искусству, исполненному гуманистических идеалов. Разумеется, нацеленность такого рода определяется не только школой, но и общей психологической атмосферой общественной жизни. Художественная установка постоянно держит субъекта в радостном состоянии ожидания встречи с прекрасным. Но встречи бывают разные. Зачастую реальное общение с произведениями искусства не дает удовлетворения и не оправдывает ожидания. В таких ситуациях установка особенно обостряет чувства, вызывает к жизни сознание, контролирующее вкусы личности, повышает у человека требовательность к себе. Но за всем этим именно чувственно-эмоциональное отношение (положительное или отрицательное) выступает в эстетической и художественной жизни личности в качестве крите-

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 42, с. 122.

рия оценки эстетических и художественных достоинств воспринимаемого объекта.

Складывающееся в процессе восприятия эстетически и художественно значимых объектов и явлений чувственно-эмоциональное отношение является основой всей интеллектуальной деятельности человека. Чувственные данные — фундамент всякой мыслительной деятельности. Из них вычленяются свойства, качества, связи и отношения наблюдаемых объектов, подвергающиеся в высших отделах мозга логическому осмыслению. Чем выше, чем строже отобрано сознанием качество чувственных данных, тем успешнее протекает не только логическое, но и художественное мышление. Чем строже отбор и оценка воспринимаемой объективной действительности на ступени чувственного познания, тем легче, тем естественнее на стадии абстрактного мышления или художественного творчества вычленяются из них существенные связи и отношения, лежащие в содержание понятий и образов. Нет сомнения в том, что всякая целенаправленная познавательная деятельность, а тем более деятельность ученых и художников, опирается на строго отобранный материал чувственных данных.

Вот здесь-то и обнаруживается исключительное познавательное значение эстетического уровня развития чувственности, который характеризует качество отбора и оценки субъектом чувственных данных. На уровне развитого эстетического сознания эти оценка и отбор всегда опираются не только на утилитарную установку, но и на некий идеал или представление о прекрасном, об объективной гармонии, на образ желаемого будущего. Именно этим мы и объясняем стремление ученых и мыслителей всех времен и народов к простоте, ясности и глубине мысли, к предельной лаконичности ее выражения, к «изыществу» математических выражений, как говорил Анри Пуанкаре.

Подлинно научное мировоззрение органически включает в себя систему эстетических представлений, взглядов и убеждений, которые и устремляют все данные мышления к созданию гармоничной картины мира. Гармоничной в смысле отражения в ней гармонии отношения человека к миру и объективной истине.

Прямая задача нашей школы — подготавливать своих воспитанников к тому, чтобы в старших классах они уже умели мыслить не только логически, но и философски. Вести школьников от формальной логики к диалектической необходимо не только во время прохождения основ наук естественного, но и гуманитарного и художественного циклов. Единые комплексные методы преподавания ведут к тому, чтобы любой предмет в школе смог бы раскрыть перед учащимися свою эстетическую сущность, чтобы эстетическое начало заразило и одухотворило школьников.

Сформировавшаяся в сфере чувственной жизни человека потребность философски мыслить на стадии интеллектуальной

деятельности не только осмысливается, но и обретает целеустремленную идеальную форму. Чувственная установка, можно сказать, перерастает у человека в установку интеллектуальную, побуждающую субъекта к активному осмыслению воспринимаемого мира. Здесь образ желаемого будущего или идеал из общего представления о прекрасном трансформируется в специфическое представление о прекрасно выраженной мысли, знании, теории, проекте, конструкции.

Изучение в школе хотя бы самой краткой истории развития философской и эстетической мысли (разумеется, только в девятом или даже десятом классе) могло бы стать серьезным подспорьем для чувственно-эмоциональной и интеллектуальной подготовки подрастающих поколений, отвечающих требованиям развития современной науки, техники и культуры. Соответственно должны быть предъявлены требования и к подготовке самих педагогов для проведения такой педагогической и воспитательной работы. Как известно, нынешняя 90-часовая программа философской подготовки будущих педагогов нацеливает лишь на изучение собственно теоретической части мировоззрения и почти не оставляет времени для ознакомления с историей философской мысли, процессом развития культуры мышления человека.

Нельзя забывать о том, что сам по себе высокий уровень эстетического развития чувственности и культуры мышления еще не дает основания говорить о том, что действительно сформирована социально-активная творческая личность. Ибо чувственная и интеллектуальная деятельность обязательно должна разрешиться в практических действиях субъекта, которые только и дают ему возможность создать продукт, удовлетворяющий возникшие в его чувственной и интеллектуальной жизни потребности.

Созерцательная деятельность субъекта тоже может быть творческой. И здесь главное — формирование воли. Человеческая воля рождена всей историей взаимодействия человека с действительностью. **Воля представляет собой такое психическое образование в структуре личности, которое, будучи особой формой активности человека, регулирует поведение, направляет усилия, деятельность личности на достижение сознательно поставленных целей.** Чувственно-эмоциональная и интеллектуальная жизнь человека, как известно, сопровождается рождением огромного количества потребностей и соответствующих им целей. Если бы личность подчиняла свою жизнедеятельность каждой из этих потребностей и целей, она могла бы вести только эгонстическую антиобщественную жизнь. Воля, вырабатываясь на основе чувственной жизни и мыслительной деятельности, как бы классифицирует потребности и цели, производя их оценку и отбор как по горизонтали, так и по вертикали. По горизонтали определяются жизненные и второстепенные потребности, вырабатываются

осознанные целевые установки, сосредоточивающие усилия личности на достижении этих целей и удовлетворении насущных потребностей. По вертикали потребности и цели индивида осознанно соотносятся уже с потребностями, целями и возможностями данного общества.

Без определенной волевой подготовки вся эстетическая и художественная жизнь человека приобретает бездеятельный характер, а самые возвышенные и прекрасные цели и идеалы оказываются нереализованными. Само потребление личностью эстетических и художественных ценностей в лучшем случае носит чисто просветительский характер.

Конечной целью эстетического воспитания (в том числе и средствами искусства) является формирование эстетических творческих способностей личности, направленных на социально-активное преобразование мира в соответствии с требованиями коммунистического общественно-эстетического идеала. Последовательная волевая закалка личности — обязательная задача процесса ее эстетического развития. Способностью, умением и готовностью творчески осуществить поставленные жизнью цели должен завершаться процесс формирования личности вообще, а эстетического в особенности.

В художественном воспитании дело обстоит несколько по-иному. Поскольку художественное воспитание, особенно в школе, имеет целью формирование в человеке обогащенной художественной: восприимчивости, хотя бы самых начал художественного мышления, помогающих личности глубоко и всесторонне общаться с искусством, обогащаясь через него жизненным опытом, то оно не обязательно ориентируется на формирование специальных способностей к художественному творчеству. Главное для школы — формирование эстетических творческих способностей подрастающих поколений. Школа даже в художественных кружках не стремится из каждого его участника воспитать художника. Ничего страшного не произойдет, если художественно развитая личность не выработает в себе желания, способности и упорства в создании художественных ценностей. Но беда, если эстетически развитая личность оказывается неспособной строить свою жизнь и деятельность по законам красоты. Здесь в проигрыше и личность и общество.

В волевой целеустремленности личности в наибольшей мере сливаются в гармонию с общественными, коллективными личные цели, желания и стремления людей. Здесь пролегает путь к выработке нравственно-эстетического принципа жизнедеятельности личности — единства слова и дела.

В целом мы можем заключить, что подлинно научно организованный процесс эстетического и художественного развития личности обеспечивает естественную в ней гармонию чувственно-эмоциональной, рационально-интеллектуальной и волевой жизни. Цель здесь одна — заложить в школе основы формирования

эстетически действенной, социально-активной личности, борьба за осуществление коммунистических идеалов для которой — кровное дело и пафос всей жизни.

Глава 3

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ (ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ, ПРОБЛЕМЫ И ЗАДАЧИ)

После того как дано определенное понятие эстетической культуры и показано ее отличие от художественной, выявлено значение эстетических факторов для жизни общества и личности, перейдем к рассмотрению проблемы эстетического воспитания.

В практике эстетико-воспитательной работы нашей школы различие между эстетическим и художественным воспитанием чаще всего как-то стирается. При этом эстетическое воспитание отождествляется с художественным, следствием чего является однобокое развитие ребят, приводящее к отрыву их эмоционально-чувственной жизни от жизни рациональной.

Художественная культура в историко-генетическом плане есть особая специфическая часть более обширной эстетической культуры. Художественная культура могла появиться лишь на высокой ступени духовно-эстетического развития человечества как специфическое обобщение тех сторон общественной преобразовательной деятельности человека, которые могли быть воплощены в конкретно-чувственных представлениях-образах, передающих от поколения к поколению накопленный опыт духовной жизни, воплощенный, закрепленный в художественных образах, мифах, символах или знаках. Следовательно, в данном случае речь идет уже о том уровне духовно-эстетического развития человечества, когда оно выработало устойчивую потребность и способность не только производить, но и потреблять специфические духовные ценности.

Без предшествующего эстетического развития, конечно, нельзя представить себе и начал художественного развития, хотя, особенно в дальнейшем, грань между ними все труднее и труднее различима. То же самое, между прочим, можно наблюдать и в процессе обучения и воспитания подрастающих поколений в школе. Здесь порой сначала пытаются развить, так сказать, умственную сторону личности школьника, а уж потом деятельную. Однако подлинный успех приходит лишь тогда, когда школа нацелена на деятельное, а не на созерцательное обучение и воспитание ребят.

Эстетическая культура, а следовательно, и образующие ее эстетическая деятельность и сознание органически присущи вообще всем видам жизнедеятельности человека, тогда как художественная культура, будучи способной оказывать влияние на всю

жизнь людей, не всегда это делает и далеко не везде проявляется. Что же касается эстетической культуры, то она характеризуется общей или, как говорят психологи, генеральной способностью человека осваивать и преобразовывать природу и общественную жизнь в соответствии с мерой всех вовлеченных в процесс преобразования предметов и явлений и с мерой самого человека, то есть «по законам красоты».

Здесь, наверное, можно было бы сказать «по законам эстетического совершенства», но мы будем употреблять уже закрепившееся в науке словосочетание для обозначения эстетической деятельности. Тем более что в первой и второй главах мы уже объяснили, что прекрасное и красота и отрицание всего того, что препятствует их воплощению, являются высшим выражением эстетического отношения человека к действительности. Само же производство, осуществление прекрасного и в слове и в деле выражает высшую степень эстетического развития личности. Причем именно в процессе производства, так же как и в любом поступке человека, реально проявляется эстетическая культура личности.

Можно было бы эстетическую культуру определить и как совокупность всех материальных и духовных ценностей, созданных человечеством в соответствии с эстетическими представлениями своего времени и продолжающих служить ему в другие времена. Дело в том, что с изменением общественной жизни изменяются и эстетические устремления, представления и идеалы. Тем не менее и ранее созданные общечеловеческие по своему содержанию и даже форме духовные ценности не утрачивают своего значения. Не менее важное значение имеет и весь постоянно пополняющийся человечеством опыт передачи накопленных ценностей от поколения к поколению. Однако нас интересует в данной работе деятельностно-человеческий разрез эстетической культуры. Поэтому под эстетической культурой, как уже отмечалось, мы будем понимать всю сферу материализации способностей человека осваивать и преобразовывать природу и общественную жизнь «по законам красоты».

Соответственно под художественной культурой мы будем иметь в виду целенаправленно формируемую обществом потребность и способность людей осваивать и создавать мир ценностей искусства.

Эстетическая
культура личности

Нельзя не отметить присутствие в эстетической и художественной культуре процесса освоения мира наряду с его пересозданием и преобразованием. Без освоения мира, раскрытия его эстетических качеств вообще не может состояться эстетическое преобразование, тем более — создание художественных ценностей. Диалектическое взаимодействие освоения и преобразования, как известно, характеристическая черта любой человеческой деятельности. Поэтому и эстетическую культуру личнос-

ти следует рассматривать в тесной связи с ее эстетическим развитием и формированием в ней способности преобразовывать мир «по законам красоты». Подобное понимание отвечает требованиям педагогической теории и последовательности процесса обучения и воспитания подрастающих поколений во всей системе народного образования в нашей стране.

Эстетическое воспитание ведь не ограничивает свои задачи только формированием эстетических чувств, вкусов, идеалов, потребностей, взглядов и убеждений личности, ее способности воспринимать и оценивать мир с точки зрения гармонии, совершенства и красоты, являющихся неотъемлемыми составными элементами эстетической культуры личности. Процесс воспитания человека в марксизме органически подчиняется выработке в нем способностей творчески преобразовывать мир в соответствии со своими целями и желаниями, опирающимися на познание объективных законов развития мира и человеческой жизнедеятельности.

Эстетическая
творческая способность

Рассмотрим, каким образом совершается переход от созерцательного к деятельностному состоянию человека, от потребления уже накопленных эстетических и художественных ценностей к их умножению.

Творческая личность — важнейшая цель как всего процесса обучения и воспитания, так и эстетического воспитания. Без эстетического воспитания, без формирования способности к эстетическому творчеству невозможно решить одну из важнейших задач коммунистического строительства — задачу по всестороннему и гармоническому развитию личности. Совершенно очевидно, что каждый советский педагог посредством эстетического воспитания готовит учеников к преобразовательной деятельности.

Практика коммунистического строительства убедительно свидетельствует о том, что всякий творческий акт эстетичен по своей природе, поскольку в нем проявляются сущностные человеческие силы.

Наша задача далее будет заключаться в том, чтобы рассмотреть эстетическую творческую способность как органический результат и совокупность всех тех качеств личности, которые вырабатываются в процессе эстетического воспитания. Здесь нам не обойтись без данных современной психофизиологии, поскольку они выявляют природу и механизм этой способности.

В исследованиях Л. С. Выготского, В. Н. Мясищева, С. Л. Рубинштейна, Б. М. Теплова, А. Н. Леонтьева и других ученых разработана диалектико-материалистическая теория способностей как комплекс индивидуально-психологических свойств и качеств личности, в наибольшей мере отвечающих определенным видам деятельности и обеспечивающих обладающему ими индивиду наибольший успех в их осуществлении. Эти исследования показали также, что способности формируются и выражаются

только в конкретных видах деятельности и вне их не существуют.

Психофизиология экспериментально доказала, что одновременно с формированием психических свойств происходит и формирование соответствующего «функционального органа» (Д. Ухтомский), или «материального субстрата» (А. Леонтьев), в мозгу человека. Этим были вскрыты объективные предпосылки возникновения способностей, мысль о существовании которых высказывалась еще К. Марксом и Ф. Энгельсом. При этом под задатками понимаются особенности мозга и нервной системы, с которыми рождается человек. Однако эти объективные предпосылки реализуются в способности только при наличии определенных социальных условий бытия человека. «Рафаэль, — писали основоположники научного коммунизма, — как и любой другой художник, был обусловлен достигнутыми до него техническими успехами в искусстве, организацией общества и разделением труда в его местности и, наконец, разделением труда во всех странах, с которыми его местность находилась в сношениях. Удастся ли индивиду вроде Рафаэля развить свой талант, — это целиком зависит от спроса, который, в свою очередь, зависит от разделения труда и от порожденных им условий просвещения людей»¹.

В работах ученых показано, как формируются общие или генерализованные способности. В процессе социально-исторического развития человека возникла потребность формирования не только частных, специальных способностей его к определенным видам деятельности, но и общих способностей. Им соответствуют определенные комплексы психических свойств и качеств личности и определенные физиологические механизмы.

Для педагогов крайне важно и то обстоятельство, что общие способности определяют успешность деятельности личности в разных видах творчества. Когда XXIV, XXV и XXVI съезды КПСС ориентируют всю систему народного просвещения на формирование у подрастающих поколений способности творческого мышления, воссоздающего воображения, стремления, желания и потребности постоянно совершенствоваться и пополнять свои знания самостоятельно, этим они нацеливают ее на развитие именно общих способностей, которые лежат в основе любого вида творчества и составляют суть свободного коммунистического труда. Этой же цели, безусловно, отвечает в самой полной мере основная задача одиннадцатой пятилетки и дальнейшей перспективы развития нашего народного хозяйства — повышение эффективности и качества всей нашей работы. Ибо выполнение этой задачи всем советским народом и каждым гражданином страны предполагает в первую очередь наличие в творческой способности такого качества личности, как постоянная потребность в соз-

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 3, с. 392.

дании совершенных и гармоничных, только высококачественных продуктов, то есть эстетических, по своей сути, результатов трудовой деятельности. Конечно, каждый человек при этом исходит из своих субъективных представлений о красоте, совершенстве, гармонии, а следовательно, и качествах создаваемых им продуктов. Но ведь в его субъективных представлениях, чувствах и вкусах индивидуализированы общественные представления. Кроме того, производство совершенных продуктов обязательно опирается на постижение человеком тайн своей профессии, своего мастерства, после чего, собственно, только и может начаться творческая деятельность. Но ведь все отмеченные здесь и еще некоторые неназванные нами качества и свойства личности и составляют эстетическую творческую способность.

Эстетическая творческая способность и составляющие ее психические свойства и качества личности (развитое творческое мышление, воссоздающее воображение, способность к ассоциациям, высокоразвитые эстетическое восприятие, чувство, вкус и т. п.) органически дополняют как частные специальные, так и общие способности человека и тем самым эстетизируют и делают творческими все виды человеческой деятельности. Кажется бы, сказанное дает основания усомниться в существовании эстетической творческой способности, поскольку собственно эстетическая деятельность — достояние довольно небольшого круга людей: художественно-творческая деятельность, дизайнерство, деятельность людей, профессионально занимающихся собственно художественным и эстетическим воспитанием подрастающих поколений. Тем не менее мы говорим и настаиваем на существовании именно эстетической творческой способности, без которой невозможно представить себе подлинное творчество как создание, открытие нового, неизведанного или совершенствование, улучшение, интерпретацию уже известного, добытого.

Самая большая трудность в процессе воспитания здесь состоит в том, чтобы формируемые в художественном и эстетическом воспитании свойства и качества личности стали не только и не столько достоянием сознания индивида, но прежде всего воплотились в его активную жизненную позицию, в деятельность по преобразованию мира. Школа пока еще в большинстве случаев весь процесс художественного и эстетического воспитания осуществляет на стадии просветительства, пытаясь через художественное воспитание оказать влияние на нравственность и на культуру поведения. Все это важные задачи. Но ведь подлинная нравственность обязательно предполагает социальную активность эстетически и нравственно развитой личности. Без активной жизненной позиции, без единства в личности, вернее, в ее культуре, слова и дела, без формирования гражданской ответственности вряд ли можно говорить о формировании личности в ее марксистско-ленинском понимании.

Если эстетическая воспитанность школьника не сказывается

существенно на его отношении к учебе как своей основной социальной деятельности, к школе, к коллективу и его общественной жизни, вряд ли есть основания говорить о благополучном положении дел.

В общем виде эстетическую творческую способность можно определить как такой комплекс перцептивных, интеллектуальных, характерологических и эстетических свойств и качеств личности, которые обеспечивают ей возможность проявлять себя в любом виде человеческой деятельности как эстетически творящую личность, то есть обязательно строить свою деятельность и «по законам красоты». Для эстетики и теории эстетического воспитания важнейшее значение имеет отмеченная А. Н. Леонтьевым диалектика взаимопереходов общих способностей в специфические, когда в то же время общая способность не перестает быть общей. Крупнейший исследователь музыкальных способностей и общей одаренности людей Б. М. Теплов неоднократно отмечал такие же диалектические взаимопереходы и взаимовлияния, как в целом специальных и общих способностей, так и отдельных свойств и качеств личности, составляющих общие способности.

Мы уже отмечали, что всякая способность, как и отдельные свойства и качества личности, формируется в деятельности. При этом познание можно отнести к наиболее общим и широким видам деятельности. Без него, то есть без проявления таких качеств познающего субъекта, как жажда знания, стремление к истине, любознательность, неудовлетворенность достигнутым, тяга к раскрытию тайн мира и т. п., по существу невозможна сама жизнедеятельность современного человека. Однако все эти качества сами по себе не могут привести к успеху в познании без выработки способности к систематизации знания и таких чисто характерологических особенностей, как упорство в достижении поставленных целей, трудолюбие и сильная воля. Разумеется, хорошо, когда влюбленный в свой предмет педагог прививает и ребятам любовь к проблематике именно этого предмета, но еще лучше, когда преподаватель влюблен в свое педагогическое дело и развивает в учениках на конкретном материале своего предмета общие способности к познанию мира, которые потом всю жизнь будут сопровождать воспитанника, гарантируя ему возможность быстро постигать основные особенности разных видов деятельности.

Следует заметить, что необходимость дополнения многообразных способностей человека эстетическими параметрами вызывается и определяется потребностями общественного развития. На разных этапах истории человечества они проявляются в разной степени и на различных уровнях. Так, в первобытном, рабовладельческом и в некоторой мере феодальном обществе, когда ремесло и искусство, красота и польза для основных масс населения выступали в нерасчлененном, синкретичном виде,

эстетическая творческая способность проявлялась на уровне обыденного сознания и являлась как бы естественной характеристикой всех формируемых в непосредственной деятельности индивида способностей. На разных этапах развития буржуазного общества совершается постепенный переход от неосознаваемо-обыденного проявления эстетических параметров к осознанному и экономически обоснованному формированию у человека способностей к производству красивых, а следовательно, и конкуренто-устойчивых вещей и, наконец, к противоречивому смешению эстетических параметров в способностях человека. Ведь производство красивых по буржуазным представлениям вещей массового спроса и создание уродливых, по сути, продуктов массового духовного потребления есть парадоксальное с точки зрения проявления сущностных человеческих сил сочетание в человеческих способностях эстетических и антиэстетических свойств и качеств личности.

Если производство красивых вещей массового спроса опирается на естественные потребности человека, характерные для данного общества, то создание уродливых продуктов духовного потребления зиждется на идеологических и экономических интересах господствующего класса и на превращении угодных этому классу духовных потребностей в разряд объективных и естественных для каждого индивида. Господствующие в обществе силы направляют процесс формирования людей на выработку у них способности воспринимать как эстетические антиэстетические явления.

Социалистическое общество, особенно на стадии своей зрелости и построения основ коммунизма, ставит своей целью органическое сочетание в эстетических параметрах способностей человека как неосознаваемых, чувственно-эмоциональных, так и осознаваемых, интеллектуальных эстетических свойств и качеств личности. Культурная революция, явившаяся естественным и закономерным продолжением и дополнением революции социально-политической и хозяйственно-экономической, впервые в истории человечества поставила цель — способствовать формированию сознательных творцов, преобразовывающих мир по законам красоты и рассматривающих материальное потребление лишь как условие для свободного творчества и расцвета личности. Поэтому для нынешнего этапа существования зрелого социалистического общества формирование у каждого советского человека эстетической творческой способности есть проявление исторической необходимости, а не благое пожелание. Коммунистическое общество должно строиться в полном соответствии с его общественно-эстетическим идеалом.

Таким образом, перед педагогом открывается возможность раскрыть политический и идеологический аспекты формирования эстетических творческих способностей, показать подлинную диалектику личного и общественного, даже биологического и

социального в каждом человеке как действительную совокупность всех общественных отношений. Одновременно через эстетическое воспитание педагог получает мощное средство раскрытия гуманистической сущности политических и идеологических отношений в социалистическом обществе, поскольку и они подчиняются высшей цели социализма и коммунизма — всестороннему и гармоническому развитию каждого члена общества.

Сложность задач, встающих перед педагогом в процессе формирования эстетической творческой способности, состоит в том, что многие свойства и качества личности, составляющие ее и другие частные и общие способности человека, во многом схожи либо взаимно дополняют друг друга. Так, многие исследователи к числу, например, перцептивных особенностей личности, обладающей творческими способностями, относят наблюдательность, впечатлительность, восприимчивость, напряженность внимания и развитое восприятие. Эстетическая творческая способность включает в себя все эти психические свойства, но в их эстетическом преломлении. Известно, например, что эстетическая восприимчивость и эстетическое восприятие в значительной мере отличаются от восприимчивости и восприятия вообще. Эстетическая восприимчивость и особенно эстетическое восприятие уже сами по себе являются творческими актами, поскольку они связаны с отбором среди огромного множества воздействий внешнего мира таких впечатлений, которые отвечают представлениям человека о красоте, гармонии, совершенстве и целесообразности, соответствуют его ценностным ориентациям и сложившемуся в процессе опережающего отражения образу желаемого будущего. Вся тонкость и мастерство педагога в эстетико-воспитательном процессе как раз и заключается в умении установить различия между эстетическим восприятием и восприятием как простым психическим актом и направить внимание воспитуемых на отбор и накопление впечатлений, соответствующих их представлениям о красоте, возникшим и сложившимся под воздействием педагога и реальной жизни ребят.

Поскольку в процесс восприятия и эмоциональных переживаний на неосознанном уровне включаются сформированные ранее и постоянно совершенствующиеся эстетическое чувство и эстетический вкус, на логический уровень познания у обладающего эстетической творческой способностью человека поступает такой чувственный материал, в котором уже отброшено или снято все привычное, известное, банальное, обычное либо они предстают в новом ракурсе, свете. Ведь эстетически развитый индивид эмоционально откликается на меньший круг воздействий внешнего мира. Но зато эти воздействия более глубоки и существенны, содержательны и жизненны.

Если только по этому параметру подойти к характерологическим особенностям творческой личности, то к обычно причисляемым исследователями параметрам творчества: уклонению

от шаблона, оригинальности, инициативности, упорству, высокой самоорганизованности и колоссальной работоспособности — эстетическая творческая способность добавляет неудовлетворенность достигнутым и постоянное стремление к совершенству.

Именно эти черты характера, воспитываемые всей нашей системой воспитания и идеологической работы, в наибольшей степени отвечают потребностям коммунистического строительства. Но особое значение все больше приобретает такое качество творческой личности, как стремление к совершенствованию и самосовершенствованию. В решениях XXIV, XXV, XXVI партийных съездов, постановлениях ЦК КПСС по вопросам идеологической, культурной работы и по вопросам совершенствования системы народного образования огромное внимание уделяется выявлению и развитию творческого потенциала личности. Конституция СССР впервые в истории человечества узаконила право граждан нашей страны на все виды творчества и указала экономические, социально-политические, нравственные и культурно-эстетические гарантии осуществления этого права. Думается, что школе принадлежит значительная роль в том, чтобы как можно больше советских людей воспользовались этим правом и стали активными творцами и преобразователями жизни на коммунистических началах, то есть в соответствии с коммунистическим общественно-эстетическим идеалом.

Конечно, перед педагогом встает много сложных проблем. Ведь уклонение от шаблона, оригинальность, инициативность и т. п. требуют от него постоянного самосовершенствования, высокой работоспособности, педагогической находчивости и талантливости, обязательного учета индивидуальных особенностей каждого учащегося. Однако реальные условия его деятельности — большие нагрузки, непомерно большие классы, отсутствие серьезной эстетической и особенно эстетико-воспитательной подготовки — ставят педагога в трудные условия. Особую тревогу, с нашей точки зрения, должно вызывать то обстоятельство, что отбор в педагогические учебные заведения пока еще далеко не соответствует потребностям жизни: еще значительное количество молодых людей попадают в педагогические институты не по призванию, а по единственному стремлению (чаще всего не очень осознанному) во что бы то ни стало иметь диплом о высшем образовании. Тогда-то и получается педагог, который и сам не любит свою работу, не испытывает от нее ни радости, ни волнений, и ребятам никогда не внушит, не привьет любви не только к педагогике, но и к труду вообще.

Эстетическая творческая способность через развитую эстетическую восприимчивость и особенно впечатлительность придает творчеству и его результатам особый гуманистический смысл. Везде подлинно эстетическое творчество всегда устремлено к созданию таких ценностей, которые в наибольшей степени отвечают потребностям выявления и всестороннего развития «сущ-

ностных человеческих сил» (К. Маркс), то есть таких сил, с помощью которых человек создает «вторую природу» как основу своего расцвета и прогресса всего общества.

Кроме того, нельзя забывать, что именно через эстетическое творчество в любом виде деятельности человек обретает полную свободу проявления духовных и физических сил и испытывает подлинно человеческое счастье. Ф. М. Достоевский в свое время мечтал о том состоянии общества, когда такое станет возможным не для избранных, а буквально для всех людей. «Я никогда не мог понять мысли,— писал он в дневнике,— что лишь одна десятая доля людей должна получать высшее развитие, а остальные $\frac{9}{10}$ должны лишь служить к тому материалом и средством, а сами оставаться во мраке. Я не хочу мыслить и жить иначе, как с верой, что все наши 90 миллионов русских (или там сколько их народится) будут все как-нибудь образованы, очеловечены и счастливы».

Результаты эстетического восприятия через эстетическое переживание и эмоции, являющиеся мощными стимуляторами творчества, закрепляются в эстетическом чувстве, которое и определяет весь процесс творчества на неосознаваемом уровне. Поскольку эстетическое чувство (сущность которого будет рассмотрена далее) в отличие от эстетических переживаний, эмоций и наслаждения, сформировавшись, закрепляется в специальном физиологическом механизме, обеспечивающем постоянное функционирование этого образования психики, постольку оно в эстетической творческой способности занимает особое место. Оно является одной из констант последней, обеспечивающей постоянный настрой личности на эстетическое творчество. Дело в том, что еще в процессе формирования и физиологического закрепления эстетическое чувство обретает также силу перманентного совершенствования под воздействием все расширяющегося потока эстетической информации, возникающего от стремления индивида удовлетворить эстетическую потребность. Последняя органически включает в себя способность индивида к эстетическому восприятию, переживаниям, эмоционально-чувственной восприимчивости и отзывчивости, эстетическое чувство, но не исчерпывается ими.

Таким образом, эстетическое чувство становится побудительным мотивом к эстетическому творчеству на его бессознательной ступени. Эту ступень выделяют почти все философы, психологи и естествоиспытатели, разрабатывающие как общую теорию творчества, так и особенно теорию художественного творчества. Перед педагогом формирование эстетического чувства выдвигает особые задачи: прежде всего, умение вызывать у ребят эмоциональные реакции, чувство восторга, удивления, восхищения, гнева и возмущения и другие чувства.

Центральное место в эстетической творческой способности занимает эстетический вкус. Являясь системой чувственно-

эмоциональных и интеллектуально-рациональных предпочтений, он занимает посредническую позицию между чувственным и рациональным познанием, между эмоциональной восприимчивостью и отзывчивостью и интеллектуальной оценкой воспринимаемых предметов и явлений. В нем органически переплетаются неосознаваемое и осознаваемое, обыденное, привычное, повседневное с теоретическим, явление с сущностью. Именно на уровне этого структурного элемента эстетическая творческая способность обретает идеологическое звучание.

В то же время эстетический вкус в идеологическом, социально-политическом контексте также занимает особое место в отличие от политических, нравственных и других предпочтений индивида, поскольку он несет на себе большую, чем эти последние, печать индивидуальности. Именно эта сильная печать индивидуальности и превращает эстетический вкус в такое качество творческой личности, которое обеспечивает ей оригинальность восприятия, видения и отражения внешнего мира, о чем говорил еще В. Г. Белинский. «Есть люди,— писал он,— (таких очень мало), которые действительно обладают способностью творческой самостоятельности своих способностей. Они на все смотрят как-то особенно, оригинально, во всем видят именно то, чего без них никто не видит, а после них все видят и все удивляются, что прежде этого не видели»¹. Если при Белинском речь шла о ничтожно малом числе таких людей, то зрелый социализм как задачу дня ставит вопрос о воспитании у каждого такой способности. При этом не приходится говорить об исчезновении оригинальности видения, поскольку даже в одинаковых условиях формирования людей эстетический вкус все равно будет индивидуализирован (наблюдения психологов над близнецами — даже однопяцевыми — подтверждают это).

Как нет одинаковых по чувствам, по образу мышления, по строю жизни, по поступкам и действиям людей, так не может быть и людей, имеющих во всем одинаковую систему предпочтений, то есть одинаковые вкусы.

Эстетический вкус, опирающийся на эстетическое чувство и надстраивающий над ним способность к рациональной идеологической оценке эстетической информации, обладает и константностью, и в то же время перманентной изменчивостью, что делает саму эстетическую творческую способность динамичным, подвижным образованием. Становясь отличительным качеством творческой личности, эстетический вкус составляет материал для указанной характерологической особенности индивида — его неудовлетворенности достигнутым и уклонением от шаблона.

Исключительно велика роль вкуса в процессе эстетического творчества и в том смысле, что именно он, по словам Ф. Шиллера, создает гармонию в индивиде, устанавливая ее между чувствен-

¹ Белинский В. Г. Полн. собр. соч., М., 1953—1959, т. IX, с. 456.

но-эмоциональной и интеллектуальной жизнью, поскольку представления о прекрасном и безобразном, возвышенном и низменном, трагическом и комическом, героическом и антигероическом, эстетическом и художественном, способность их оценки требуют согласия «двух натур человека» — чувственной и рациональной. Именно через эту гармонию эстетический вкус раскрепощает чувственные и умственные силы человека, действительное проявление которых осуществляется в творчестве. Корней Чуковский считал, что творчество невозможно без высокоразвитого эстетического вкуса. Самое сильное дарование, по мнению писателя, бессильно, если оно не руководится взыскательным вкусом, который дается художнику лишь после долгого общения с творчеством его гениальных предшественников.

Нельзя забывать и о том, что именно эстетический вкус направляет эстетическое творчество личности на соответствие отраженных в его результатах красоты, гармонии и совершенства объективным процессам и закономерностям, то есть объективной истине. Поэтому в педагогическом процессе расхожее выражение «о вкусах не спорят» не должно принимать аксиоматический характер. О вкусах и спорят, и со вкусами спорят, однако в спорах всегда помнят, что во вкусе велик момент индивидуальности, точнее, субъективности, но не субъективизма. Самое важное, чего может добиться педагог в формировании вкуса, — это воспитать стремление к отбору и включению в арсенал средств своего духовного развития каждым воспитанником подлинно человеческих, истинно гуманистических ценностей. Тогда только учащемуся станет понятно, почему эстетический вкус в самом процессе чувственно-интеллектуальной оценки и выработанных предпочтений соотносит оцениваемые явления с системой объективных эстетических ценностей, зафиксированных в результатах эстетического познания человеком мира. И не нужно думать, что не стоит спорить о вкусах, когда речь идет об общении с природой, искусством, о моде, о выборе друзей и т. п. Мол, это дело чисто индивидуальное и ни на ком, кроме конкретного индивида, не сказывается. Это заблуждение исчезает сразу же, как только заходит речь о творчестве данного индивида, результаты которого становятся общим достоянием, — здесь вкус и скажет свое слово.

Мотивационной стороной эстетической творческой способности является такое качество творческой личности, как эстетическая потребность. Ведь эстетические чувства и переживания выражают личностное непосредственно эмоциональное начало, эстетический вкус вычленяет уже «личностный смысл» (А. Леонтьев) воспринимаемых, переживаемых и оцениваемых явлений. Эстетическая потребность как бы сплавляет воедино непосредственное эмоциональное начало с личностным смыслом и направляет личность на поступки и действия, связанные с поисками, созданием предметов и явлений, отвечающих этому эмоцио-

нально-интеллектуальному единству. Здесь происходит переход эстетической творческой способности и всех ее структурных элементов на уровень волевых процессов и действий. Для психологии давно стало законом положение о том, что для формирования любой сколько-нибудь значительной способности нужно прежде всего создать жизненную потребность в определенном виде деятельности, в определенной форме активного общения с миром. Ныне и для эстетики становится все более общепризнанным, что эстетическая потребность не может удовлетворяться только в созерцательной деятельности индивида, что она наиболее полно проявляется в творчестве. Без эстетической потребности и без эстетической творческой способности нет подлинно эстетически культурной и развитой личности. Думается, что недалек тот день, когда вся воспитательная работа будет оцениваться по этому важнейшему показателю.

Особая роль в эстетизации всего процесса познания и творчества принадлежит такой пограничной составляющей эстетической творческой способности, как воображение. Правда, современная теория познания, да и психология относят воображение к интеллектуальному, то есть сознательному и осознаваемому уровню творчества. Однако способность комбинирования, манипулирования различными образами не всегда можно отнести лишь к интеллектуальному уровню. Неосознаваемое, чувственное и даже интуитивное комбинирование чувственных образов нередко высветляет новые чувственные же, визуальные образы, из которых интеллект не всегда может выделить содержащуюся в них мысль. Правда, он нередко вычленяет и такую мысль, которая не высвечивается в целостной картине. И все-таки это не дает основания относить воображение, тем более эстетическое воображение, только к интеллектуальному уровню творчества или интеллектуальным способностям человека.

Самое главное в воображении для педагогики заключается в том, что оно (как показали Ж. Адамар, Э. Ильенков и др.) может быть ориентировано на красоту. Деятельность мозга при этом подчиняется поискам объективной гармонии, красоты и совершенства, которые должны быть зафиксированы в столь же прекрасных образах, мыслях, картинах, формулах, выводах, законах и теориях. Не случаен тот факт, что многие виднейшие ученые усиленно искали пути перехода от картинной, визуальной, образной гармонии и красоты к красоте формулы, закона, теории. Недаром А. Эйнштейн, А. Пуанкаре, Д. Поля, Ж. Адамар, П. Капица и др. настойчиво развивали способность «картинного мышления», или, как теперь говорят, «внутреннего видения целостных картин всего поля информации». Ныне оказалось, что такое мышление облегчает человеку ориентирование в гигантском потоке научной информации.

Эстетическая потребность в эстетической творческой способности выступает, как мы уже показали, стимулом и мотивацион-

ной стороной творчества, воображение же есть собственно «исполнитель» творческого акта, своеобразный механизм творчества, конечный результат которого и есть образ, целостное произведение, формула, схема, закон, теория, отличающиеся единством или гармонией содержания и формы, объективного и субъективного, общественного и личного, чувственно-эмоционального и интеллектуального, реального и идеального, частного и общего.

Именно идеальное, которое как бы составляет высшую цель творчества, концентрирует в себе устремленность человека к прекрасному. Эстетический идеал как важнейшая составляющая эстетической культуры человека и его эстетической творческой способности — таково качество творческой личности, которое очерчивает ее социально-идеологические параметры. Общественная, национальная, классовая принадлежность субъекта накладывает существенный отпечаток как на образ жизни и мышления человека, так и на его способность опережающего отражения. Ведь идеал органически вырастает на основе сложившихся в данном обществе, народе, классе представлений о прекрасном, об идеальной личности и, сформировавшись, определяет дальше всю жизнедеятельность индивида. Являясь образным выражением названных представлений, он воплощает собой подлинно диалектическое единство психологического и идеологического начал, личностного смысла и общественной необходимости.

Эстетический идеал наряду с другими составляющими эстетическую творческую способность свойствами и качествами личности как бы завершает раскрепощение духовных, интеллектуальных сил человека, поскольку он соединяет познание и хотение. Если в нравственном, социально-политическом идеалах, как правило, превалирует «должное», то в эстетическом идеале весь смысл заключен в «желаемом», а это совершенно по-иному направляет деятельность субъекта в процессе его взаимодействия с объектом. Здесь педагогу открывается хорошая возможность показать учащимся, что именно идеал очерчивает перед каждым человеком цели, осуществляя которые индивид в наибольшей степени проявляет все свои сущностные силы, что идеал не может быть чисто субъективистским, оторванным от общих целей, устремлений и желаний общества, что индивидуализированный идеал может завести в болото эгоизма.

Таким образом, рассмотренная нами совокупность эстетических свойств и качеств личности, конституированных в ее психологических особенностях, и составляет содержание эстетической творческой способности. Ее формирование завершает процесс эстетического развития личности, ставит «победную» точку в этом многообразном процессе.

Свободный коммунистический труд как «игра интеллектуальных и физических сил индивида» (К. Маркс) и будет таким проявлением деятельности нового человека.

Процесс эстетического развития личности начинается с формирования у каждого воспитуемого потребности и способности эстетического восприятия. Последнее в значительной мере отличается от восприятия человеком мира вообще. Дело в том, что эстетическое восприятие — это избирательное восприятие объектов, явлений и процессов материального мира и духовной жизни людей. Причем избирательность здесь прежде всего определяется сложившимися в обществе, народе, классе представлениями о прекрасном и безобразном, возвышенном и низменном, трагическом и комическом, героическом и антигероическом и т. п.

На начальном этапе эстетического развития личности решающая роль принадлежит педагогу-воспитателю. Очень многое определяется тем, в какой мере педагог подготовлен к выполнению своей исключительно важной миссии: в какой степени он сам овладел эстетическим богатством, насколько глубоко развита у него способность к тонкому эстетическому восприятию. Ведь никто не рождается с готовой способностью воспринимать мир как прекрасный или безобразный. Человек может родиться лишь с задатками к подобному восприятию.

Избирательность эстетического восприятия состоит в том, что оно из всего многообразия поступающей в наше сознание информации обращает внимание человека, сосредоточивает его на эстетическом содержании. Преимущественно на основе такой информации создается образ предмета или явления, способный вызвать чувственно-эмоциональную реакцию и последующее переживание, которое доставляет человеку удовольствие, радость, печаль и вызывает другие чувственные состояния. Раз возникнув, они заставляют человека вновь и вновь искать встреч с вызвавшими их предметами и явлениями.

Эстетическая эмоция знаменует собой высший этап развития человеческой чувственности в ее действенном, непосредственном проявлении. Это прежде всего реакция на эстетические воздействия самой действительности. В отличие от биологической эмоции, которая «работает» на инстинктивном, приспособительном уровне, эстетическая эмоция обеспечивает человеку чувственное удовлетворение или, напротив, резкое неприятие воздействующей на него действительности. Над биологическими мотивами надстраиваются мотивы личностно-субъективного и социального плана. Специфически человеческие субъективные мотивы выступают только в своем косвенном выражении — в форме переживания, желания, хотения, стремления к цели.

Именно желание, хотение, связанные со стремлением к неосознанной, а тем более к осознанной цели, и определяют духовный, идеальный уровень эмоциональной жизни человека. Кстати, по эстетическим эмоциональным реакциям, по желаниям

учащихся встречаться вновь и вновь с эстетически значимыми явлениями природы, общественной жизни, созданными человеком машинами, сооружениями, предметами и произведениями искусства педагог может судить об успехах в эстетическом развитии воспитуемых. Эстетическая эмоция, таким образом, становится критерием оценки всей воспитательной работы педагога.

В силу отмеченных обстоятельств эстетическая эмоция может оказывать влияние на процесс совершенствования сущностных сил человека. Через нее индивид сталкивается с объектами, отвечающими или не отвечающими его желаниям, хотениям, стремлениям к цели. Положительные и отрицательные эмоции на этом пути перерастают в эстетические переживания, побуждающие к активной эстетической деятельности личности.

Следовательно, в наиболее общем плане *эстетическая эмоция представляет собой эмоциональную реакцию, отражающую уровень духовной жизни человека, его представления о желаемом и прекрасном как в настоящем, так и в будущем.*

Существенное значение для педагога имеет то обстоятельство, что мир такой эстетической эмоциональной жизни практически неисчерпаем, поскольку неисчерпаем ее объект — эстетическое богатство природы и социальной действительности. Однако крайне важно помнить, что действительная широта сферы эмоциональной жизни каждого индивида определяется не столько количеством эстетически значимых объектов, сколько широтой и глубиной эстетической культуры самого человека.

Формирование эстетической культуры личности зависит в первую очередь от воздействия социальных и психологических факторов. Если первые из них определяются общественно-политическим устройством жизни, условиями материального существования людей, то вторые — индивидуальны. Они определяются анатомо-физиологическими особенностями строения нервно-мозгового аппарата человека, подвижностью, гибкостью или инертностью его психики и т. п. Следует учитывать также и такой фактор, как накопленный в процессе индивидуального развития личности запас цветовых, звуковых и пластических впечатлений, особенности воздействия и широта которых во многом определяются средой, возрастом и, главное — характером деятельности индивида и богатством его общения. Эмоциональный опыт человека является показателем его социальной активности. Активное включение индивида в разностороннюю жизнедеятельность, так сказать, по необходимости расширяет сферу его эмоциональной жизни.

В конечном итоге через разнородные эстетические эмоции осуществляется процесс духовного обогащения человека. Он постепенно становится более впечатлительным, отзывчивым, человечным. И задача педагога — создать благоприятные условия для развития этого процесса.

Будучи реакцией индивида, в которой сталкивается непосред-

ственное воздействие внешнего мира с идеальным мотивом — субъективным образованием, целиком порожденным процессом социальной жизни, эстетическая эмоция не только является, как говорил Л. С. Выготский, средством социализации личности, но и закладывает социальные основы конкретной духовной жизни данной личности. И как духовное образование, эта наша внутренняя интимная жизнь даже на уровне простейших неосознаваемых реакций, а тем более в смене переживаний и страстных порывов по-своему ориентирует индивида в безбрежном океане социальной действительности.

Эстетическая эмоция оказывает существенное влияние на умственное развитие школьника, на формирование его интеллекта, а также на процесс возникновения и развития таких творческих способностей человека, как воссоздающее творческое воображение и фантазия. Интуиция тоже теснейшим образом связана с миром эстетических эмоций.

Для процесса воспитания подрастающих поколений важно и то, что через эстетические эмоции сугубо личными и конкретными для индивида становятся идеи патриотизма, интернационализма и многие другие общественные идеалы.

Следующая составляющая эстетической культуры личности — *эстетическое переживание* — есть конкретное психическое состояние организма, вызванное определенной сильной эмоцией. Конечно, сложные эстетические объекты вызывают в организме многочисленные реакции. Но среди их множества, как правило, выделяется определенный сильный эмоциональный импульс, который и вызывает состояние радости, восторга, восхищения, просветленной умиротворенности или гнева, печали, негодования, возмущения, а то и сострадания, участия.

Любое переживание, а тем более переживание эстетическое, есть переживание чего-то определенного, обладающего своими специфическими качествами. Разные объекты, процессы и явления не могут вызывать одинаковые переживания. Поэтому очень важно в процессе эстетико-воспитательной работы в каждом конкретном случае уметь заметить, понять состояние воспитуемых, выделить главное в их переживаниях.

При выявлении природы эстетического переживания необходимо выяснить, какими специфическими свойствами должен обладать объект переживания. Очевидно, он должен быть предельно изобразительно-выразительным, соответствовать субъективным представлениям о красоте и прекрасном, возвышенном, гармоничном, совершенном либо тому, что противоречит этим представлениям и вызывает противоположные эмоции и переживания.

Эстетическое переживание невозможно вне личностного смысла. Если о ряде повседневных переживаний можно сказать, что в них человек не познает внешнего мира в качестве объекта своих переживаний, то переживаниям, вызываемым искусством,

художественно-творческой деятельностью, научным и техническим творчеством, ремеслами, присуще и познание и определенное осознание объекта.

Таким образом получается, что эстетические эмоции и переживания, связанные со всей совокупностью общественных отношений человека, занимают одно из наиболее значимых мест в эмоциональной жизни людей и центральное место в структуре эстетического сознания и в эстетической культуре личности. И немудрено, именно они являются причиной возникновения всех остальных составляющих ее элементов, служат источниками силы и действенности.

Для развития структурных элементов эстетического сознания и эстетической культуры личности необходимо закрепить те или иные психологические процессы в устойчивых психических образованиях и физиологических механизмах. В эстетическом сознании и культуре личности подобной основой служит *эстетическое чувство, являющееся концентрированным проявлением и закреплением силы соответствующих эмоций и переживаний.*

Эмоции и переживания каждый раз выражаются во вполне определенных чувствах. Причем характер последних определяется не просто свойствами воздействующего объекта или условиями среды, а особенностями ее взаимодействия с конкретным субъектом. Таким образом, все качественные наличные параметры субъекта вплоть до сформировавшегося у него эстетического идеала оказывают решающее воздействие на характер и глубину возникающих у человека чувств. Если педагогу в процессе воспитания удастся закрепить в эстетических чувствах возникающие при встречах с эстетически значимыми предметами и явлениями эмоции и переживания, то в дальнейшем учащиеся уже и без его помощи будут искать встречи с прекрасным в природе, жизни и искусстве и испытывать глубокие чувства радости, восторга, удивления, восхищения или гнева, негодования и т. п. Это объясняется тем, что определенное эстетическое чувство, выработанное у индивида, возникает вновь в условиях и состояниях, близких к тем, которыми были вызваны в прошлом родившие его эмоции и переживания.

Наиболее отчетливо этот процесс можно проследить, анализируя акт восприятия художественных ценностей. Что, спрашивается, заставляет нас в зале музея или на выставке из множества картин выбрать одну-единственную и подойти именно к ней? При этом картина поражает нас сначала своей целостностью, пластичностью, изобразительно-выразительными особенностями. В первый момент мы еще совершенно не отдаем себе отчета в том, почему это произведение так сильно и сразу приковало к себе наше внимание. Даже при смутном еще представлении об особенностях формы и содержания произведения наше эстетическое чувство, наш уже сложившийся вкус и представления

о прекрасном выбрали именно его. Потом мы начинаем внимательно всматриваться в произведение. Мы рассматриваем его и по частям и как целое, подвергаем рациональному анализу все его компоненты. Но все это потом, когда в работу включаются другие составляющие эстетическое сознание элементы. А сейчас работает во многом интуитивное эстетическое чувство. И чем чаще и разнообразнее на первых этапах эстетического развития ребенка эстетические встречи, чем эмоционально насыщеннее работа педагога, находящая отклик в душах детей, тем он ближе к успеху в формировании у ребят разнообразных и глубоких эстетических чувств, которые потом будут постоянно усугубляться и совершенствоваться.

Включенные в работу рациональные элементы эстетического сознания могут усилить или ослабить первоначальные эмоции и переживания и соответствующие им чувства, но они не могут их полностью нейтрализовать. Вместе с тем анализ эстетического в жизни и искусства не только закрепляет впечатление, усиливает и проясняет видение мира и художественных ценностей, но и обеспечивает дальнейший рост эстетического потенциала личности.

Формированию эстетических чувств в школе необходимо уделить особое внимание, поскольку через них прежде всего осуществляется социализация. К. Маркс разграничивал грубые утилитарные чувства, обладающие «лишь *ограниченным* смыслом» и близкие к обычным животным чувствам, и «очеловеченные» чувства человека, соответствующие «всему богатству человеческой и природной сущности»¹. Подытоживая анализ человеческих чувств общественного человека, Маркс писал: «Вот почему *чувства* общественного человека суть *иные* чувства, чем чувства необщественного человека. Лишь благодаря предметно развернутому богатству человеческого существа развивается, а частью и впервые порождается, богатство субъективной человеческой чувственности: музыкальное ухо, чувствующий красоту формы глаз,— короче говоря, такие *чувства*, которые способны к человеческим наслаждениям и которые утверждают себя как *человеческие* сущностные силы»².

В эстетическом чувстве концентрируется не только много-сторонний чувственный опыт человека. В нем, сверх того, концентрируется переживание освоенных личностью ценностей человеческой культуры. Поэтому эстетическое чувство следует рассматривать как чувственно-теоретический срез реальных ценностей объективного мира и субъективных ценностных ориентаций человека, составляющих «реальность культуры сознания» любого индивида. Природу эстетического чувства К. Маркс рассматривал как процесс опредмечивания человеком самого

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 42, с. 122.

² Там же, с. 120.

себя, который наиболее полно осуществляется в общественном труде человека, а для школьника — в учебе.

Своеобразие эстетической чувственно-эмоциональной жизни человека состоит в том, что она даже в неосознанных проявлениях строится на идеальных стремлениях и желаниях людей, поскольку и эстетическое восприятие, и эмоции, и переживания, и чувства возникают и «работают» на основе идеальных представлений о прекрасном. В. Г. Белинский в свое время настаивал на том, что само по себе чувство «еще не составляет поэзии. Надо, чтобы чувство было рождено идеею и выражало идею»¹.

Необходимо заметить, что уже в самой сложности и многогранности эстетического чувства кроется и реальная трудность его формирования. Выработка устойчивого и в то же время динамичного, подвижного эстетического чувства начинается с создания запаса цветовых, звуковых и пластических впечатлений, а затем и с «чувственного понимания» цвета, звука, пластики, формы как носителей определенных свойств и качеств предметов реального мира. Крайне важно в раннем периоде развития ребенка выработать у него привычку к локальным, насыщенным, чистым, открытым цветам, звукам. Только через эту привычку потом вполне естественно можно будет развить чувство колорита, тона, нюансировки и т. д.

Формированием эстетического чувства, можно сказать, заканчивается процесс чувственно-эмоционального эстетического развития личности. На основе сформировавшихся эстетических чувств может вырасти и действительно вырастает новое эстетическое образование или элемент эстетической культуры личности — эстетический вкус. *Эстетический вкус*, по сути дела, — это *регулирующая сердцевина всей структуры развитого эстетического сознания или эстетической культуры личности*. Это своеобразный гибкий мост, связывающий между собой чувственную и рациональную части эстетической культуры личности, ее эмоциональную и интеллектуальную сферы. С психологической точки зрения эстетический вкус относится к достаточно устойчивым образованиям, во многом определяющим собой и действенные и рефлексивные проявления личности. В сложной иерархии человеческих способностей он занимает свою особую ключевую позицию. Эстетический вкус как бы незримо прочерчивает контуры целеустремленной и целеполагающей деятельности человека, направленной к достижению в ней оптимальных и наиболее совершенных результатов в конкретно-исторических условиях его жизнедеятельности.

Будучи производным от многообразных эстетических восприятий, эмоций, переживаний и чувств, эстетический вкус, на первый взгляд, представляется непосредственным выражением и регуля-

¹ Белинский В. Г. Полн. собр. соч., т. VI, с. 466.

тором чувственного познания, сознания и культуры человека. Именно от такого его понимания и отталкиваются сторонники бытующей точки зрения «о вкусах не спорят», поскольку имеют в виду непосредственно чувственную реакцию человека на эстетически значимые предметы, явления и процессы действительности. Однако это ограниченная точка зрения, предполагающая классовую, идеологическую и социальную нейтральность эстетического вкуса. О вкусах спорят и должны спорить, если проявлять действительную заботу о всестороннем эстетическом развитии личности. Ведь с психологической точки зрения эстетический вкус есть способность человека, органически соединяющая в себе чувственно-эмоциональную и интеллектуальную сферы его жизни, то есть чувственную оценку и оценку суждения.

Иначе говоря, если эмоции, переживания и чувства коррелируют взаимоотношения индивида со средой преимущественно на психологическом уровне, не предусматривающем обязательного осознания сути подобного взаимодействия, то эстетический вкус, по крайней мере в современном его понимании, обязательно предполагает надстраивание над чувственными оценками явлений действительности логического обоснования и понимания сущности этих оценок. Поэтому отношение человека ко всему богатству своих взаимосвязей с миром не может ограничиться житейскими выражениями-оценками «нравится — не нравится». В этих оценках, как правило, присутствует лишь чувственное отношение, и по ним нельзя составить представление о степени развития у того или иного человека эстетического вкуса. Развернутое доказательство своего положительного или негативного отношения, аргументированное обоснование такого отношения, выросшее на основе эстетических переживаний и чувств,— вот подлинно научный показатель степени эстетического развития личности.

Пути формирования эстетического вкуса достаточно сложны. Нередко наблюдается, что человек может достигнуть, так сказать, внутреннего чувственного комфорта, но в то же время быть духовно, интеллектуально неудовлетворенным. Бывает и наоборот. Человек ведет интересную и напряженную интеллектуальную жизнь, ощущая при этом, а еще хуже — не ощущая вовсе тоску по прекрасному, или просто «эмоциональный голод». Эмоциональная и интеллектуальная жизнь людей в таких случаях как бы раздваивается и развивается параллельно. А причина тому — отсутствие в жизни подлинно эстетических начал и содержания, в конечном счете — известная неполноценность человека.

Истинный смысл и назначение эстетического вкуса в духовной культуре личности как раз в том и состоит, чтобы обеспечить каждому человеку достижение внутренней гармонии между разными сторонами его жизни.

Диалектическая природа эстетического вкуса состоит в том, что он, с одной стороны, сам строится и формируется на основе

эстетического идеала общества или образа желаемого будущего, а с другой — является важным фактором формирования у личности эстетического идеала и закалки воли, необходимой для борьбы за его торжество.

Таким образом, мы можем в целом определить *эстетический вкус как систему чувственно-рациональных предпочтений личности, вырастающих на основе исторически детерминированных представлений каждого индивида о прекрасном и побуждающих его к активной, соответствующей идеалу жизнедеятельности.*

Сформировавшийся эстетический вкус является основой для формирования индивидуальных эстетических взглядов и убеждений, составляющих важнейшую часть эстетического сознания и эстетической культуры личности. *Эстетические взгляды представляют собой систему логически обоснованных суждений о важнейших категориях эстетики (прекрасном и безобразном, возвышенном и низменном, трагическом и комическом, эстетическом и художественном и т. д.) и произведениях искусства, опирающуюся на добытые человечеством знания по этим вопросам.* Эти взгляды выражают осознанное эстетическое отношение человека к действительности, личную эстетическую позицию каждого индивида. *Убеждениями эта подвижная система взглядов становится тогда, когда на ее основе формируются привычки, жизненные принципы и вырабатываются черты характера, воля, постоянно и систематически проявляющиеся во всей жизнедеятельности личности и обеспечивающие ей действительное единство слова и дела.* В таком качестве эстетические взгляды становятся эстетической частью мировоззрения личности.

Во всей сложной иерархии эстетической культуры личности, на всех этапах ее эстетического развития и во всех структурных элементах эстетического сознания иногда незримо, а иногда и открыто присутствует эстетический идеал, как бы составляющий стержень, на который нанизываются все чувственные и интеллектуальные элементы, соединяясь в единое целое. И это понятно, поскольку без хотя бы чувственных представлений о прекрасном, без конкретно-чувственного образа желаемого будущего, без конкретной цели не может состояться никакая эстетическая реакция человека на окружающий его мир.

Эстетический идеал — исторически наиболее полное гармоническое единство субъекта и объекта, человека и общественного целого (а также природы), находящее выражение в свободном и универсальном развитии человеческих творческих сил как самоцели, или наиболее общее представление о прекрасном в природе, обществе, человеке и искусстве, воспринимаемое как цель.

Поскольку высшей целью коммунистического общества является обеспечение материальных и духовных условий для всестороннего и гармонического развития каждого человека, то и общественно-эстетическим идеалом коммунизма как раз и

является конкретный образ всесторонне и гармонически развитой личности, творящей и преобразующей мир «по законам красоты». Этой цели подчиняется ныне в социалистических странах вся деятельность системы народного образования, а также вся идеологическая и политико-воспитательная работа.

Другой важной частью эстетической культуры выступает *эстетическая потребность*. Такая потребность концентрируется в себе как бы в снятом виде всю совокупность рассмотренных здесь нами характеристических особенностей эстетического отношения личности. Эстетическая потребность подчиняет биологическую и социальную природу человека стремлению к достижению оптимальных гармонических взаимоотношений с действительностью.

Все составляющие эстетическую культуру личности элементы носят классовый и партийный характер, поскольку их формирование и реализация протекают в конкретно-исторических условиях общественного бытия человека и при определенных установках всей системы общественного воспитания.

Общее понятие
эстетического
воспитания и его
основные задачи

Из нашего рассмотрения можно сделать вывод, что формирование эстетической и художественной культуры личности является важнейшей задачей эстетического воспитания, которое выступает как важная составная часть коммунистического воспитания. В его специальную задачу входит передача подрастающим поколениям всего накопленного человечеством опыта чувственно-эмоциональной и интеллектуальной жизни, который содержится во всех творениях человека, в отношениях людей друг к другу и особенно во всей системе художественных ценностей, а также в отношениях людей с природой.

Уже в отдаленные эпохи люди при помощи специальной целенаправленной деятельности вырабатывали средства, приемы и способы передачи подрастающим поколениям всего лучшего, что накопили предшественники. Отбор велся главным образом по одному очень важному и чрезвычайно жизненному показателю. А именно: здесь учитывалось, что способствует улучшению, облегчению и обогащению жизнедеятельности. Отбиралось прежде всего то, что было необходимо молодому поколению для лучшего приспособления к жизни. В основе эстетического воспитания лежат принципы гуманизма, красоты, гармонии и совершенства. Наиболее полным воплощением этих принципов, соответствовавших прогрессивному ходу исторического развития, стала художественная деятельность и ее результаты — искусство.

Поэтому-то под эстетическим воспитанием и стали понимать деятельность, связанную с формированием у подрастающих поколений чувства прекрасного как наиболее полного воплощения эстетического отношения человека к действительности.

В процессе строительства социалистического общества сфера эстетического богатства общества стала стремительно рас-

ширяться за счет превращения всех видов свободного труда в сферу эстетического творчества широчайших трудящихся масс, вовлечения трудящегося человека в активную общественно-политическую деятельность и насыщения всей сферы общения людей принципами подлинного гуманизма и красоты. В связи с этим и *эстетическое воспитание* стало рассматриваться как *целенаправленная система действенного формирования человека, способного с позиций коммунистического общественно-эстетического идеала воспринимать и оценивать прекрасное, совершенное, гармоничное в жизни и искусстве, способного жить и творить «по законам красоты».*

Средствами целенаправленного воздействия на человека в системе эстетического воспитания, с одной стороны, могут быть самые разнообразные эстетические объекты, процессы и явления, художественные ценности, с другой — все, что в нем может служить или способствовать наиболее действенному развитию способностей чувственно-эмоционального и рационального восприятия эстетически и художественно значимых ценностей. Но самое главное — это умение жить и творить «по законам красоты». Последнее обстоятельство крайне важно, поскольку оно нацеливает всю систему эстетико-воспитательной работы на формирование эстетически активной, творческой, а не пассивной, созерцательной личности.

Будучи важнейшим средством передачи всего накопленного человечеством эстетического опыта от поколения к поколению, эстетическое воспитание выполняет свои специфические задачи. Во-первых, оно *начинается с создания определенного запаса элементарных эстетических знаний и впечатлений, без которых не могут возникнуть склонность, тяга, интерес к эстетически значимым предметам и явлениям.* Привлекательность эстетико-воспитательной работы состоит в том, что здесь накопление элементарных знаний начинается с создания запаса разнообразных колористических, звуковых, пластических впечатлений. Задача педагога-воспитателя на этом этапе состоит в умелом и ненавязчивом подборе по указанным параметрам предметов и явлений, соответствующих нашим представлениям о красоте и человечности. Обстановка игры, живого общения, как бы естественной смены впечатлений в эстетически оформленных интерьерах детской комнаты, детского сада, школы, Дворца пионеров и т. д. способствует появлению у ребят эмоциональной отзывчивости.

Наличие запаса определенных конкретно-чувственных впечатлений позволяет сделать естественный переход от чувственно-эмоционального к абстрактно-логическому способу получения информации. В сочетании эти способы получения эстетических знаний обеспечивают более глубокое закрепление их в памяти, поскольку чувственная память дополняет память мышления. Специфика эстетического знания состоит в том, что оно облекается

в наглядную форму, воздействующую на все стороны человеческого существа.

Разносторонность и богатство знаний об эстетическом освоении человеком природы, о самом себе, о мире художественных ценностей — основа формирования широких интересов, потребностей и способностей, которые проявляются в том, что их обладатель во всех способах жизнедеятельности ведет себя как эстетически творящая личность. В непосредственном соединении эстетических знаний с жизнью человека мы видим один из необходимых путей всестороннего развития личности.

Во-вторых, *задача эстетического воспитания состоит в формировании на основе полученных знаний и развития способностей художественного и эстетического восприятия таких социально-психологических качеств личности, которые обеспечивают ей возможность эмоционально переживать и оценивать эстетически значимые предметы и явления, наслаждаться ими.* Это задача развития эмоционально-чувственной сферы жизни человека, которая обеспечивает широту и разнообразие чувственных контактов воспитуемого с внешним миром, о чем мы уже подробно говорили в первой части данной главы.

Третья задача эстетического воспитания связана с формированием у каждого воспитуемого эстетической творческой способности. Главное состоит в том, чтобы *воспитать, развить такие качества, потребности и способности личности, которые превращают индивида в активного созидателя, творца эстетических ценностей, позволяют ему не только наслаждаться красотой мира, но и преобразовывать его «по законам красоты».* В этом, собственно говоря, и состоит марксистско-ленинское понимание назначения эстетического воспитания.

В заключение еще раз надо сказать о том, что в процессе всей воспитательной работы не следует отождествлять эстетическое воспитание с художественным, что нередко делается как в теории, так особенно в самой практике работы в школе. *Художественное воспитание есть процесс целенаправленного воздействия средствами искусства на личность, благодаря которому у воспитуемых формируются художественные чувства и вкус, любовь к искусству, умение понимать его, наслаждаться им и способность по возможности творить в искусстве.*

Эстетическое же воспитание, как мы стремились показать, формирует человека всеми эстетически значимыми предметами и явлениями, в том числе и искусством как его самым мощным средством. Эстетическое воспитание, используя для своих целей художественное воспитание, развивает человека в основном не для искусства, а для его активной эстетической жизнедеятельности. Своей основной целью эстетическое воспитание ставит выработку у людей привычек и норм поведения в соответствии с постигаемыми ими и утверждаемыми в практике коммунистического строительства законами красоты.

Раздел II

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

Глава I

ПРИНЦИПЫ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВЕТСКОЙ ШКОЛЕ

Основные черты
социалистического
образа жизни

В I разделе мы говорили о советском образе жизни и его эстетическом аспекте. Отсюда вытекают и задачи эстетического воспитания в нашем обществе.

Закономерным следует считать тот факт, что все стороны социалистического образа жизни — производственная, трудовая, общественно-политическая, бытовая, спортивная, военная, научная, художественная — требуют эстетического «оформления», эстетически значимого воплощения. Известные чеховские слова о том, что в человеке должно быть все прекрасно — и лицо, и одежда, и душа, и мысли, превращаются в закон жизни социалистического общества, в особенность социалистического образа жизни. Эстетическое воспитание призвано поэтому формировать у молодых людей *предельную широту эстетических потребностей, универсальность эстетического отношения к миру*. Цель эстетического воспитания — развитие эстетической активности личности не только в художественной деятельности, но, прежде всего, в *практической жизни* — в отношении человека к природе, к другим людям и к самому себе, к обычаям, формам поведения, к миру вещей, окружающих человека, наконец, к искусству. Эстетическое воспитание осуществляется во всех сферах человеческой деятельности — в труде, в быту, в спорте, в учении, в воинской жизни, в искусстве... Особое место занимает эстетическое воспитание в школе, где оно становится делом *всего* педагогического коллектива, *всей* учебной и внеучебной жизни школы. «А где, как не в школе, может человек получить начала эстетического воспитания, на всю жизнь приобрести чувство прекрасного, умение понимать и ценить произведения искусства, приобщаться к художественному творчеству?» — говорил Ю. В. Андропов в речи на июньском (1983 г.) Пленуме ЦК КПСС.

Такое широкое понимание эстетического воспитания во многом объясняет успехи педагогической деятельности ставшей в наши дни общеизвестной Павлышской школы. Здесь все прони-

зано стремлением к красоте: ребят учат чувствовать ее, понимать, ценить и, что самое главное, — творить ее. Чувствовать, понимать, ценить и творить... Сухомлинский сначала учит чувствовать красоту природы, затем красоту искусства и, наконец, подводит воспитанников к пониманию высшей красоты: красоты человека, его труда, его поступков и жизни. Но, разумеется, все в этой цепочке условно. На практике уже самые маленькие дети могут любоваться и природой, и человеческим поступком. А научить любить, по Сухомлинскому, можно только в деятельности, в поступке. «Любоваться природой — значит поддерживать ее красоту. Любоваться поступком — значит стремиться к такому же красивому поступку»¹.

Попытаемся выделить и кратко охарактеризовать основные направления эстетического воспитания советского школьника.

Эстетический аспект
трудового воспитания

В социалистическом обществе эстетическое воспитание ребенка должно покоиться на его *приобщении к труду*, так как именно в этом процессе может сформироваться его эстетическое отношение и к самому процессу трудовой деятельности, и к предметам труда, и к орудиям, и к создаваемым в труде продуктам, и к людям труда. В этом отношении логика воспитания индивида должна воспроизводить логику эстетического самовоспитания всего человечества. В самом деле, уже первые исторические формы труда показывают, что в преобразованием природы людьми решались не только *техничко-экономические задачи*, но и *задачи эстетические* — в этом состоит одно из существенных отличий труда человека от подобных ему операций животного. К. Маркс писал: «Практическое созидание *предметного мира, переработка* неорганической природы есть самоутверждение человека как сознательного родового существа... Животное, правда, тоже производит. Оно строит себе гнездо или жилище, как это делают пчела, бобр, муравей и т. д. Но животное производит лишь то, в чем непосредственно нуждается оно само или его детеныш; оно производит односторонне, тогда как человек производит универсально; оно производит лишь под властью непосредственной физической потребности, тогда как человек производит, даже будучи свободен от физической потребности, и в истинном смысле слова только тогда и производит, когда он свободен от нее». Именно в этих ситуациях, разъяснял К. Маркс, человек оказывается способным прилагать к каждому предмету *свойственную ему меру* и на этой основе производить не только полезные, но и *эстетически значимые* предметы, т. е. творить «и по законам красоты»².

У человека в процессе его исторического развития пробуждается, формируется, укрепляется способность ощущать красоту,

¹ В. А. Сухомлинский о воспитании. М., 1975, с. 152—153.

² Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 42, с. 94.

переживать ее, стремиться к ней, способность эстетически воспринимать и оценивать собственную активность, собственные действия и поступки. Что же касается формирования эстетического сознания отдельного человека, то здесь действует известный закон «онтогенез повторяет филогенез», т. е. индивидуальное развитие повторяет «логику» родового развития, с той, однако, разницей, что индивидуум не способен с самого раннего детства трудиться, как это делало человечество в пору своего «детства», и потому он начинает трудиться «понарошку», играть в труд, повторяя в доступной ему форме практические действия взрослых. Он «строит» песочные здания, «варит» еду из травы, играет в «дочки-матери» или «в войну», он воспроизводит все то, что взрослые делают по-настоящему, и именно в этом «играемом труде» формируются его первые эстетические переживания, эстетические установки, навыки эстетически направленных действий — стремление к симметричности постройки, к ритмичности движений, к соответствию одежды обстоятельствам действия, к организованности, слаженности всех элементов игрового поведения.

Вместе с тем уже в раннем возрасте ребенок может и должен приобщаться к простейшим формам *реального* труда — к уборке комнаты, к работе в саду или огороде, к уходу за домашними животными, к выпиливанию, строганию, шитью, и в этих актах его первые эстетические ориентации и реакции укрепляются, развиваются, постепенно приобретая силу автоматизма, непосредственных и спонтанных эмоциональных движений. Никакие наставления, рассказы, описания, поучения не могут заменить этого прямого и главного источника формирования эстетического отношения к труду — *собственных практических действий ребенка*, в которых ему открываются его реальные связи с внешним миром, в которых он овладевает до этого неподвластной ему реальностью. И тем самым утверждает свою свободу, осознает свою человеческую мощь и наслаждается ею, т. е. *эстетически реагирует* на свою практическую связь с природой, с другими людьми, с действительностью.

И тут нельзя не сослаться на поучительный опыт В. А. Сухомлинского. Обобщая его теоретически, он приходил к заключению, что «радость труда — могучая воспитательная сила».

Таким образом, для логического анализа структуры эстетического воспитания его началом, исходной позицией является *эстетический аспект трудового воспитания*. Разумеется, речь идет об эстетическом воспитании в социалистическом обществе, в котором творческий, свободный, радостный труд есть *высшая ценность* и отношение к нему — основа мировоззрения каждого члена общества. Капитализм, отчуждая труд и его плоды от человека, тем самым лишает труд таящихся в нем эстетических потенций, а социалистическое общество, напротив, делает все возможное, чтобы эти потенции выявить, развить, актуализиро-

вать; и поэтому в любой сфере труда *мастерство отливается в красоту* — и самой работы, и создаваемых продуктов. Вот почему одним из существенных аспектов борьбы за эффективность и качество производства, которая имеет такое огромное значение на нынешнем этапе коммунистического строительства, является воспитание у нашей молодежи эстетического отношения к труду, ибо такое к нему отношение делает труд желанным, радостным, вдохновенным, отвечающим бескорыстным духовно-эмоциональным потребностям человека.

Отсюда нужно сделать крайне важный вывод: *политехнизация обучения в школе может и должна иметь не только утилитарные, но и большие эстетические последствия*, а для этого уроки труда следует организовать таким образом, чтобы у ребят формировались не только практические умения, но эстетическое отношение к процессам и продуктам их собственной трудовой деятельности. В. А. Сухомлинский писал: «Дети любят труд, в процессе которого создается что-то красивое, необычное. Это естественное стремление ребенка, как показывает опыт, надо всячески развивать. Мы организовываем воспитательную работу так, чтобы в младшем школьном возрасте трудовая деятельность воспитанников была в то же время деятельностью эстетической... (выпиливание, выжигание, рукоделие, разбивка клумб, выращивание цветов, уход за деревьями и т. п.). Труд, проникнутый эстетическими побуждениями и ощущениями, постепенно развивает и укрепляет чувство красоты трудовой деятельности, стремление не только к высокопроизводительной, но и к красивой работе»¹.

Эстетическое
воспитание школьника
в учебном процессе

Наряду с трудом другой важной сферой эстетического воспитания личности является *познавательная деятельность*.

В последние годы проблема красоты науки все более широко и заинтересованно обсуждается в научной литературе со ссылкой на многочисленные суждения великих ученых XX века — А. Эйнштейна и А. Пуанкаре, Н. Бора и М. Планка и многих, многих других. К сожалению, в рассуждениях на эту тему вопрос об эстетических аспектах научной деятельности нередко подменяется вопросом о связях науки и искусства; между тем их взаимоотношения и эстетический потенциал науки — две совершенно различные теоретические проблемы, смешивать которые никак нельзя. В самом деле, разве красиво решенная математическая задача или изящно поставленный физический опыт становятся тем самым художественными произведениями? И разве достаточно засвидетельствовать наличие в работе ученого интуиции, воображения, эмоций, чтобы на этом основании говорить о синтезе научного и худо-

¹ Сухомлинский В. А. Духовный мир школьника. М., 1961, с. 71. См. также: Неверов В. Союз труда и красоты. О трудовом, нравственном и эстетическом воспитании в сельской школе. Из опыта работы. М., 1979.

жественного творчества? Ведь и интуиция, и воображение, и переживание отнюдь не являются специфически художественными механизмами человеческой психики — они действуют во всех без исключения сферах жизнедеятельности, в искусстве же они особым образом преломляются, становясь *художественными* эмоциями, *художественной* фантазией, *художественной* интуицией, что отличает интуицию поэта от интуиции математика, фантазию живописца от воображения астронома и эмоциональное самовыражение музыканта от выражения эмоционального отношения к предмету исследования в трудах политэконома.

Хорошо, конечно, что учитель истории нашел возможность так построить курс преподавания истории СССР, что в него оказалось включенным описание развития художественной культуры в разнообразии охватываемых ею видов искусства; к сожалению, проблема эстетического воспитания на уроках истории сводится к этому, хотя главное состоит совсем в другом — в умении раскрыть *эстетические качества самого исторического процесса*, благодаря чему ребята могли бы не только узнать, понять, выучить, но *пережить величие* жизненного пути Чернышевского и Герцена, *ощутить красоту* построенной Петром I новой российской столицы, *почувствовать драматизм* декабристского движения, *трагедию* поражения восставший Разина и Пугачева, гротескный комизм правления Павла I...

Вспомним, как последовательно и ярко высвечивали К. Маркс и Ф. Энгельс эстетическую сторону реальных исторических процессов: например, в «Восемнадцатом брюмера Луи Бонапарта» К. Маркс, соглашаясь с Гегелем, что «все великие всемирно-исторические события и личности появляются, так сказать, дважды», добавлял: «первый раз в виде трагедии, второй раз в виде фарса» — и приводил ряд примеров: «Коссидьер вместо Дантона, Луи Блан вместо Робеспьера, Гора 1848—1851 гг. вместо Горы 1793—1795 гг., племянник вместо дяди (т. е. Наполеон III вместо Наполеона I.— М. К.). И та же самая карикатура в обстоятельствах, сопровождающих второе издание восемнадцатого брюмера!»¹. А вот как писал о тех же событиях Ф. Энгельс: «История Франции вступила в стадию совершеннейшего комизма. Что может быть смешнее, чем эта пародия на 18 брюмера, устроенная в мирное время при помощи недовольных солдат самым ничтожным человеком в мире... А как ловко были пойманы все эти старые ослы! Самая хитрая лиса во всей Франции — старый Тьер, самый тертый калач из всего адвокатского сословия — г-н Дюпен попались в западню, которую им расставил самый отъявленный болван нынешнего столетия... Хоть целый год промучайся, не выдумаешь комедии лучше этой»².

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 8, с. 119.

² Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 27, с. 339—340.

Блестящие эстетические характеристики исторических событий мы находим в работах В. И. Ленина. Вспомним хотя бы, как описывал он деятельность органа народников «Русское Богатство»: его попытку представить себя наследником революционных «идеалов отцов» В. И. Ленин характеризует как «безобразие, которое было бы глубоко возмутительно и обидно, если бы «Русское Богатство» не было слишком забавно, если бы подобные заявления на страницах такого журнала не вызывали только гомеорического смеха». В. И. Ленин показал, что идеалы «первых русских социалистов» определялись их верой в общинный строй русской жизни, а отсюда — и в возможность крестьянской социалистической революции: «вот что одушевляло их, поднимало десятки и сотни людей на геройскую борьбу с правительством»; в то время, использует В. И. Ленин слова К. Каутского, «каждый социалист был поэтом и каждый поэт — социалистом», нынешние же народники опошлили эти идеалы, т. е. превратили в фарс то, что было возвышенно-трагическим у революционных демократов 60-х годов¹.

Часто ли наши школьные учебники по истории приближаются к такому описанию *эстетических качеств исторического процесса*, способному возбуждать у учеников *эстетическое отношение к истории общества*?

Конечно, существуют весьма важные различия между эстетическими качествами разных наук — общественных и естественных, технических и гуманитарных, теоретических и прикладных, и между способами демонстрации этих качеств в процессе преподавания каждого предмета в школе. Применительно к физико-математическим наукам академик А. Б. Мигдал говорил, что ученый, обладающий развитым эстетическим чувством, должен всегда ставить перед собой вопрос, удовлетворяют ли полученные результаты требованиям красоты. Иногда это внешние признаки. Если в формуле стоят большие или неправдоподобно малые числовые множители, выражение выглядит некрасиво. Увидев формулу с несуразными числовыми множителями, следует заподозрить ошибку и проверить правильность результата.

Одним из признаков правильных выкладок является сокращение сложных промежуточных выражений, что упрощает окончательный результат и придает ему красивый вид. Но гораздо важнее не внешние, а более глубокие признаки красоты результатов. Красиво, если выражение связывает в простой форме разнородные явления, если устанавливаются неожиданные связи. Требование красоты, не являясь абсолютным, играет важнейшую роль как для отыскания новых законов природы, так и для проверки полученных результатов. И в заключение А. Б. Мигдал подчеркнул *педагогическое значение* этих принципов — необхо-

¹ Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 1, с. 271.

димось воспитания у тех, кто начинает свой путь в науке, любознательности, способности удивляться и радоваться каждой малой удаче и, главное, ощущения красоты науки.

Специальные методические разработки должны помочь учителю освоить секреты выявления эстетических потенций преподаваемой им дисциплины, общая же теория эстетического воспитания ограничивается утверждением, что *такая возможность и необходимость существуют повсеместно*, что и в «Капитале» К. Маркса, и в системе Д. И. Менделеева, и в сочинениях математиков Бурбаки есть более или менее сильные и явные эстетические моменты, связанные с *высокой степенью организованности* самого исследования, его *экономностью и лаконизмом* рассуждений, *стройностью* аргументации, подчас *неожиданной простотой* доказательств, с преобразованием на наших глазах прежде неупорядоченного материала в *строгое упорядоченный*, с обнаружением в хаосе познаваемых фактов скрытого и до того неизвестного «космоса», т. е. *гармонии, единства в многообразии, внутренней законосообразности, структурности*. Активное и целеустремленное использование того эстетического потенциала, которым обладает данная отрасль знания, возбуждает у учащихся при ее изучении стойкие положительные эмоции — чувства радости, удовольствия, наслаждения; содержание урока перестает быть скучным, отвлеченным, нудным, обращенным к утомительной работе запоминания, ибо эстетические чувства учителя и ученика оказываются реакцией на возникшую *связь предмета изучения с изучающей личностью*; переживание фиксирует здесь *личную заинтересованность человека в самом процессе добывания истины*, который становится приятным, радостным, раскрывающим личности ее собственную интеллектуальную силу, пронизательность, остроумие.

А в то же время у ученика, радостно приобщающегося к науке, пробуждается (или укрепляется и развивается) *эстетическое отношение к той сфере бытия, которую она перед ним раскрывает*, — к миру растений или животных, к миру звезд или элементарных частиц, к миру чисел или химических элементов, к человеческому миру социальной практики и истории культуры. В одних случаях, — скажем, в ботанике — это делать легче, в других — например, в химии — труднее, однако учитель, влюбленный в свой предмет, т. е. сам относящийся к нему эстетически, при наличии известного уровня мастерства способен передать это свое отношение ученикам.

В ряду школьных учебных предметов особое место в интересующем нас сейчас отношении занимает *физкультура*. Ее значение для общего физического развития ребенка и для укрепления его здоровья не требует комментариев, но — к сожалению! — в специальном обосновании нуждаются уникальные возможности этого предмета в формировании *красоты человеческого тела и эстетического отношения к телу*, к физическому облику

и движениям человека. Между тем от эстетических качеств преподавания физкультуры в большой мере зависит отношение ребенка к собственному телу, зависит место, которое займет в его жизни спорт; стойкое и развитое *эстетическое* отношение к спорту делает его *радостно необходимым* элементом человеческой жизни, отсутствие такого отношения влечет за собой нежелание заниматься спортом, в лучшем случае — обращение к нему по чисто утилитарным, медицинским соображениям. Эстетически целенаправленное преподавание физкультуры может и должно развить у ребенка двустороннее отношение к спорту — и *способность эстетически оценивать* спортивные зрелища, наслаждаться красотой, изяществом, грациозностью движений спортсменов, и *потребность самому заниматься* спортом как источником эстетических переживаний собственной динамики физической жизни. Верной постановке этого предмета в школе призвано помочь постановление ЦК КПСС, Совета Министров СССР «О дальнейшем подъеме массовости физической культуры и спорта» (сентябрь 1981 г.), в котором подчеркивается значение физического воспитания для детей и юношества.

Эстетическое
воспитание
в преподавании
предметов
художественного цикла

Утверждая, что эстетическое воспитание в школе должно осуществляться на каждом уроке, независимо от преподаваемой дисциплины, и что главным подспорьем живого эстетико-педагогического воздей-

ствия должен быть учебник, способствующий возбуждению эстетического отношения к данной науке и к изучаемой ею сфере бытия, следует верно понимать особую роль, которую играет здесь преподавание дисциплин *художественного цикла* — литературы, рисования, музыки, а также проведение факультативных занятий по истории изобразительного искусства, театра, киноискусства.

Преподавание этих дисциплин занимает важное место и обладает специфическими возможностями в общей системе эстетического воспитания: приобщение человека к искусству открывает возможности *особенно активного, целенаправленного и глубокого внедрения в его сознание эстетического отношения к миру*, так как, во-первых, жизнь человека в искусстве, будучи дополнением и продолжением его реальной жизни, обогащая его новым опытом, расширяя его биографию, приносит ему такие эстетические ощущения и переживания, которых он не мог бы получить ни в практической своей жизни, ни из каких-либо иных источников. Во-вторых, в полноценных произведениях искусства мы встречаемся с образцами *эстетически совершенного формообразования*. Возьмем ли мы стих Пушкина, фугу Баха, портрет Рембрандта, пьесу Чехова, здание Росси, фильм Эйзенштейна, постановку Станиславского — в каждом из этих произведений *высочайший уровень мастерства отлился в прекрасную форму, которая вызывает эстетическое восхищение и воспитывает эсте-*

тический вкус. В этой связи весьма показательно известное восклицание В. И. Ленина, слушавшего «Аппassionату» Бетховена: «Изумительная, нечеловеческая музыка. Я всегда с гордостью, может быть наивной, думаю: вот какие чудеса могут делать люди!»¹.

Во всех сферах утилитарно-практической деятельности людей эстетическое совершенство формы *желательно*, в искусстве же оно *непрерывно* — ведь если художественное произведение не привлекает нас своей красотой, тем, *как* оно сделано, сработано, исполнено, оно становится нам чаще всего вообще не нужно, ибо теряет и свою выразительную силу. В искусстве, как это давно установлено эстетикой (каждый может убедиться в этом и на собственном опыте), огромное значение имеет «чуть-чуть», ибо малейшее отклонение от оптимального решения — изменение высоты тона или силы звука в мелодии, изменение линии или цвета в изображении человеческого лица, изменение интонации или жеста в актерском исполнении — влечет за собой приблизительность, неточность, неверность выражения содержания. Не случайно художника часто именуют «мастером», а представителя любой профессии, если он является мастером, называют «художником своего дела». Это говорит о том, что художественно-творческое мастерство становится для нас своего рода *критерием и эталоном формообразования*, о какой бы области деятельности ни шла речь. Поэтому приобщение ребенка к искусству должно иметь одной из важных целей *постижение законов мастерства больших художников*, которое обеспечило эстетическое совершенство их творений; понимание этих законов развивает эстетическое сознание личности, помогая ей более глубоко проникать в тайны строения художественных произведений, осознанно наслаждаться ими, и одновременно заставляет прилагать мерки этого мастерства к собственной деятельности, в какой бы области она ни разворачивалась, формируя потребность в *мастерском*, а значит, *эстетически плодотворном* выполнении того дела, которое становится профессией.

Таким образом, если недопустимо сводить эстетическое воспитание к воспитанию художественному, то нельзя и недооценивать *особые возможности* последнего в формировании эстетического сознания личности. Эта диалектика связи эстетического и художественного воспитания в школе особенно отчетливо проявляется в преподавании *языка и литературы*.

Воспитание
эстетического
отношения к языку

Язык — могучее и прекрасное средство общения людей во всех сферах человеческой жизнедеятельности. Поэтому овладение языком — *первое из культурных завоеваний ребенка*. В школу он приходит, свободно владея устной речью и обладая уже в зачатке эстетическим отношением к

¹ В. И. Ленин о литературе и искусстве. М., 1976, с. 640.

языку. Школа развивает и воспитывает сложившееся у дошкольника в процессе его воспитания в семье, в детском саду и на улице *эстетическое чувство слова*, и происходит это не только в учебном процессе, но и во всех других областях школьной жизни — во внеурочном общении учеников с учителями, пионервожатыми, руководителями кружков, в общении ребят друг с другом на переменах и после уроков. Однако основными возможностями обладает тут, конечно же, учитель-словесник.

Умелое преподавание языка — независимо от преподавания художественной литературы! — должно раскрывать его достоинства детям, пробуждая у них с самых ранних лет способность любоваться красотой речи, наслаждаться ею, «смаковать» эстетическую ценность слова, звучащего и написанного, во всех «жанрах» словоупотребления. Сошлемся и тут на точное суждение В. А. Сухомлинского: «Воспитание чувствительности к слову и его оттенкам — одна из предпосылок гармонического развития личности... Я твердо убежден: много трудностей воспитания подростков скрывается в том, что интеллектуальное вхождение в мир не сопровождается тонкой работой воспитателя по развитию эмоционально-эстетической культуры, чувствительности к слову... Влюбленный в красоту слова человек становится чувствительней и требовательней к эстетическому и моральному бытию вокруг себя»¹.

На основе обретенного и развиваемого эстетического отношения к языку, речи, слову становится возможным полноценное изучение искусства слова: в устной речи, начиная с ораторского искусства и кончая искусством звучащего слова («чтецким искусством»), в письменной — начиная с художественной публицистики и кончая *поэзией*. В различных областях художественной словесности возникают новые — именно *художественные, образные* — выразительные средства, и язык, оставаясь самим собою, становится другим «языком» — языком словесного искусства. Выявить законы этого перехода, *диалектику превращения быденной речи в художественную* — сложная, но необходимая задача школьного преподавания.

Эстетическое
воспитание
в школьном быту

Внеучебная сторона школьной жизни включается, разумеется, не только в воспитание эстетического отношения детей к речи, но активно формирует их *эстетическое отношение к собственному поведению, эстетический облик их манер, жестов, мимики, их одежды и вещей, опосредующих их общение*. Школьный быт и наполняющее его детское общение — особая и важная сфера эстетического воспитания. Ее своеобразие определяется, с одной стороны, *разнородностью* циркулирующих в ней эстетически-значимых объектов (слов, вещей, манер, поступков), а с другой — *стихийностью* многих протекающих здесь

¹ Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. М., 1971, с. 254—256.

процессов. Действительно, если поведение учителя, пионервожато-го, руководителя кружка может и должно быть всегда целенаправленным, продуманным и контролируемым с точки зрения желаемого эффекта эстетического воздействия, то поведение самих школьников порой спонтанно, самопроизвольно и начисто лишено сознания оказываемого ими друг на друга воспитательного воздействия. Поэтому крайне важной задачей является поиск таких средств, которые могли бы *максимально повысить степень организованности — а значит, и эстетической ценности, и эстетической действенности!* — *всех сторон школьного быта*: от жизни на перемене до проведения продленного дня и работы кружков самодеятельности, пионерских сборов и туристских походов, экскурсий и культпоходов. О каких средствах может тут идти речь?

О полноценном эстетическом оформлении всей предметной среды, в которой протекает школьная жизнь, — классов и коридоров, лестниц и залов, школьного двора и внешнего облика самого здания школы, ибо известно организующее, дисциплинирующее, эмоционально настраивающее влияние среды на сознание действующих в них людей. О столь же высоком *эстетическом уровне одежды школьников* (не говоря уже об одежде учителей и других взрослых, участвующих в школьной жизни), их *причесок*, используемых ими *вещей* (портфелей, ранцев, учебников, мячей и т. п.); с этой точки зрения школьная форма должна использоваться и как средство *эстетической организации общения детей*, для чего и родителям, и учителям нужно следить за ее эстетическим состоянием (выглаженность, чистота, пригнанность по фигуре). О воспитании *эстетически значимого стиля поведения*, хороших манер, верного отношения к жесту и слову, ибо чем более органично внедряется в сознание и автоматизируется в поведении тот или иной способ действий ребенка, тем более естественно будет он проявляться в любой обстановке, не только в присутствии взрослых, но и в их отсутствии.

Все эти средства способны привести к тому, что в управлении поведением школьников будет сокращаться значение формального подчинения правилам дисциплины и повышаться значение *внутренних импульсов*, которые являются в первую очередь *эстетическими* — ведь органичным для меня поступком (жестом, выражением, обращением с вещью) может быть лишь такой, совершение которого вызывает у меня самого *положительные эмоции*: удовлетворение, удовольствие, радость от того, как я его совершил, как близок он к моему идеалу человеческого поведения.

В последующих главах нашей книги эстетика быта и общения, труда и спорта будет рассмотрена специально и более подробно, поэтому сейчас мы ограничимся сказанным и подведем общий предварительный итог. Он состоит в том, что если художественное воспитание есть *дело специалистов*, занимающихся этим в учебное и внеучебное время и стремящихся приобщить

детей к тому или иному виду искусства, сформировать, укрепить и развить у них потребность в общении с искусством, понимание его языка, любовь к нему, хороший вкус, а если это возможно — и владение навыками творчества, то эстетическое воспитание есть *дело, призвание и обязанность всего педагогического коллектива и всего обслуживающего школу персонала*; более того, оно есть дело старших школьников по отношению к младшим, более эстетически развитых сверстников по отношению к менее эстетически развитым. Наконец, оно должно быть не только воспитанием одних членов школьного коллектива другими его членами, но и *самовоспитанием* каждого — и учителя, и ученика, в той мере, в какой последние обретают *самосознание, способное целенаправленно руководить их действиями, определять их поступки*.

Значение эстетического
самовоспитания

Проблема самовоспитания является общей проблемой педагогической теории, к сожалению, одной из наименее в ней разработанных. Между тем ее значение становится в наше время все большим, ибо повышение общего уровня культуры советского народа, его сознательности объективно влечет за собой *расширение возможностей и потребностей самовоспитания*. Это относится в полной мере и к *эстетическому самовоспитанию*, которое является высшей формой саморегуляции и саморазвития личности.

Хотя в имеющейся литературе проблему самовоспитания в школе ставят применительно к деятельности учеников, подростков и старших школьников, мы начали бы ее рассмотрение с вопроса о *самовоспитании учителей*, так как именно у них в первую очередь существуют возможности и должны формироваться потребности в эстетическом самовоспитании. Это обуславливается, с одной стороны, достаточно высоким уровнем культуры учителя, его подготовкой в педагогическом институте, которая должна ориентировать будущего педагога на постоянное и систематическое совершенствование знаний, умений и представлений, а с другой — имеющимися в распоряжении учителей необходимыми средствами самовоспитания — научной литературой по эстетике, теории и истории различных искусств и художественной критике, возможностью посещать соответствующие лекции, слушать радио и смотреть телевизионные программы, собирать собственные библиотеки, фонотеки, коллекции репродукций произведений изобразительного искусства и т. д. и т. п. Что касается наличия у учителей потребности в эстетическом самовоспитании, то она порождается необходимостью не отставать от непрерывного роста социалистической культуры и сохранять должную дистанцию между уровнем собственного эстетического сознания и постоянно растущим уровнем сознания учеников. Ибо весьма огорчительна имеющая подчас место ситуация, при которой уровень эстетического сознания оказывается *более высоким у учащихся, чем у учителей*.

У школьников полноценное самовоспитание становится возможным, по убеждению большинства ученых, как советских, так и зарубежных, только в подростковом возрасте. Это связано со свойственным данному возрасту общим стремлением к *самостоятельной выработке своих ценностных ориентаций и достаточно высоким уровнем развития интеллекта* (см. об этом 2-ю главу). Но исходный уровень знаний подростка и его умений самостоятельно работать, как правило, более низок, разумеется, чем уровень подготовки к самовоспитанию учителя. Поэтому тут чрезвычайно важна *тактичная и умелая направляющая рука учителя*, помощь в составлении программы эстетического самовоспитания ученика и регулирование ее исполнения. Такая помощь ни в коем случае не должна лишать подростка самостоятельности, инициативы, активности в реализации самовоспитания, ибо формирование сознания человека протекает тем более успешно, чем оно непосредственнее вырастает из внутренних устремлений личности.

Своеобразие эстетического самовоспитания приводит к тому, что далеко не все общие способы самовоспитания могут быть тут применены: если мы рассмотрим тот перечень основных средств самовоспитания личности, который фигурирует в теоретических трудах, включая *самоинформацию, самообязательства, самоконтроль, самонаблюдение, самоанализ, самоотчет, самоинструирование, самостимулирование, самокритику, самоприказ, самоубеждение*, то станет очевидным, что в эстетической сфере, в отличие от сферы этической, некоторые из них совершенно неприменимы, например *самообязательство, самоотчет* или *самоприказ*. Поскольку же особенности эстетического самовоспитания ни разу еще не были предметом специального исследования, нам остается рекомендовать и учителям, и ученикам искать их на практике, исходя из того, что речь идет здесь о своеобразных путях и средствах формирования наиболее *интимного, глубоко индивидуализированного и непосредственно-эмоционального отношения человека к миру*.

Эстетическое самовоспитание эффективно тогда, когда оно вырастает из осознания личностью необходимости *постоянного расширения ее эстетического кругозора, совершенствования ее вкуса, общего развития ее эстетической культуры*. Задача учителя, руководителя, наставника — помочь пробуждению этого сознания и поиском оптимального направления работы каждого школьника по самовоспитанию, исходя из особенностей его духовного склада, его индивидуальных интересов, характера, эрудиции.

Таковы в основных чертах содержание, структура и значение эстетического воспитания и самовоспитания молодого человека. Рассмотрим теперь более внимательно, как процесс этот преломляется в разных сферах формирования эстетического сознания и эстетически значимого поведения личности.

ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА И ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Проблема научной
периодизации
онтогенеза

Эффективность воспитания непосредственно зависит от того, в какой мере содержание и формы, средства и способы воспитательной деятельности согласуется с *возрастными особенностями тех, кого воспитывают*. Хорошо известно, как уровень физического и духовного развития ребенка школьного и дошкольного возраста, ученика старших и младших классов заставляет воспитателей — и учителей, и родителей — интуитивно искать оптимальные пути воздействия на его сознание. Педагогическая наука стремится облегчить эти поиски и выявить основные закономерности процесса формирования личности, знание которых позволило бы воспитателям действовать с ясным представлением о возрастных особенностях маленького человека.

Задача *научной периодизации онтогенеза* (индивидуального развития) — одна из труднейших научных проблем. Ее решение может быть только комплексным, интегрирующим данные разных наук — *физиологии*, поскольку все психические процессы в конечном счете обусловлены физическим ростом и формированием физиологических механизмов молодого человека; *психологии*, которая исследует возрастные изменения самой психики; *гносеологии*, которая изучает закономерности познавательной деятельности человека и должна включать в себя, как специально подчеркивал В. И. Ленин, «историю умственного развития ребенка»¹; *этики*, которая, по аналогичным причинам, должна исследовать историю нравственного развития ребенка; *эстетики*, для которой эта же задача поворачивается в плоскости закономерностей его эстетического развития; *педагогике*, задачей которой является нахождение наиболее эффективных средств и способов воспитания на разных этапах процесса формирования личности; *социологии*, *социальной психологии*, *культурологии*, которые должны показать зависимость процесса формирования личности от тех социокультурных условий, в которых она реально развивается. Интеграция всех этих данных несомненно приведет к пониманию *наиболее общих глубинных закономерностей процесса перехода от одного этапа жизни индивидуума к другому*, и тем самым общая периодизация онтогенеза как целостного процесса будет способна эффективно направлять практическую деятельность в области образования и воспитания ребенка.

На нынешнем этапе развития научной мысли не найдено еще окончательное и общепризнанное решение проблемы периодизации онтогенеза. Есть разные точки зрения, обусловленные раз-

¹ Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 29, с. 314.

ными подходами к решению данной задачи. Хотя в зарубежной психологической литературе делалось немало опытов расчленения всего жизненного пути индивида, и в частности первых двух десятилетий его жизни, от ставших классическими в своем роде концепций К. Бюлера и Ж. Пиаже до современных теорий Д. Бромлея или Э. Эриксона, все же на одном из международных симпозиумов 60-х годов была принята единая схема возрастной периодизации:

Новорожденные	— 1—10 дней
Грудной ребенок	— 10 дней — 1 год
Раннее детство	— 1—2 года
Первый период детства	— 3—7 лет
Второй период детства	— 8—12 лет для мальчиков
	— 8—11 лет для девочек
Подростковый возраст	— 13—16 лет для мальчиков
	— 12—15 лет для девочек
Юношеский возраст	— 17—21 год для мужчин
	— 16—20 лет для женщин
	и т. д.

В советской педагогике и возрастной психологии наиболее широкое признание получила несколько иная периодизация: как свидетельствуют, например, учебники по детской психологии Н. Д. Левитова или А. А. Люблинской, структура детства представляется таким образом:

Младенческий период	— от рождения до 1 года;
период преддошкольного детства	— от 1 года до 3 лет;
период дошкольного детства	— от 3 до 7 лет;
период младшего школьного возраста	— от 7 до 11—12 лет;
период среднего школьного возраста (подростковый)	— от 12 до 15 лет;
период старшего школьного возраста (юношеский)	— от 15 до 18 лет

Выдающийся советский психолог Л. С. Выготский представлял структуру детского развития как *циклическую смену критических и стабильных возрастов*, с внутренними подразделениями тех и других: критические возрастные периоды, связанные с «острыми кризисами» в жизни ребенка, становящимися «поворотными пунктами» в его развитии, имеют своими пиками возрасты 1 год, 3 года, 7 и 13 лет. Ученик Л. С. Выготского Д. Б. Эльконин предложил, однако, свое решение проблемы, выделив в жизни ребенка *три эпохи* — *раннее детство* (до 3 лет), *детство* (до полового созревания) и *подростничество* (до окончания школы), в каждой из этих эпох выделил по *два периода*, а в каждом периоде — по *две фазы*. Основанием такого деления явилось предположение ученого о регулярном чередовании двух

главных доминант в деятельности ребенка — развития его *мотивационно-потребностной сферы* и формировании его *операционно-технических возможностей*.

Несколько иное решение задачи было предложено в книге автора этих строк «Человеческая деятельность». В первый период жизни человека, завершающийся в трехлетнем возрасте, ведущим видом деятельности является *общение*; во второй период (3—7 лет) — *художественно-игровая деятельность*; в третий (ранний школьный возраст, от 7 до 10—11 лет) — *познавательная деятельность*; в четвертый (средний и старший школьные возрасты) — *ценностно-ориентационная деятельность*; в пятый, начинающийся с обретением молодым человеком возможности самостоятельной трудовой жизни, ведущим видом деятельности становится *преобразовательная активность*; наконец, с выходом на пенсию роль ведущего вида деятельности вновь начинает играть *общение*¹.

По-видимому, в ходе дальнейшего развития науки и сопоставления данных всех причастных к этому отраслей знания будет найдено единое решение проблемы периодизации онтогенеза. Пока же можно, отвлекаясь от различий между предлагаемыми схемами, выделить то, что является в них *устойчивым, повторяющимся* и на что можно поэтому твердо опереться практике. Речь идет о наличии в процессе становления человеческой личности *четырех главных рубежей*: первый обозначен *обретением ребенком минимальной физической и духовной самостоятельности*, выраженной в свободном владении своим телом (умение ходить, бегать, держать в руке простейшие орудия — от ложки до карандаша — и манипулировать ими) и речью, этим главным орудием общения. Вторым рубежом обозначен *началом школьной учебы*, т. е. достигнутым ребенком уровнем интеллектуального развития, позволяющим перейти от игровой жизни к освоению основ научных знаний. Третий рубеж определяет сама природа *временем полового созревания* подростков, существенно меняющим их жизнь не только физиологически, но и психологически (как отмечает И. С. Кон, дело тут не в самих по себе физиологических процессах, а в том, что физическое созревание является одновременно *социальным символом*, знаком повзросления, возмужания); в результате достигается такой уровень развития, на котором *преобразуется вся духовная жизнь школьника*, его мирозерцание, интересы, идеалы, поведение. Наконец, четвертый рубеж фиксируется *окончанием учебы, гражданским совершеннолетием* и, следовательно, общественным признанием готовности молодого человека к самостоятельной практической жизни.

Нельзя, разумеется, не учитывать, что в наше время научно-техническая революция и связанные с ней процессы акселерации в развитии ребенка приводят к сдвигам возрастных вех, которые

¹ См. об этом подробнее в кн.: Каган М. С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа. М., 1974.

еще полвека назад обозначали указанные рубежи. Но нельзя не согласиться с Л. И. Божович, которая в этой связи заметила, что «как бы ни сдвигались границы каждого этапа развития, это не противоречит мысли о наличии самих этих этапов и внутренней логики их возникновения и смены... Правда, последние исследования в области детской и педагогической психологии показывают, что путем изменения содержания и методов обучения у детей можно добиться разительных сдвигов в развитии отдельных психических процессов и функций; в результате этого младшему возрасту становятся свойственны такие особенности психических процессов, которые всегда считались присущими лишь более старшим возрастам (например, появление теоретических форм мышления уже в младшем школьном возрасте). Эти факты как будто бы ставят под сомнение наличие вообще каких-либо границ возрастного развития и наличие в нем каких бы то ни было этапов». Однако серьезным аргументом против периодизации детского развития данные факты служить не могут, справедливо считает ученый, так как возраст «характеризуется не просто совокупностью отдельных особенностей, а своеобразием некоей целостной структуры личности ребенка...»¹.

Вполне естественно, что на каждом этапе онтогенеза не может не меняться характер воспитательной деятельности, в частности способы эстетического воспитания ребенка, подростка, молодого человека.

Уровень эстетического
развития ребенка
к началу школьной
жизни

Обстоятельный анализ условий эстетического воспитания детей на первых этапах онтогенеза выходит за пределы содержания настоящей книги. Поскольку все

же воспитание детей в школе начинается не на голом месте, а имеет дело с предварительно так или иначе уже обработанным сознанием ребенка, постольку следует сказать несколько слов об основных закономерностях формирования эстетического сознания детей дошкольного возраста.

Начальный период этого процесса — первые три года жизни ребенка. В эти годы закладываются *основы физического и психического развития* ребенка, он овладевает своим телом и речью — этим главным средством общения со взрослыми, и значит — средством усвоения опыта, которым они владеют и стремятся ему передать.

Это касается и такого компонента культуры, как *эстетическое отношение к действительности*. Что может и должно быть достигнуто в этом направлении на первом — трехлетнем — этапе детской жизни?

Во-первых, в эти годы воспитатели вырабатывают у ребенка *механизмы положительных эмоций*, способные реагировать на

¹ Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968, с. 12.

предметы и явления внешней среды, а также на собственные действия детей. Речь идет, проще говоря, о способности ребенка *бескорыстно радоваться* общению с людьми и вещами, а затем и успешному свершению собственных действий — овладению своим телом, речью, первоначальными умениями практической социальной жизни (есть, одеваться, играть со взрослыми и сверстниками и т. д. и т. п.).

Во-вторых, уже в эти годы воспитатели должны обращать внимание ребенка на *положительные и отрицательные эстетические свойства* предметов и действий, которые он способен воспринять, пережить и оценить. Выражения «это красиво» и «это некрасиво», «это замечательно» и «это смешно», сопровождаемые соответствующими разъяснениями, закрепляют эмоциональные реакции ребенка, вызывают у него уверенность в их правильности, помогают ему осознать (в самой еще простой форме!), почему тот или иной человек, та или иная игрушка, то или иное его собственное действие вызывают у него определенное бескорыстное переживание. Речевое формулирование своих эмоций способствует их *осознанию, осмыслению*, а значит, формирует *связи эмоциональных и интеллектуальных механизмов психики*, помогает «возвышению потребностей», как говорил В. И. Ленин, т. е. превращению исходных физиологических реакций в психические, очеловеченные, *эстетические*.

Успешное решение этих задач воспитания в первые годы детской жизни — *предпосылок эстетического отношения* ребенка к действительности и к самому себе — связано, по-видимому, с умением воспитателей опираться на ведущий вид деятельности ребенка — *на его общение со взрослыми, прежде всего с матерью*. Именно в этом процессе и зарождается элементарное эстетическое отношение в той мере, в какой общение с матерью выходит за пределы чисто физиологической связи и становится *духовной радостью, бескорыстным наслаждением*. Радостная улыбка, которой ребенок встречает мать и которой он отвечает на ее улыбку, ласку, нежные слова, и выражает это его ответное чувство. Мать оказывается, таким образом, *первым существом*, к которому пробуждающееся сознание ребенка относит определения «красивая», «прекрасная». Глубоко прав был В. А. Сухомлинский, утверждая: «Воспитание человечности начинается с того, что мать становится для ребенка самым родным, самым дорогим, самым красивым в мире человеком»; именно отсюда прорастает «эмоционально-эстетический корень благородной духовной потребности в человеке»¹, которая формируется у детей.

Постепенно способность ребенка испытывать бескорыстное, духовное удовольствие распространяется на его общение с другими живыми существами — людьми и животными, а также с неодушевленными предметами — игрушками, вещами, растения-

¹ Сухомлинский В. А. Рождение гражданина, с. 277—278.

ми; она начинает со временем проявляться и в *самосозерцании* ребенка — в его отношении к своей внешности, одежде, к тому, как он движется, играет, работает, а затем и к тому, *что он сам создает* — к своим песочным «куличам», сооружениям из кубиков, рисункам. И тут особенно ответственна роль воспитателей, призванных формировать у ребенка *сознательное, хотя еще, разумеется, элементарное, эмоционально-эстетическое отношение ко всему*, что его окружает и что он делает.

Новый период в эстетическом развитии ребенка наступает тогда, когда на втором этапе его детской дошкольной жизни — с трех до семи лет — ведущим видом деятельности становится *художественно-игровое действие*, называемое обычно *ролевой* игрой. Ролевая игра является, в сущности, самостоятельным театром, в котором ребенок выступает и как актер, и как режиссер, и как художник-постановщик, и как драматург. Л. С. Выготский называл эту игру «первичной драматической формой», из которой выросли различные формы собственно-художественной деятельности. Психологический механизм игры служит средством приобщения ребенка к искусству — не только актерскому, но и изобразительному, так как рисование, занимающее очень большое место в жизни детей этого возраста, является для них также своего рода игрой.

Психологический механизм детской игры и ее педагогическое значение изучены так глубоко, что мы можем ограничиться ссылкой на достижения нашей науки в этой области. Вместе с тем важно подчеркнуть и что остается нередко в тени у специалистов по детской игре — это ее значение в процессе *собственно-эстетического воспитания*. Ибо если игры животных уже связаны с потребностью положительных эмоций от самого процесса деятельности (скажем, собаки, играющей с костью, или котенка, играющего с другими котятами), не имеющей никакого полезного для организма результата, то игра ребенка способна *поднимать, возвышать примитивные положительные эмоции до уровня эстетических переживаний*, которые фиксируют удовольствие не только от того, *что* делается, но и от того, *как* это делается — от *умения, ловкости, искусности, мастерства*. Объединенные в целостном, нерасчлененном еще (синкретическом) комплексе, игра и художественное творчество активнейшим образом *разрабатывают эстетическое отношение* ребенка к миру, причем не только и не столько на уровне *созерцания, восприятия* предметов и явлений внешней среды, что было характерно для предыдущего периода, сколько на уровне *делания, практического*, хотя и игрового еще, т. е. «невсамделишного», *созидания* эстетически значимых предметов и действий.

Несомненно, что в эти годы велико значение в эстетическом воспитании ребенка и тех форм искусства, которые он воспринимает как *слушатель и зритель* — читаемой ему и рассматриваемой им иллюстрированной книги, рассказываемой ему сказки.

Однако решающими являются здесь все же те способы формирования эстетического сознания, которые опираются на *собственную художественно-игровую активность* ребенка. На этой основе могут быть достигнуты следующие цели:

а) формирование *эстетических потребностей* ребенка — потребностей в радостном переживании собственной деятельности, совершенствующихся умений, навыков, свободы владения своим телом, движением, речью, поведением;

б) формирование эстетического отношения к окружающему, поскольку оно становится *непосредственным предметом художественного отражения* в творчестве ребенка (например, к людям, животным, растениям, вещам) в детских рисунках; к облику и поведению взрослых — в воспроизводящей их ролевой игре;

в) формирование эстетического отношения к миру, практически еще недоступному освоению, но *уже осваиваемому в воображении*, благодаря предоставляемой искусством возможности переживать образно моделируемый опыт взрослых (например, в игре в войну, в дочери-матери, в космические полеты и т. п.);

г) формирование *эстетических установок* ребенка на базе эстетических потребностей и опыта их удовлетворения, установок, способных непосредственно регулировать действия ребенка *не только в игре, но и в бытовом поведении*, придавая эстетическую ценность его манерам, речи, обращению с вещами, общению со взрослыми и сверстниками;

д) формирование *начатков эстетического вкуса* как определенной избирательной способности эстетического сознания, системы предпочтений одних объектов, форм, действий другим;

е) развитие *сознательного отношения к собственным эстетическим потребностям, установкам, переживаниям, первоначальным суждениям, вкусам*, которое выражается в стремлении ответить на возникающие в эстетическом опыте ребенка вопросы: почему это красиво? почему это мне нравится? почему это смешно? почему это печально?

Таков, как нам представляется, уровень эстетического развития ребенка, складывающийся ко времени наступления нового — школьного — этапа его жизни.

Особенности эстетического воспитания детей в первый период школьной жизни

С приходом в школу в психике ребенка начинается радикальное изменение всей структуры его духовной активности, ибо появляется новый ведущий вид деятельности — *учение*, или, точнее, — *познавательная деятельность* (понятие «учение» охватывает и освоение навыков практических действий, но не они составляют в этом возрасте основное содержание учебы, а именно усвоение знаний). Выявленные в исследованиях психологов, например в работах Ж. Пиаже, А. Р. Лурия и других, особенности интеллектуальной деятельности ребенка дошкольного возраста — оперирование конкретными представле-

ниями, неразвитость дискурсивно-логического мышления, субъективность ассоциативных связей, неустойчивость памяти, «анимизм» и «артифициализм», по терминологии Ж. Пиаже,— делают ее важнейшей предпосылкой именно *художественно-образного* освоения мира. Первые классы школы и должны осуществить такую радикальную перестройку психики ученика, при которой она могла бы обеспечить *возможно более успешное и прочное понимание и запоминание систем разнообразных знаний*. Усвоение математических знаний с их высшей мерой абстрактности является мерилom этой новой ориентации психической активности, не случайно тот же Ж. Пиаже рассматривал формирование логико-математических операций как «модель познавательной структуры» психики в возрасте 7—11 лет.

Этому процессу, по сути дела, подчиняется перестройка всей психической активности ребенка. Развитие его воли, внимания, дисциплины, ответственности, самоконтроля, чувства долга и т. д. и т. п. связано в первую очередь с *режимом школьной учебы*, с императивным значением сознательно-регулятивного принципа «*надо*», приходящего на смену прежнему «*можно-нельзя*»,— главному внешнему регулятору поведения дошкольной жизни; учение в школе и приготовление уроков становится своего рода *работой*, которую ребенок обязан исполнять безотносительно к тому, нравится ему это или нет, хочет он этого или не хочет.

Перестройка психики ребенка в начальные школьные годы, формирование новой структуры психических действий с доминантой абстрактного мышления должны быть по возможности *плавными и безболезненными*, а это зависит от того, в какой мере новая структура будет *опираться на старую*, вырастать из нее, использовать ее сильные стороны как поддержку своим собственным устремлениям. Конкретно это означает умение учителей *перенести действие эстетических стимулов с игровой деятельности на деятельность учебную*, с самопроизвольного поведения на поведение вынужденное, с поэтического мира, творимого художественной фантазией, на мир реальный, прозаический, но тающий в себе собственный поэтический потенциал, который и должен стать доступным ученику. Иначе говоря, речь идет о необходимости *органического включения во всю систему педагогических действий в первых классах школы эстетического момента, эстетического фактора воспитания*, т. е. возбуждения у учеников бескорыстно-радостного, духовно-эмоционального, игрового отношения к самому процессу познания и к открывающемуся новому миру знаний. «Очень важно,— писал, опираясь на свой опыт, В. А. Сухомлинский,— чтобы изумительный мир природы, игры, красоты, музыки, фантазии, творчества, окружавший детей до школы, не закрылся перед ребенком классной дверью. Учение в первые месяцы и годы школьной жизни не должно превратиться в единственный вид деятельности. Ребенок лишь тогда полюбит школу, когда учителя щедро откроют перед ним те же радости,

которые были у него раньше»¹. «Я не представляю обучения в школе не только без слушания, но и без создания сказки»².

Мы увидим в дальнейшем, на чем базируется и как реально осуществляется эстетическое воспитание в преподавании всех без исключения предметов школьной программы, пока же отметим только *возможность и необходимость включения эстетического аспекта в целенаправленную педагогическую деятельность учителей первых классов, безотносительно к тому, чему они учат*, — основам языка или литературе, алгебре или физкультуре, природоведению или музыке, ИЗО или труду. Каждая область знаний и каждая сфера практических умений обладает *собственным эстетическим потенциалом*, который может и должен раскрыться детям для того, чтобы освоение этих знаний и умений стало для них *радостным само по себе* как процесс успешной самостоятельности, как способ проявления *собственных творческих сил*, как своего рода *игра* (не будем пугаться этого слова, вспомним, что К. Маркс говорил о превращении труда в коммунистическом обществе в «игру физических и интеллектуальных сил»³ человека). Опыт нашей школы показывает, как выигрывает само учение в школе от умелого включения игрового момента в педагогическую практику первых классов, и эстетическая наука полностью подтверждает целесообразность усилий, принимаемых в этом направлении.

Отличие художественно-игрового момента в эстетическом воспитании младших школьников от его роли в эстетическом воспитании дошкольников состоит прежде всего в том, что сейчас появился *новый ведущий вид деятельности* — *деятельность познавательная* и потому радикально меняется *соотношение игры и учения*: у дошкольника элементы познания были вплетены в процессы игры, а у школьника элементы игры вплетаются в процесс познания. Вместе с тем здесь происходит явное и все более последовательное *расщепление* игры и художественного образования: с одной стороны, специальные уроки музыки, ИЗО, литературы делают искусство предметом специального изучения и практического овладения на новой, уже не самопроизвольной, а педагогически выстраиваемой основе, с другой же стороны, игра становится способом приобщения к знаниям в процессе преподавания всех без исключения предметов — от ИЗО до математики. Задача педагога — возбудить у детей *заинтересованно-эмоциональное, радостное* отношение к получаемым знаниям и самому процессу их получения, а такое отношение, как мы уже знаем, и является *эстетическим*. Формироваться же оно может только в процессе преподавания всех дисциплин, а не где-то *вне* учебного процесса — ведь эстетическое отношение

¹ Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям, с. 95.

² Там же, с. 29.

³ Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 23, с. 189.

человека к миру не имеет, как было показано выше, собственного предмета, оно является *универсальным отношением ко всему, что окружает человека*, и потому эстетические знания и умения не являются чем-то самостоятельным, но выступают в качестве *аспекта всех знаний и умений*. Познать красоту растений или математических формул можно только в конкретном изучении ботаники и алгебры, а научиться красиво работать на токарном станке или красиво бегать на лыжах можно только в практическом овладении данными формами деятельности. Что же касается искусства, то преподавание художественных дисциплин становится в школе *самостоятельным циклом предметов* в отличие от эстетического воспитания, которое может быть только определенной гранью в преподавании всех предметов школьной программы, включая художественные. Их роль в эстетической воспитании, разумеется, специфична, что обусловлено своеобразием искусства как носителя эстетических ценностей. Подробнее мы еще остановимся на этом, пока же ограничимся сказанным и сформулируем общие задачи эстетического воспитания в младших классах.

Ими являются: *расширение сферы действия эстетического отношения* — потребностей, установок, переживаний, суждений — на открывающийся ребенку мир знаний и на его собственную учебную деятельность; *расширение диапазона эстетических реакций и дифференциация основных эстетических чувств* — прекрасного, возвышенного, трагического и т. п.; *развитие вкуса*, т. е. избирательного и уже в какой-то мере осознаваемого отношения к разнообразным носителям эстетических ценностей в природе, в вещах, в произведениях искусства, в облике и поведении людей и в своих собственных действиях.

Существенным условием успешного эстетического воспитания школьника становится *учет индивидуальных особенностей* сознания, характера, житейского опыта, структуры интересов формирующейся личности, гораздо более развитых и выраженных, чем в дошкольном возрасте.

Наконец, конечной целью эстетического воспитания детей этого возраста является перевод их эстетических *эмоций* в эстетически целенаправленные *действия*, т. е. превращение эстетических установок и критериев в *регуляторы всех направлений практической деятельности ребенка* — дома и в школе, на садовом участке и на спортплощадке.

Особенности эстетического воспитания в средних классах

Казалось бы, на этом этапе жизненного пути молодого человека познавательная деятельность должна сохранять свое доминирующее положение — от школьника по-прежнему требуют в первую очередь успешной учебы, и именно ей он отдает большую часть своего времени; однако более внимательный анализ показывает, что центр тяжести интересов, помыслов, духовных забот подростка перемещается в это время

(начиная примерно с 11—12-летнего возраста) в сферу ценностно-ориентационную, и основные его душевные силы направляются не на приобретение знаний, а на поиск смысла жизни, на выработку своих нравственных, политических, эстетических воззрений, на идейное самоопределение. Вот как характеризуют происходящее специалисты в области возрастной психологии и педагогики: «Подростковый возраст,— пишет В. А. Крутецкий,— это возраст формирования мировоззрения, нравственных убеждений, нравственных принципов и идеалов, которыми подросток начинает руководствоваться в своем поведении. Если, будучи младшим школьником, он действовал либо в силу непосредственных указаний старших, определенных правил поведения, либо в силу собственных случайных и импульсивных побуждений, то теперь для него основное значение приобретают собственные принципы поведения, собственные взгляды и убеждения... У подростков возникает интерес к себе, к своей внутренней жизни, к качествам собственной личности, потребность к самооценке, к сопоставлению себя с другими людьми. Он начинает «всматриваться» в самого себя, как бы «открывает» для себя свое «я»...»¹.

Процесс этого открытия, т. е. формирования самосознания подростка и юноши, прекрасно описан в книге И. С. Кона «Открытие «я», поэтому мы можем отослать к ней читателя, подчеркнув, что формирование мировоззрения и самосознания личности не ограничивается нравственной сферой: социальная активность молодого человека распространяется все шире. Непосредственно вслед за нравственными ценностями и на их основе складываются его политические убеждения — вспомним биографии многих поколений русских революционеров, от декабристов до большевиков. В результате нередко возникают конфликты «отцов и детей», ибо в отличие от знаний, которые человек получает в готовом виде, ценности он вырабатывает для себя сам и нет для него более важной задачи до тех пор, пока он не решит данную. Потому-то подростковый возраст обычно называют «трудным». Во всяком случае он является более трудным, чем младший или старший школьный возраст.

Превращение ценностно-ориентационной деятельности в ведущую именно на этом отрезке онтогенеза глубоко закономерно: ведь, с одной стороны, личность, прежде чем она вступит на путь практической деятельности, должна обрести ту или иную систему ценностей, оправдать смысл своей жизни, свои цели и идеалы — без этого немыслим свободный выход к практике; с другой — самостоятельная разработка системы ценностей возможна лишь на основе накопления известного запаса знаний, потому ценностно-ориентационная деятельность способна стать ведущей только после того, как подобную роль уже сыграла

¹ Крутецкий В. А. Возрастные психологические особенности подростка. Сов. педагогика, 1970, № 1, с. 92, 94—95.

познавательная деятельность. Закономерно и то, что изменение в структуре деятельности влечет за собой и соответствующие изменения в структуре психики: став ведущей, ценностно-ориентационная деятельность обуславливает интенсивное развитие тех специфических духовных сил человека, которые К. Д. Ушинский называл *духовными чувствами*, а современные психологи обычно именуют *нравственными чувствами*. Не касаясь сейчас терминологической стороны дела, отметим только, что выработка убеждений, ценностных ориентиров, жизненных установок и идеалов не может осуществляться только мышлением, приспособленным прежде всего для решения иных — *познавательных* — задач; формирование ценностного сознания, отношения человека к миру есть в основе своей *эмоционально-волевой* процесс, мышление же подвергает его интеллектуальной обработке, стремясь осознать его и более или менее отчетливо сформулировать его выводы.

Разумеется, процесс этот разворачивается постепенно и существенно физические и духовные различия между подростковым и юношеским возрастом, которые отражены в общепринятом в педагогике различении средних (IV—VII) и старших (VIII—X) классов. По справедливому замечанию И. С. Кона, «для 13-летнего подростка и для 17-летнего юноши вопрос «кто я?» одинаково актуален. Но содержание его различно. В первом случае речь идет об определении самых общих своих свойств и отличий от других, во втором — о социальном, мировоззренческом и моральном самоопределении»¹. Поэтому, учитывая переходный характер подросткового возраста и реальную динамику структуры деятельности и сознания в юношеском возрасте, мы все же вправе объединить эти два периода и соответственно рассмотреть *особенности эстетического воспитания в подростково-юношеском возрасте*.

Они связаны, во-первых, с отмеченным нами возрастанием активности эмоциональной сферы психики на том ее высшем уровне, на котором находятся нравственные, гражданские, художественные, короче — духовные чувства человека. Эстетические чувства принадлежат к этому же уровню эмоциональной жизни, потому-то они недоступны животному в такой же мере, как нравственные, религиозные, художественные эмоции и потому в развитом виде характеризуют деятельность человеческого сознания только на данном этапе онтогенеза. Эстетическое отношение человека к действительности есть форма проявления духовности, оно представляет, следовательно, эмоциональную активность в том ее виде, который придают ей сформировавшийся интеллект, разум, мыслительная активность.

Во-вторых, именно на этом этапе человеческой биографии,

¹ Кон И. С. Открытие «я». М., 1978, с. 282. См. также: Кон И. С. Психология юношеского возраста (проблемы формирования личности). М., 1979.

благодаря появлению развитого самосознания, окончательно формируется человеческая личность, что придает определенную *завершенность и устойчивость ее вкусам*.

В-третьих, общий уровень развития сознания и самосознания позволяет эстетическому отношению к действительности сложиться в *целостную систему потребностей, установок, вкусов, принципов*, которая осознается в гораздо большей степени, чем в младшем школьном возрасте, и служит основой суждений в весьма характерных для этого возраста рассуждениях и спорах на эстетические темы. По сути дела, здесь складывается уже не только система эстетических *установок и вкусов*, но более или менее развитая система эстетических *взглядов*, так как, «в отличие от конкретного детского мышления, в 15—16-летнем возрасте человек уже оперирует обобщенными логическими формулами... У старшекласников появляется тяга к абстракции, к оперированию понятиями, формулами, гипотезами. Это накладывает отпечаток и на самый стиль мышления. Теоретизирование становится в этом возрасте насущной психологической потребностью»¹. Все это непосредственно относится и к эстетическим представлениям и убеждениям юношества.

Для успешного формирования эстетического сознания подростков и юношества чрезвычайно важно иметь в виду, что оно попадает в это время в *зависимость от нового ведущего вида деятельности — ценностно-ориентационной активности сознания* и может стимулировать поведение молодого человека в той мере, в какой его эстетические установки связаны с его этическими, политическими интересами. В этой связи весьма показательны те выводы, которые В. А. Сухомлинский сделал, теоретически обобщая опыт собственной педагогической практики.

Исходя из того, что «практика воспитательной работы с детьми старшего школьного и младшего школьного возраста показала, насколько важно учитывать своеобразие их эмоционального отношения к действительности и источник этого отношения — их ощущения и восприятия», В. А. Сухомлинский рассмотрел отдельно эстетические чувства младших школьников (7—11 лет), подростков («годы отрочества» — 12—15 лет) и в годы ранней юности (16—18 лет) и высказал целый ряд интереснейших наблюдений об особенностях восприятия в этих возрастах искусства и других проявлений детской жизни. В первые годы школьной жизни В. А. Сухомлинский считает главным приобретение детьми *знаний* («...к моменту окончания V класса учащиеся осознают в доступной для них форме наиболее важные закономерности природы, материального мира, независимость природы от ума и воли человека, некоторые причинно-следственные связи между явлениями»), а следующий период характеризуется «появлением интереса к мировоззренческим вопросам, стремлением

¹ Кон И. С. Открытие «я», с. 283.

оценивать собственными умственными усилиями те или иные события, желанием иметь собственное суждение, мнение по тому или иному вопросу...». Отсюда он делает крайне важный теоретический вывод — «воспитание интеллектуальной и эмоциональной активности подростка наиболее плодотворно протекает на фоне мировоззренческих вопросов». В годы ранней юности «происходит дальнейшее развитие черт личности, которые проявляются уже в подростковом возрасте». Окончательно формируются *мировоззрение, политические убеждения, нравственный идеал*, особое развитие получают *нравственные чувства*, а *эстетические чувства*, роль которых в эти годы В. А. Сухомлинский оценивает очень высоко, оказываются *подчиненными по отношению к нравственным интересам* юношей и девушек¹.

Особое значение для понимания особенностей эстетического воспитания школьников в это время имеет *наступление половой зрелости и ее влияние на взаимоотношения мальчиков и девочек*. И. С. Кон пишет: «Осознание и оценка ребенком своего тела и внешности начинается уже в первые годы его жизни. Но особое внимание оценке внешности и ее соответствия половому стереотипу уделяется в подростковом возрасте»². Отсюда — естественное стремление молодого человека к эстетическому «оформлению» своей внешности, забота о прическе и одежде, сознательная выработка определенных манер, стиля речи, выбор вещей, сопровождающих его в повседневной жизни.

Особенно значительными становятся в связи с этим *возможности художественного воспитания* молодых людей, которое вписывается в новую структуру их деятельности, интересов, сознания. Правда, в этом возрасте интерес к искусству в общей системе интересов школьника заметно падает (это хорошо известно педагогам, родителям и подтверждено конкретно-социологическими исследованиями, проведенными сотрудниками Института художественного воспитания АПН СССР), поскольку в центре внимания молодого человека оказываются проблемы его практической жизни, выработка системы ценностей и способных ее реализовать принципов поведения; однако в это же время искусство приобретает особое влияние на душу молодого человека, поскольку он находит в художественных произведениях ответы на волнующие его жизненные вопросы, поскольку искусство расширяет доступную ему сферу общения и воздействия на его духовные чувства, помогает вырабатывать гражданское и нравственное самосознание. Естественно, что в связи с этим происходит закономерная перестройка художественных интересов молодых людей. В частности, особый интерес возбуждают произведения, посвященные теме любви, нравственным проблемам,

¹ См.: Сухомлинский В. А. Духовный мир школьника, с. 112, 124, 126—127, 130, 147, 180, 206 и след. См. также его кн.: Рождение гражданина, с. 244 и след.

² Кон И. С. Открытие «я», с. 277.

гражданским подвигам, социально-политической истории общества. В этот период чрезвычайно важными для эстетического воспитания являются, во-первых, способность преподавателей дисциплин художественного цикла так строить уроки и так интерпретировать произведения искусства, чтобы ученики ощутили *прямую связь с собственными сокровенными интересами*, и, во-вторых, *тактичное руководство выбором непрограммных произведений искусства*, которые должны обогатить художественный опыт учащихся.

Наконец, последняя особенность эстетического развития школьников среднего и старшего возраста, которую должны учитывать воспитатели, состоит в том, что именно в эти годы общий процесс взросления приводит к появлению такого *нового фактора духовного развития молодого человека, как самовоспитание*. В силу этого завершение формирования всего его сознания, и в частности сознания эстетического, протекает как взаимодействие трех сил: 1) *целенаправленной воспитательной деятельности учителей, родителей и всех других взрослых*, так или иначе сознательно участвующих в воспитании школьников; 2) *стихийной и неосознаваемой воспитательной деятельности сверстников*, в общении с которыми формируется сознание и поведение каждого молодого человека; 3) его *самовоспитания* как сознательной ориентации собственных действий на освоение определенных пластов культурного наследия, на подражание поведению определенных людей и т. п. Соотношение этих трех сил зависит от многих условий и прежде всего от индивидуальных особенностей каждого воспитуемого, но в тех или иных пропорциях все они участвуют в формировании его сознания, и задача учителя — способствовать сложению такого оптимального в каждом конкретном случае «параллелограмма сил».

Глава 3

ТРУД И КРАСОТА (ЭСТЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКА)

Несводимость эстетического воспитания к воспитанию искусством со всей очевидностью выявляется в анализе эстетических аспектов труда. Это обстоятельство особенно значимо, если мы осознаем неизбежность известной неравномерности распределения художественных ценностей. Однако всеобщность эстетического воспитания не определяется наличием или отсутствием в городе или на селе симфонических оркестров, театров, картинных галерей. И дело не только в том, что эти пробелы в известной мере восполняются телевидением, радио, репродук-

циями, звукозаписями. В сфере трудового воспитания открываются поистине безграничные возможности формирования широкого спектра эстетических способностей личности. Конечно, эстетический аспект трудового воспитания не отменяет и не заменяет необходимости искусства в жизни человека, но крайне важно понять, что возможности эстетического формирования личности в труде тоже уникальны и не компенсируются художественным воздействием. Отметим лишь некоторые из них:

в отличие от эпизодического общения с искусством, с трудом человек связан повседневно на протяжении практически всей жизни (от элементарных операций самообслуживания до сложнейших видов познавательной и практической деятельности);

в труде человек выступает в сложной совокупности социально-психологических характеристик, а потому эстетическое воздействие труда теснейшим образом связано с нравственным воспитанием, с формированием культуры общения, с переживанием целесообразности как красоты и красоты как целесообразности;

эстетическое переживание труда способствует преодолению досадной, исторически обусловленной и исторически преходящей разорванности красоты и утилитарности;

в труде человек не только созерцает, но и сам творит красоту, причем в сфере осуществления ему присущих способностей и умений: здесь каждый может найти возможности для реализации собственных творческих способностей.

Но трудовое воспитание не только инструмент эстетического формирования личности. В не меньшей степени основное содержание, цели и смысл трудового воспитания нуждаются даже не в подкреплении, а в *сплавленности* с эстетическими моментами воспитательного процесса. В строгом смысле слова эстетические начала выступают не как сопутствующие, но как необходимые характеристики трудового воспитания.

Попробуем раскрыть сущность этих воспитательных явлений.

Труд и эстетическое
становление личности

Труд — одна из определяющих характеристик человеческого существования в мире. Обособившись от животного мира,

став «*деятельным* природным существом»¹, человек оказывается в условиях необходимости труда, поскольку, по словам Ф. Энгельса, «его нормальным состоянием является то, которое соответствует его сознанию и *должно быть создано им самим*»². Это «нормальное состояние» — непрерывное созидание, творчество, преобразование как природной, так и социальной действительности, а главное — постоянное развитие самого человека: его органов чувств, мышления, речи, тела. К. Маркс в «Капитале» блестяще доказал, что и человек есть одновременно и предпосылка истории, и ее результат. Человек — субъект труда, но,

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 42, с. 162—163.

² Там же, т. 20, с. 510.

с другой стороны, история человека есть история его становления трудом.

Труд (в том числе и физический) не тождествен механической работе, которую способны совершать и природные силы, и животные. Продукты труда есть материальное выражение духовных потенций, осуществление сознательных целей, реализация волевых импульсов.

В процессе труда человек переосмысливает и преобразует не только объект, но и самого себя. Так в деятельности формируется необходимое для нее самой *опережающее развитие* человека — субъекта труда.

Обратившись к эстетическому становлению личности, мы обнаруживаем здесь специфическое воплощение общих закономерностей развития человека в труде. Прежде всего, труд явился первоосновой формирования эстетического отношения человека к миру. В труде сформировалось все «богатство субъективной *человеческой* чувственности»¹. В труде были освоены такие объективные свойства предметов и явлений, как ритм, пропорция, симметрия, соразмерность. Необходимость идеального, внутреннего плана деятельности, предшествующего практическим операциям, развивала воображение человека, и только воображение обеспечивало *целесообразность* трудового процесса. Не ту целесообразность, которая закреплена в генетическом коде поведения животного, а способность найти наиболее оптимальный вариант действий с предметом, соотнося его назначение, материал, форму, в бесконечном множестве трудовых ситуаций.

Воображение явилось не только инструментом преобразования, но и способствовало наиболее совершенному видению мира. Наблюдение предмета или явления опосредовано не только *прошлым* опытом, знаниями, но и *будущим* замыслом пока еще не существующего продукта. Современная психофизиология и философия определяют этот феномен как *опережающее отражение*. Воображение ставит наблюдаемое в новые, порой неожиданные связи, «прощупывает» объект с разных сторон.

Следует отметить еще один важный момент: деятельность воображения связана, как правило, с высокой эмоциональной напряженностью. Чувства и воображение как бы обслуживают и активизируют друг друга. Поэтому объект не только осознается, но и *переживается*. В нем открываются *выразительные* возможности — *эмоционально-ассоциативное идеальное содержание, отсутствующее в физических, химических, биологических свойствах предмета*. А эстетическое отношение непременно связано с установкой сознания на выразительность явлений: только в этой установке оно и может быть реализовано. Так в соотносении воображаемого и наблюдаемого выявляются, «играют» все новые и новые свойства предмета: дерева, камня, металла.

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 42, с. 122.

Глубокое знание, переживание материала обеспечивает максимальное использование его свойств и возможности преобразования. В этом гибком и многостороннем отношении к материалу формируется *мастерство как способность наиболее полного осуществления целей, задач, установок деятельности*. Совершенно воплощая замысел, человек переживает сложную гамму положительных эмоций, которые, в свою очередь, становятся новым стимулом деятельности, ее нематериальным побуждением.

Эти особенности труда, а также личностные качества, складывающиеся в труде, позволяют, по словам К. Маркса, «производить по меркам любого вида и всюду... прилагать к предмету соответствующую мерку; в силу этого человек строит также и по законам красоты»¹. Раскрытый Марксом эстетический характер производительного труда не сводится к фиксации неких внешних характеристик продукта. Способность и возможность «производить по меркам любого вида» вовсе не является признаком всякой работы. Скорее это необходимое следствие самого содержания труда, в котором эстетические начала оказываются условием наиболее совершенной его организации, вовлекающей в труд мысль, волю, чувства, тело человека. Поэтому в результатах труда человек как бы «созерцает самого себя в созданном им же мире»², а это уже эстетическое отношение, ибо суть его — *гармонизация человека и среды, запечатление и переживание мира в себе и себя в мире*. И напротив, отсутствие в труде положительных эстетических эмоций свидетельствует о его механическом, безличностном, отчужденном характере.

Таким образом, мы выяснили, что развитие человеческого труда и эстетическое становление личности — процесс взаимосвязанный, опосредованный. Но все сказанное выше отнюдь не сводится к историческому введению в проблему. Конечно, есть существенная разница между эстетическим отношением к миру, когда оно только формировалось, и современной культурой, буквально пронизанной эстетическими началами во всех ее сферах. Нелепо думать, что каждому вновь родившемуся человеку потребуется буквально повторить все ступени формирования эстетического сознания, пройденные человеческой историей. Например, его эстетическое чувство может быть развито искусством, переживанием природы, что неведомо было первобытному человеку. Но это не исключает того, что по самой сути труда в его процессе человек оказывается перед необходимостью решать сходные проблемные ситуации, хотя, конечно, их содержание несравнимо сложнее. И эти трудовые операции, с одной стороны, формируют эстетическое чувство, с другой — опираются на ту же структуру психофизической деятельности. Воображение конструктора, работающего с новейшими синтетическими

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 42, с. 94.

² Там же.

материалами, так же соотносит их свойства, замысел и функции конструкции, как и воображение первобытного изобретателя, соединяющего палку и камень.

Научно-техническая
революция
и гуманизация труда

Итак, мы выяснили, что эстетическое начало в труде не внешнее его украшение или характеристика особых «изящных» видов работы, а *внутреннее свойство и*

условие совершенного осуществления всякого трудового процесса. Вообще естественно, что проблема «труд и красота» неизбежно входит в центр внимания при интенсивном интересе к вопросам организации труда. Еще в 20-е годы были созданы специальный правительственный орган, управляющий внедрением эстетики в промышленность, и художественно-промышленный отдел Народного Комиссариата просвещения. По декрету, подписанному В. И. Лениным, были открыты Московские высшие государственные художественно-технические мастерские, к работе в которых привлекали крупных художников и теоретиков искусства.

В последние два десятилетия мы стали свидетелями необычайно активного интереса к этим вопросам как в теории, так и в практике. От общей эстетики отпочковалась техническая эстетика, в структуре которой, в свою очередь, выделились самостоятельные дисциплины (промышленная эстетика, теория художественного конструирования и т. д.), были созданы специальные институты, организован журнал «Техническая эстетика», на промышленных предприятиях возникли художественные советы, бюро технической эстетики, специальные штатные должности.

Эта проблематика с естественной необходимостью вошла в систему научной организации труда (НОТ), причем как некий итоговый, завершающий фактор, потому что без предварительного решения целого комплекса технических, эргономических, санитарно-гигиенических, социально-психологических и других задач он просто невозможен. Встающие перед последователями проблемы позволяют понять, сколь широка и сложна система различных факторов, определяющих эстетическое содержание труда и испытывающих на себе эстетическое воздействие. В нашу задачу не входит подробный анализ возможных направлений эстетизации производства, структуры эстетических факторов труда (тем более что по этим вопросам есть специальная литература), но логика изложения требует хотя бы суммарно охарактеризовать этот комплекс.

Система эстетического содержания трудовой сферы включает в себя следующие компоненты:

Процесс труда, его совершенная организация во всех фазах. Это, несомненно, главный компонент, исключительно богатый по содержанию. Здесь личность осуществляется наиболее целостно, «развертываются» ее интеллектуальные, эмоциональные, волевые, физические возможности, эстетически переживается не

только легкость, изящество, но и преодоление материала, порой мучительно тяжелое. Характеризуя свободный труд как «самоосуществление индивида», К. Маркс отмечал возможность наивных заблуждений, представляющих этот труд «забавой», «развлечением». «Действительно свободный труд, например труд композитора, вместе с тем представляет собой дьявольски серьезное дело, интенсивнейшее напряжение»¹. Но это напряжение может быть радостным, ибо необходимость преодоления «подстегивает» фантазию, пробуждает творческую страсть. Выдающийся советский художник В. Фаворский писал, что ему, как графику, работающему только с черным и белым цветом, писать цветущий луг несравнимо интереснее, чем ворону на снегу. Психологам давно известно, что конфликтный характер действий непременно сопровождается эмоциональной возбужденностью. Конечно, это возбуждение может быть как положительным, так и отрицательным, в зависимости от возможностей и способностей разрешить конфликт. В этом преодолении трудностей и проявляется, оттачивается профессиональное мастерство, развиваются творческие потенции. Аморфный материал не только обретает целесообразную форму, наиболее полно воплощающую идею замысла, но как бы оживотворяется. В эстетическом отношении к труду явственно обнаруживаются такие существенные характеристики этого отношения, как его *социально значимый* и одновременно *интимно-личный* характер. Труд переживается: и как свободная, без принуждения деятельность во имя общественной пользы, и как любимое дело. Поэтому эстетическое переживание труда в равной мере создает атмосферу наиболее совершенного его осуществления (производительность, эффективность, качество продукции) и одновременно является как бы наградой за труд, обретая тем самым характер стимула. Эти качества наиболее полно выступают в коммунистическом труде, который не только станет первой жизненной потребностью, но «из тяжелого бремени превратится в наслаждение»².

Социально-психологические условия труда. Здесь теснейшим образом связаны социально-политические и морально-психологические факторы. Гарантированные Конституцией СССР права на труд, на выбор профессии, мероприятия партии и правительства, направленные на улучшение профессионально-технического обучения, развернутая система повышения квалификации, совершенствование управления производством создают фундамент наиболее оптимальных организационных условий труда. Однако наряду с социально-политическими колоссальную роль играют нравственно-психологические факторы. Так, ощущение своего призвания рождает нравственное и эстетическое переживание труда, побуждающее к непрерывному профессиональному разви-

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 46, ч. II, с. 110.

² Там же, т. 20, с. 305.

тию. Атмосфера доброжелательности, чувство коллективной слаженности не только сами по себе переживаются в положительных эмоциях, но и создают явление «эмерджентности» — возбуждение энергии в совместном творчестве, когда усилия всех не просто суммируются, а рождают некое новое качество интенсификации труда. Здесь эстетическое отношение вызывает не только собственный труд, но и мастерство, профессионализм товарищей по работе. В этом психологическом климате, помимо прочих, возникают и эстетические стимулы самосовершенствования, соревнования. Собственно, вся деятельность эстетизации производства, в том числе и рассматриваемые далее компоненты, есть проявление коллективной воли к облагораживанию и совершенствованию труда.

Производственная среда. Создание наиболее благоприятных условий для деятельности предполагает эстетическое совершенствование сферы производства, включающей в себя рабочее место, помещение, территорию. Пожалуй, это наиболее осмысленная теоретически и нашедшая уже значительное практическое применение область эстетики труда. Сюда входит художественно-конструкторская разработка станков, инструментов, спецодежды, сочетающая единство функциональных и эстетических качеств; использование света и цвета в гармонии утилитарно-практических и эстетических задач — один из наиболее распространенных и действенных видов эстетизации производства; трансляция музыкальных передач, снимающих нервное напряжение, поднимающих тонус; озеленение цехов и территорий, установка аквариумов и т. д. Здесь появляется возможность создать ансамбль, некое стилевое единство, не только приятное для глаз, но и в наибольшей степени организующее процесс труда, формирующее эстетическое чувство. Все отмеченные элементы производственной среды взяты здесь в абстрактном значении, и естественно, они по-разному конкретизируются в литейном цехе, химической лаборатории, кабинете ученого или в учебной аудитории.

Красота продукта труда, естественно, завершает систему эстетических факторов трудовой сферы. Здесь возникает целый комплекс интереснейших проблем, разрабатываемых теорией дизайна и хорошо освещенных в специальной литературе. Красота и утилитарная функция предмета, художественно-эстетические закономерности формирования, вещь и среда, мода и целесообразность и т. д. Эстетическое преобразование всех компонентов труда опредмечивается в его результате, причем не в отдельных характеристиках, «украшениях» вещи, а в органическом сплаве ее функциональных, экономических, конструктивных свойств.

Известный советский авиаконструктор О. К. Антонов писал как-то: «Мы прекрасно знаем, что красивый самолет летает хорошо, а некрасивый плохо, а то и вообще не будет летать... Кон-

структор может идти часто от красоты к технике, от решений эстетических к решениям техническим».

Здесь нет никакой мистики. Конечно, красота машины — не первичный организующий фактор, а следствие наиболее полного воплощения функциональных задач (разумеется, и в том случае, когда конструктор идет «от красоты к технике»). Однако слияние аэродинамических требований и эстетической выразительности столь органично, что *красота здесь не внешняя характеристика формы, а показатель совершенства, надежности конструкции, ее высшей целесообразности.*

Ощущение красоты оказывается, таким образом, психологической детерминантой эффективности труда и показателем качества продукции. Причем эта своеобразная *«регуляция красотой»* незаменима никакими другими средствами развития производства (новой технологией, совершенствованием дисциплины труда и т. п.). И опять-таки дело не только в том, что, в отличие от жесткости и принудительности дисциплинарных мер, эстетическая удовлетворенность или неудовлетворенность регулирует качество труда непринужденно, на интимно-личностном уровне. Эстетическое чувство просто *не позволяет* делать вещь плохо, небрежно.

Иногда нам кажется, что радостное чувство гордости за работанную вещь, любовное к ней отношение, так хорошо знакомые народным мастерам, в современном производстве просто невозможны: Утрата эта досадна, но неизбежна. Действительно, с одной стороны, знакомые с раннего детства в непосредственном общении природные материалы, индивидуальная неповторимость изделия, живое ощущение буквально «кончиками пальцев» создаваемого предмета во всех фазах его становления. С другой — неведомые искусственные материалы, никак не связанные с повседневным бытом мастера, стандарт, серийность, холод рычагов и кнопок машины, отделяющей человека от производимой вещи. Да и вещь эта, может быть, стотысячная клеточка конструкции, смысл и назначение которой не всегда понятны тем, кто производит ее элементы. Все это так. Но утраты диалектически оборачиваются новыми возможностями эстетического переживания: соперничество с природной красотой; строжайший отбор вариантов, *синтез уникальных индивидуальных решений*, воплотившийся в совершенстве красоты *серии* (автомобиля, самолета, телевизора, электробритвы); абсолютное владение сложнейшей техникой, позволяющей осуществлять филигранные операции с помощью многотонной машины. Наконец, ощущение соотнесенности конкретного труда и высших свершений человеческого разума, ибо без маленькой детали не взлетит ракета, не заработает реактор, не выдержит конструкция. И это именно эстетическое переживание гармонии части и целого, родственное, по сути, ощущениям музыканта в огромном симфоническом оркестре.

Универсальность труда, таким образом, проявляется не толь-

ко в том, что он удовлетворяет (и формирует!) способности личности, но и в реализации этой полифункциональности труда во всех его фазах и компонентах (процессе, организации, среде, продукте). Процесс и продукт связаны не только как действие и результат, но как элементы *целостной системы*, взаимоопосредованные и соотнесенные друг с другом. Это обстоятельство особенно важно подчеркнуть, ибо сведение эстетики труда к красиво оформлению станка или изделия деформирует самую суть проблемы.

Уровень эстетизации производства определяется мерой совершенства личности и условиями ее жизнедеятельности. Здесь в едином сплаве соединяются наслаждение трудом и радость общения, забота о здоровье человека и высокая производительность, интенсификация творческих потенций и организация удобной, комфортной предметно-вещной среды, окружающей человека. Эстетизация трудовой сферы — закономерное следствие (и условие!) *гуманизации труда, выражение общего процесса соединения достижений научно-технической революции с преимуществами социалистической системы*. Смысловый центр этого процесса — человек, наивысшее развитие и проявление всех его сущностных сил и способностей. Однако здесь необходимо явственно осознавать диалектику объективных и субъективных факторов. Красота труда формирует культуру личности, превращает труд в сферу удовлетворения ее главных духовных потребностей (нравственных, эстетических), но, с другой стороны, само *воздействие на человека эстетических явлений зависит от способности личности на эстетическую реакцию, определяется уровнем ее эстетических потребностей и способностей*. Значит, необходимо раскрыть человеку красоту труда, помочь ее пережить и осознать. Особенно важно сделать это в раннем возрасте, потому что эстетизация труда в этот период может и должна сыграть роль одного из главных инструментов и проводников трудового воспитания, но вместе с тем дети без предварительной подготовки слабо ощущают эстетическую сторону труда.

Связь трудового
и эстетического
развития школьников
в системе
комплексного подхода
к воспитанию

Наверное, можно сказать, не остерегаясь упреков в перегибах, что трудовое воспитание — главное в формировании личности. По словам В. А. Сухомлинского, «весь смысл, вся устремленность жизни школы и семьи»¹. В свое время К. Д. Ушинский писал, что если мы желаем счастья человеку, то «должно воспитывать его не для счастья, а готовить к труду жизни», ибо «только внутренняя, духовная, животворная сила труда служит источником человеческого достоинства, а вместе с тем и нравственности и счастья»². Не следует только путать труд

¹ Сухомлинский В. А. О воспитании. М., 1973, с. 129.

² Ушинский К. Д. Собр. соч. М.—Л., 1948, т. 2, с. 337—338.

с работой в механическом, физическом смысле, без которой, конечно, труд не обходится, но и не сводится к ней. Работу может совершать и животное, и природные силы. Труд — *волевая, целеустремленная деятельность*, *первейшая духовная потребность*, формируемая всем строем жизни и пронизывающая всю человеческую жизнь. В труде образуются и развиваются психические качества, определяющие возможность и способность самых разных проявлений жизнеосуществления личности: творчества, любви, всех человеческих добродетелей. Только такое широкое понимание трудового воспитания и открывает его подлинный смысл и назначение, а вместе с тем и способы реализации этого направления воспитательной работы.

Замечательные педагоги А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский неоднократно выступали против наивных представлений о воспитательной функции любого труда. Труд воспитывает лишь в неразрывной связи с нравственными, политическими, эстетическими требованиями, затрагивающими эмоциональную, интеллектуальную, волевою сферы личности. Поставленная XXV съездом КПСС задача комплексного подхода в воспитательной работе предполагает не суммирование, а диалектическое единство содержания, направлений, целей, методов воспитания с непременным учетом особенностей воспитуемых. Эта задача нашла конкретизацию в постановлении ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О дальнейшем совершенствовании обучения, воспитания учащихся общеобразовательных школ и подготовки их к труду», где трудовое воспитание рассматривается как необходимый момент целостной программы всестороннего развития советских школьников.

В гармоническом развитии детей трудовые и эстетические начала не только взаимодействуют, но и взаимообуславливают друг друга. «Трудовое воспитание,— говорил В. А. Сухомлинский,— это, образно говоря, гармония трех понятий: *н а д о*, *т р у д н о* и *п р е к р а с н о*¹.

Удивительно емкая и исчерпывающая формула! «*Надо*» — потому что даже обеспечивая достижение высших возможностей духовного и физического («мышечная радость», по И. П. Павлову) удовлетворения, труд несводим к наслаждению; включая игровой момент, труд не равнозначен игре. Начало трудового воспитания — это сложный в психологическом отношении переход от «*хочу — не хочу*», «*могу — не могу*» к «*надо*» во всех, а не только в трудовых сферах жизни.

«*Трудно*» — потому что только через преодоление осуществляется развитие личности (опять-таки любое: умственное, нравственное, эстетическое, физическое). И здесь труд выступает в функции формирования важнейшей универсальной человеческой способности.

¹ Сухомлинский В. А. О воспитании, с. 126.

«*Прекрасно*» — потому что ощущение красоты труда — одна из величайших радостей, дарованных человеку, способному эту красоту пережить, а сама красота — один из важнейших критериев качества труда, его совершенства. А главное — триединство, взаимообусловленность «надо», «трудно» и «прекрасно», ибо красота труда — это не легкие, «грациозные» его формы, а радость преодоления и подчинения материала, чувство гордости и достоинства владеющего собой человека.

Но, как известно, единство не означает тождества. Трудовое напряжение само по себе в эстетическое наслаждение не переходит, а в столкновении с трудностями положительная эмоция может возникать не только в случае их преодоления, но и избегания. Следовательно, педагогические усилия должны сделать привычной и желанной потребность во всей гамме переживаний, связанных с трудом, в том числе и потребность преодоления трудностей, воплотить эти потребности в характер, в эмоциональный мир ребенка. А для этого в процессе трудового воспитания прежде всего необходимо *открыть* детям мир этих эмоций, *развить* в них чувство радостного удовлетворения процессом и результатами труда. Подчеркиваем — *прежде всего*, ибо вне эстетических эмоций вряд ли вообще возможно трудовое воспитание детей, особенно младшего и среднего возраста.

В. А. Сухомлинский в своих глубоких теоретических построениях и практических рекомендациях по трудовому воспитанию, выверенных в многолетнем педагогическом опыте, неоднократно отмечал, что труд сам по себе детям мало интересен. Хотя игра в волейбол или футбол требует значительно больших физических усилий, нежели вскапывание грядки, дети несомненно игру предпочтут работе на огороде. Конечно, одна из важнейших функций трудового воспитания заключается как раз в том, чтобы дети учились строить свое поведение не только на основе ближайших интересов, но также исходя из принципа необходимости. Здесь моральные и эстетические стимулы не обязательно должны совпадать. Было бы грубейшей педагогической ошибкой свести переживание труда только к ощущениям его красоты. Но не менее ошибочно ограничить методику педагогического воздействия преодолением желаний.

И дело не только в том, что положительная эмоция — сильнейший катализатор трудовых действий; эстетическое переживание труда, как мы уже убедились, связано с освоением его важнейших сущностных качеств. «Отношение к труду, — писал В. А. Сухомлинский, — является важнейшим элементом духовной жизни человека. Было бы недостаточным и наивным сказать, что трудолюбие воспитывается в процессе труда. Трудолюбие, как важнейшая черта морального облика, воспитывается и в процессе духовной жизни — интеллектуальной, эмоциональной и волевой. Не может быть трудолюбивым человек, мало думающий, мало переживающий. Чем умнее человек, чем богаче его

эмоции и сильнее воля, тем ярче у него проявляется склонность к разнообразным видам трудовой деятельности»¹.

Таким образом, единство трудового и эстетического воспитания является важнейшим принципом формирования личности и его осуществление нуждается в комплексном, многостороннем подходе к этому процессу. В единой целостной системе должны быть *соотнесены и взаимосвязаны все стороны учебной и воспитательной работы в школе, в семье, во внешкольных учреждениях*. В трудовом воспитании недопустим утилитаризм, узкий прагматизм. Освоение конкретных профессий, профориентация не только не исключают, но предполагают всестороннюю политехническую (но не только техническую!) трудовую подготовку, формирующую необходимые личностные качества для активного самоопределения в жизни, в выборе профессии, в творческом ее осуществлении. Иначе зачем нужно было бы овладение навыками физического труда молодому человеку, мечтающему заниматься теоретической физикой, не говоря уже о, казалось бы, ненужном привлечении школьников к ручному труду в эпоху всеобщей механизации и автоматизации производства.

Вот что по этому поводу писал К. Маркс: «При разумном общественном строе *каждый ребенок с 9-летнего возраста должен стать производительным работником так же, как и каждый трудоспособный взрослый человек, должен подчиняться общему закону природы, а именно: чтобы есть, он должен работать, и работать не только головой, но и руками*»².

Участие физического труда в гармоническом развитии личности не сводится, разумеется, к формированию эстетических способностей, но в границах нашей проблемы необходимо отметить исключительно важную его роль и в эстетическом становлении ребенка. Ручной труд позволяет в живом ощущении наиболее эффективно освоить *качества разных материалов, развить чувство линии, ритма, пространственных отношений*. Здесь складываются *навыки уверенных, быстрых и точных движений, их координация в сложной целостности трудового процесса*. Ручной труд открывает возможность *переживания творчества*. В раннем детском возрасте, когда еще не может идти речь об изобретательстве, когда занятия искусством по существу растворяются в игре, именно созидательная деятельность рук в наибольшей степени пробуждает чувство творческой радости, не говоря уж о первичном ощущении мастерства как *наибольшей экономности, разумности, целесообразности действий*. Пусть это будут элементарные действия, но когда гвоздь под молотком перестает гнуться и входит в доску с 1—2 ударами, когда из-под рубанка выходит длинная стружка, а при шитье получается ровная строчка, чувство

¹ Сухомлинский В. А. Воспитание коммунистического отношения к труду. М., 1959, с. 14.

² Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 16, с. 197.

удовлетворения непременно включает в себя и эстетический момент, о чем свидетельствует и то, что переживается не только результат, но и *процесс* труда.

Удовлетворение самим процессом — одна из важнейших специфических характеристик эстетической потребности. Поэтому дети охотно режут, клеют, строгают, красят, как бы продолжая в труде игру. Именно в ручном труде этот игровой момент особенно ощутим ребенком, а потому в этот труд дети, как правило, включаются довольно охотно. Поэтому так важно суметь открыть ребенку не только целесообразность, но и красоту его действий, даже в самых простых трудовых процессах, помочь ему эту красоту не только пережить, но и *осознать в понятиях* ритма, симметрии, гармонии, изящества и т. д.

Разумеется, роль педагога не сводится к «первотолчку». Эстетическое воспитание в труде охватывает значительный период *становления* физических и психических качеств, выступающих и *предпосылкой*, и *результатом* педагогического процесса. Это обстоятельство надо непременно учитывать, иначе эффект воспитательной работы будет не только слабым, но и отрицательным. Стоит затянуть с трудом-игрой, и уже уроки труда будут восприниматься как развлечение, отвлечение от более сложных занятий математикой или языком. И дело не просто в смене напряжения, что само по себе благо, а в том, что труд утрачивает свои сущностные качества. С самых первых занятий надо раскрывать труд как *труд* в его *функциональных характеристиках, общественном назначении*. Уже первоклассники могут делать полезные вещи: игрушки, лопатки для детского сада, простейшие предметы для школы и дома. И уже в этом труде ребенок начинает постигать *красоту нравственного смысла своей деятельности, красоту человеческих отношений*, без постижения которой вообще немислимо трудовое воспитание. Эта нравственная осмысленность необходима не только легкому труду для придания ему «весомости». Ни тяжелый, ни легкий труд не может воспитывать, если он бессмыслен или, по крайней мере, этот смысл не ясен детям. Эстетизация таких трудовых действий только углубит извращение самой сути труда.

Система трудового воспитания детей и подростков исключительно многообразна. От освоения простейших материалов (клей, бумага, дерево) и самообслуживания до производственных практикумов, где они трудятся бок о бок с профессионалами, участвуют в специализированной, требующей соответствующей квалификации деятельности (автодело, агротехника, радиоэлектроника, торговля, электротехника, производство художественных изделий и т. п.). В этом длительном и сложном процессе трудового воспитания школьника открываются практически безграничные возможности становления личности, не только владеющей определенными производственными навыками, но социально зрелой, духовно развитой. Поэтому так важно, чтобы трудовое воспитание

осознавалось и родителями, и коллективом школы не в качестве особого предмета или довлеющего звена воспитательного процесса, но как важнейший инструмент гармонического формирования способностей человека. Вот почему недопустимо противопоставление уроков труда (как сферы трудового воспитания) всему остальному циклу предметов (как сфере учения, образования). Думается, что имеет смысл вообще отказаться от понятия «урок труда», поскольку учение — основной вид труда школьника, причем часто более тяжелого, чем физический труд.

Это надо ясно осознавать и в плане нашего разговора, ибо в учебной деятельности также необходимо раскрыть ее красоту. Надо не только сформировать потребность интеллектуального поиска как некую стихию познавательного интереса, но и раскрыть значение культуры мышления, совершенной организации умственной деятельности как красоту этого труда, а в физическом труде должно открыться школьникам его духовное содержание, нравственно и эстетически значимое.

И одно из важнейших выражений этой одухотворенности физического труда — его сущностная связь с умственной деятельностью, с интеллектом, с игрой воображения, острой эстетической восприимчивостью.

Красота труда в своих глубинных характеристиках — это прежде всего *свободное универсальное отношение к предмету труда*. Здесь способности *видеть, чувствовать, воображать, мыслить гармонически соединяются, образуя нерасторжимый сплав*. Может быть, нигде не проявляется это единство с такой очевидностью, как в техническом творчестве, где в равной мере невозможна плодотворная деятельность и без соответствующих научных знаний, и *без живого ощущения материала, без развитой фантазии*. Дж. Диксон, автор весьма солидного и доказательного исследования, посвященного психологии изобретательского творчества, отмечает даже значительно большую пригодность к ней людей не рассудочного, а восприимчивого типа, умеющих лучше видеть, слышать, чувствовать красоту. Именно они легче преодолевают барьеры готового знания, не боятся смелых, неожиданных решений. А в качестве важнейшей предпосылки развития восприимчивости Диксон называет уроки по искусству¹.

У нас в стране каждый десятый школьник занимается техническим творчеством, и эта деятельность ныне имеет огромное социальное значение. По данным 1977 года, только на Украине — более 500 детских коллективов научно-технического творчества, выполняющих конкретные задания предприятий, НИИ, совхозов и колхозов². Вместе с тем социальная значимость детского техни-

¹ См.: Диксон Дж. Проектирование систем: изобретательство, анализ и принятие решений. М., 1969, с. 32—33.

² См.: Народное образование, 1977, № 8, с. 56.

ческого творчества много шире, нежели его экономический смысл. В этой деятельности формируется общественная активность молодежи, развиваются ее творческие способности и потенции. И здесь в формировании общетворческих качеств личности эстетическое воспитание играет колоссальную роль.

Таким образом, мы видим, что проблема соотношения трудового и эстетического воспитания охватывает сложный и значительный комплекс вопросов, решение которых может быть продуктивным лишь в системном, комплексном подходе. Школа должна стать своеобразным методическим центром, организующим, направляющим соответствующие воспитательные процессы и вне школы (семья, внешкольные детские учреждения, производственный практикум). Здесь необходимо максимально возможное единство действий и требований, без которого самые благие намерения не только не могут привести к серьезным результатам, но, напротив, способны дискредитировать саму идею.

Так, важнейшим условием осуществления этого единства выступает прежде всего такое построение учебного процесса и всех форм труда, где эстетическая его организация (ритмичность, гармоническая слаженность, творческий характер и т. д.) *с объективной необходимостью переживается школьниками*. Разумеется, к этому переживанию ученик должен быть подготовлен, но подготовлен не отвлеченными рассуждениями об эстетике труда вообще, а раскрытием соответствующих характеристик его собственной деятельности.

Эстетическое воспитание в процессе труда предполагает, следовательно, осуществление определенных воспитательных воздействий, а не является простым автоматическим побочным следствием трудовых усилий. Каждый педагог должен ясно осознавать и ощущать эстетические начала предмета своей деятельности, не говоря уже о необходимости общей эстетической культуры. Эстетическое воздействие труда должно планироваться и программироваться так же, как планируется последовательное освоение трудовых навыков и умений. Именно «последовательное освоение», поскольку общая постановка вопроса о необходимости единства трудовых и эстетических начал в воспитании ни у кого не вызывает сомнений и известна любому учителю. Но почему же тогда по окончании школы молодые люди вступают в жизнь с неумелыми руками, плохо чувствующими пространственные отношения, цвет, линию, ритм, не только не умеющими красиво обработать деталь, провести в поле борозду, шить одежду и обувь, но часто не способными эстетически организовать свой собственный опыт — сделать красивую прическу, со вкусом одеться и оформить интерьер своего дома, накрыть стол? А ведь обслуживающий труд, с которым человек встречается уже в самом раннем возрасте, имеет огромные возможности повседневного ненавязчивого развития эстетических вкусов, а ныне стал и одним из направлений трудового воспитания в школе на правах особого предмета.

Таким образом, эстетическое воспитание в процессе труда непременно предполагает не только включенность в определенную объективную среду, способную оказывать эстетическое воздействие, но и формирование способностей это воздействие пережить и осознать.

Осознанное понимание эстетических закономерностей трудовой деятельности как бы цементирует, закрепляет формирование системы эстетических ориентиров в трудовой сфере.

Осознание несводимо к теоретическому осмыслению. Искусство, например, не только формирует и развивает определенные чувства, но также способствует их осознанию, переводит их в область нравственных и эстетических представлений и принципов.

Труд — «молох», изматывающий, перемалывающий человека, и труд — счастье, одна из величайших радостей жизни. Изящество труда физического и тяжелейшее напряжение труда учебного. Праздничность однообразного труда грузчиков и унылость, скука труда художника. Какие только известные и неизвестные, предвидимые и непредвидимые стороны человеческого труда не открывает нам искусство!

Безгранично расширяется опыт переживания труда в реальности, ограниченный не только возрастом ребенка, но и вообще пределами и особенностями индивидуальной жизни человека. Поэтому не только сам труд, но и талантливое его отражение в искусстве участвуют в трудовом воспитании школьников, раскрывают нравственную красоту самой сути труда. И это очень важно, потому что труд несводим к внешнему проявлению красоты, хотя и тяжелый, даже опасный труд может доставить удовольствие. Однако еще немало осталось в труде операций, не связанных с удовольствием непосредственного переживания трудового процесса, но доставляющих глубокое удовлетворение своим нравственным смыслом.

А с другой стороны, нельзя окружать труд и красоту только ореолом экономической, утилитарной (пусть даже в конечном счете) целесообразности. Труд необходим и для того, чтобы человек жил в атмосфере красоты. «Каждый праздник — это прежде всего труд... — писал В. А. Сухомлинский. — Я добивался, чтобы дети видели в труде источник духовных радостей. Пусть человек трудится не только для того, чтобы добыть хлеб и одежду, построить жилище, но и для того, чтобы рядом с его домом всегда цвели цветы, дающие радость и ему, и людям, чтобы уже в годы детства человек трудился для радости»¹.

Поэтому глубоко верно включение в структуру трудового обучения производства художественных изделий, народных промыслов: резьба по дереву и чеканка — в Грузии, вышивка, чеканка, керамика, чанг (резьба по мокрому алебастру) — в Узбекистане, работа с янтарем — в Литве, Латвии и т. п. Многие

¹ Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям, с. 214.

работы школьников на ВДНХ, на международных выставках свидетельствует об огромных возможностях этого направления трудового воспитания.

Таков далеко не полный круг теоретических и практических вопросов, связанных с воспитанием гармонически развитого человека, обладающего полнотой и многообразием эстетических наслаждений, в том числе — трудом как первейшей не только материальной, но и духовной потребностью.

Глава 4

БЫТ И ЭСТЕТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ШКОЛЬНИКА. ЭСТЕТИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ПРЕДМЕТНОЙ СРЕДЫ

Значение эстетического
воспитания ребенка
в домашнем
и школьном быту

В толковом словаре русского языка даны два определения термина «быт»: самое широкое — «общий уклад жизни; совокупность обычаев и нравов, присущих какому-либо народу, определенной социальной группе», и более узкое — «повседневная жизнь». Философская энциклопедия дает более строгое в теоретическом отношении определение: «Быт — термин общественных наук, отражающий непрямую сферу человеческого бытия, непосредственно связанную с удовлетворением материальных и духовных потребностей — потребностей в пище, одежде, жилище и коммунальном обслуживании, лечении и поддержании здоровья, отдыхе, развлечениях и т. п.». В этом смысле мы можем говорить и о бытовой стороне детской жизни, которая охватывает две сферы — жизнь *дома, в семье* и внеучебную жизнь в школе до, между и после уроков.

Роль быта в эстетическом воспитании определяется тем, что в этой сфере протекает большая часть человеческой жизни, причем именно та, которая связана с препровождением свободного времени и в которой поэтому особенно значительна роль самостоятельности личности, свободного выбора предпочитаемого ею образа жизни. Конечно, детский быт — и дома, и в школе — в большей степени организован не самим ребенком, а взрослыми, и все же *мера свободы* ребенка неизмеримо больше в быту, нежели на уроках или на классном собрании. Отсюда особенно сильное, хотя и незаметное, осуществляющееся, так сказать, гомотопическими дозами, влияние быта на сознание человека, в первую очередь — ребенка. Другая особенность воспитательной функции быта состоит в том, что его влияние сказывается не только на *мировоззрении* личности, ее убеждениях, взглядах, идейных позициях, но и на ее *мироощущении*, на ее самочувствии, настроении, вкусах, эмоциональном тоне; между тем эстетическое сознание человека «располагается», как известно,

прежде всего именно на этом — *социально-психологическом* — уровне его духовной жизни. В жизни ребенка именно быт, в который вплетена его собственная художественно-игровая деятельность, становится *первым и главным* фактором формирования его эстетического сознания на том начальном этапе его жизни, когда он еще не участвует ни в трудовой, ни в общественно-политической деятельности и даже не посещает школу. В дальнейшем же, на школьном этапе жизни ребенка, быт сохраняет способность, с одной стороны, удовлетворять уже сложившиеся эстетические потребности личности, а с другой — развивать, возвышать, а подчас радикально менять их.

В анализе эстетического потенциала быта нужно различать, во-первых, предметную обстановку, окружающую людей в повседневной жизни, организующий ее «мир вещей», а также *оформление внешнего облика* самого человека; во-вторых, формы *поведения человека*, как индивидуального, так и коллективного. Обе эти стороны быта и выражают уровень эстетической культуры личности, и формируют эту культуру своим воздействием на эстетическое сознание человека.

Рассмотрим же более конкретно роль быта в эстетическом воспитании школьника, имея в виду и домашний, и школьный быт в единстве предметной и поведенческой сторон.

Воспитание
эстетического
отношения ребенка
к «миру вещей»

Повседневная жизнь человека проходит среди вещей, которые обслуживают его во всех сферах существования. Этот «мир вещей» окружает нас как бы концентрическими кольцами: самое близкое к человеку — одежда и разнообразные украшения; в следующем «кольце» располагается бытовая утварь — предметы посуды, необходимые для питания, другие принадлежности, используемые в других бытовых процессах — домашних делах, играх, культурных занятиях и т. п. (радиоприемник, телевизор, фотоаппарат, шашки и шахматы, швейная машина или домашние столярные инструменты и т. д. и т. п.); третье «кольцо» окружающих человека вещей, стационарных, малоподвижных — мебель; она служит переходным звеном к четвертому предметному «кольцу» — архитектурному, которое начинается интерьером — внутренним пространством помещений, предназначенных для жизни человека, и завершается организацией внешнего пространства улицы, площади, города; здесь пролегают еще два предметных «кольца», одно из которых охватывает так называемую «архитектуру малых форм» — всевозможные сооружения, организующие жизнь человека на улице (урны, киоски, осветительные столбы, рекламные стенды и т. п.), а другое — средства передвижения, с помощью которых человек перемещается в пределах города, страны — автомобили и трамваи, наземные и подземные поезда, самолеты и корабли.

Трудно переоценить значение всей этой многослойной предметной среды в формировании эстетического сознания личности,

ведь первые впечатления, которые ребенок получает в самом раннем возрасте, исходят не из природы, а из «второй природы», искусственной, сотворенной самим человеком, которая окружает школьника в его доме, комнате, среди вещей, созданных специально для него и созданных взрослыми для самих себя. Отношение к вещи оказывается поэтому у ребенка тесно связанным с отношением к человеку, к взрослому — владельцу вещей, их «повелителю» и создателю, умеющему ими пользоваться и обучающего этому ребенка. Восприятие *целесообразности, удобства, слаженности, симметричности, гармоничности, информативности*, и тому подобных качеств вещей, созданных для ребенка и относящихся к нему «по-человечески», как сформулировал это К. Маркс¹, и лежит в основе формирования эстетического отношения к вещам, ибо вызывает широкий спектр положительных эмоций от самого созерцания «очеловеченности вещи». Неудивительно поэтому, что природа начинает эстетически восприниматься ребенком гораздо позднее, чем вещи, а среди них детские вещи, созданные специально для ребенка и соразмерные ему психологически, — раньше, чем вещи, принадлежащие к миру взрослых. Точно также домашнее животное, ставшее элементом детского быта, «обживаемое» ребенком, «приручаемое» им, как говорил Лис в «Маленьком принце» Антуана де Сент-Экзюпери, воспринимается эстетически прежде, чем другие животные, запредельные детскому быту (например, в зоопарке) и потому нередко кажущиеся страшными, опасными, враждебными...

Если формирующееся эстетическое отношение к животным и цветам служит средством приобщения ребенка к природе, то складывающееся эстетическое отношение к вещам вводит его в *мир человеческого труда — творца всех этих вещей*. Правда, в досоциалистических общественных формациях отношение человека к вещам так или иначе извращалось; их ценили не за удобство, рациональность, полезность, красоту, а либо за приписывавшиеся им мистические магические «свойства», либо за их символически-престижные качества, либо за их денежную стоимость (вспомним прекрасный роман Ж. Перека «Вещи»). Не следует закрывать глаза на то обстоятельство, что и в нашем обществе детям иногда еще прививается отношение к вещам, порождаемое пережитками религиозного фетишизма или мещанства: в этих случаях вещь дорожат, если она дорогая, вещь берегут, если верят, что она оберегает владельца, вещь выставляют напоказ, если она отражает высокий социальный ранг своего хозяина. Борьба с подобными пережитками, превращающими человека в раба вещей, непосредственно связана с воспитанием *эстетического* к ним отношения — отношения к вещам как к сгусткам человеческих способностей и умений, как к опредмеченным следам человеческого разума, могущества, изобретательности. Естественно, что

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 42, с. 121.

в социалистическом обществе, в котором свободный труд является высшей ценностью жизни и культуры, воспитание эстетического отношения к материализованным плодам человеческого труда становится одной из самых важных педагогических задач.

Глубоким заблуждением поэтому следует считать представление, будто мир окружающих человека вещей делится на «прозаический» и «поэтический», что в первом могут царствовать лишь польза, прочность, экономичность, а эстетические качества являются привилегией второго. Нельзя не вспомнить в этой связи слова выдающегося художественного критика прошлого столетия В. В. Стасова: «Есть еще пропасть людей, которые воображают, что нужно быть изящным только в музеях, в картинах, в статуях, в громадных соборах, наконец, во всем исключительном, особенном, а что касается до остального, то можно расправляться как ни попало — дескать, дело пустое и вздорное. Что может быть несчастнее и ограниченнее таких понятий! Нет, настоящее, цельное, здоровое в самом деле искусство существует уже лишь там, где потребность в изящных формах, в постоянной художественной внешности простерлась уже на все сотни тысяч вещей, ежедневно окружающих нашу жизнь. Народилось настоящее, не призрачное, народное искусство лишь там, где и лестница моя изящна, и комната, и стакан, и ложка, и чашка, и стол, и шкаф, и печка, и шандал, и так до последнего предмета: там уже, наверное, значительна будет и интересна, по мысли и форме, и архитектура, и вслед за нею и живопись, и скульптура. Где нет потребности в том, чтобы художественны были мелкие, общежитейские предметы, там и искусство растет еще на песке, не пустило еще настоящих корней...»¹.

В полном согласии с таким представлением А. С. Макаренко говорил применительно к педагогической практике: «Я не представляю себе коллектива, в котором ребенку хотелось бы жить, которым он гордился бы, не представляю себе такого коллектива некрасивым с внешней стороны. Нельзя пренебрегать эстетическими сторонами жизни.

А как раз мы, педагоги, очень часто страдаем некоторым нигилизмом по отношению к эстетике.

Эстетика костюма, комнаты, лестницы, станка имеет насколько не меньшее значение, чем эстетика поведения...» И дальше: «Коллектив надо украшать и внешним образом. Поэтому я даже тогда, когда коллектив наш был очень беден, первым долгом всегда строил оранжерею... И обязательно розы, не какие-нибудь дрянные цветочки, а хризантемы, розы. И я, и мои ребята кохались в этих цветах до предела...»².

¹ Стасов В. В. Избр. соч. в 3-х т. М., 1952, т. 1, с. 540.

² Макаренко А. С. Соч. М., 1951, т. 5, с. 216, 217, 218.

Реализуются ли эти принципы в педагогической практике современной советской школы? Теоретики определяют задачи верно и весьма конкретно, а на практике... Вот, например, свидетельство писателя: «Учительская! Кто не знает эти комнаты в средних школах. В них обычно стоит несколько ободранных фанерных шкафов, заваленных сверху изношенными географическими картами, старыми классными журналами, тетрадами, измочаленными учебниками и разнокалиберными, серыми от пыли глобусами; ...непременный фикус в большой кадке с землей, из которой торчат окурки, неожиданно шеголеватые занавески, испачканные фиолетовыми чернилами...»¹.

Не может быть, разумеется, сколько-нибудь эффективной работы по эстетическому воспитанию, если учителя в школьном быту являют ученикам подобные примеры отношения к вещам, к своему «орудиям производства», к средствам общения с учениками...

Возможности духовного воздействия «мира вещей» на находящихся и действующих в нем людей не сводятся к способности радовать человека, но проявляются гораздо более сложно. Мы имеем в виду способность «одухотворенных вещей» создавать особый психологический климат, необходимый в каждой конкретной жизненной ситуации и благоприятствующий органическому, легкому и радостному исполнению человеком всех практических дел в окружении и с помощью этих вещей. В одних случаях предметная обстановка должна возбуждать у находящихся в ней людей чувство торжественности, значительности, приподнятости, а в других — ощущение интимности, лиричности, уюта; в одних случаях она должна душевно располагать человека к отдыху и веселью, в других — к сосредоточенным занятиям тем или иным делом; в одних случаях она помогает человеку остаться наедине с самим собой и отдалиться размышлению, в других — зовет его к общению с другими людьми, к застольному торжеству, к деловому обсуждению, к коллективному восприятию спектакля или концерта. Предметная обстановка быта способна решать такие психологические задачи, ибо усилиями архитекторов, прикладников, дизайнеров, оформителей в ней создается *образ того или иного жизненного процесса*, для организации которого она предназначена. Именно так, будучи красивой, изящной, подчас величественной, подчас элегантною, т. е. обладая определенными эстетическими свойствами, она обретает способность *настраивать души людей на нужный в данной ситуации эмоциональный лад*. Тем самым, становясь носителем духовных значений, смыслов, ценностей и рождая у человека ощущения удовольствия, радости, душевный резонанс, она *активизирует его общее мироощущение и одновременно влияет на его поведение*. Читатель легко

¹ Липатов В. Повесть без названия, сюжета, и конца... — Новый мир, 1978, № 4, с. 38.

убедится в этом, обратившись к собственному жизненному опыту. Ограничимся тремя простыми примерами.

Каждому москвичу, ленинградцу, киевлянину приходилось удивляться необыкновенной чистоте станций метрополитена, достигаемой без всяких угрожающих надписей и штрафов. Это объясняется тем, что торжественная красота станций оказывает дисциплинирующее воздействие на пассажиров, заставляя их вести себя соответствующим образом, в отличие, например, от того, как многие из них ведут себя на некрасивых, закопченных, грязных железнодорожных станциях. Другой пример — поведение человека за праздничным столом, накрытым белой крахмальной скатертью, красиво сервированном, уставленным вазами с цветами, и его же поведение в ином буфете. Третий пример — влияние красивой одежды, доставляющей удовольствие человеку, который ее носит, на его поведение, манеры, даже походку...

Так выясняется, что красота вещей, окружающих нас в повседневной жизни, непосредственно и сильно влияет на наше самочувствие, настроение, повышает жизненный тонус, психологически направляет, оптимизирует наши действия. Когда человек с раннего детства окружен в быту красивой обстановкой, когда все окружающие его вещи обладают необходимыми эстетическими достоинствами (это отнюдь не означает, что они должны быть дорогими и редкими — напротив, подлинная красота очень часто бывает присуща самым простым, дешевым вещам, сделанным из обыкновенных материалов и выпускаемых массовым производством, а дорогое и экстравагантное столь же часто отвечает ложным, извращенным, вульгарным представлениям о красоте), тогда ребенок приучается, с одной стороны, ценить вещи, а с ними вместе — вложенные в них человеческие труд и талант, с другой же стороны, он приобщается к культуре поведения, отвечающей уровню культуры изготовления этих вещей. Так формируются *гармонические отношения между человеком и предметным миром*, которые являются одним из важнейших признаков эстетической культуры быта и к созданию которых родители должны стремиться, соответствующим образом организуя предметную среду жизни своих детей, начиная с самого раннего их возраста.

Все сказанное относится в полной мере и к предметной организации школьного быта. Разумеется, характер вещей здесь должен быть иным, нежели в домашней обстановке; и в архитектурном построении интерьеров, и в украшении стен классов и коридоров, и в стиле мебели, и в школьной утвари эмоционально-эстетическая тональность убранства должна, видимо, *сочетать интимность и строгость*, ощущение уюта с атмосферой деловой рабочей жизни; поэтому планировка школьных зданий, их оформление и проектирование для них мебели и учебных пособий является специальной задачей архитекторов и дизайнеров, и чем точнее решается эта задача, тем органичнее и гармоничнее чувствуют себя дети в школе, тем эффективнее осуществляется

формирование их эстетического сознания. В республиках Советской Прибалтики есть немало примеров высокой эстетической культуры строительства и оформления школ, и неудивительно, что в книге Н. Деминой об эстетическом воспитании в школах Латвии специальная, хорошо иллюстрированная глава оказалась посвященной этой проблеме¹.

Эстетическая культура
внешнего облика
школьника

Описанная нами способность вещей не только удовлетворять утилитарно-практические нужды человека, но и оказывать на него определенное духовно-психологическое воздействие объясняет стремление людей подвергать целенаправленной эстетической обработке не только внешнюю среду, но и собственный облик. Мы уже коснулись этого вопроса при описании «кольцевого» строения предметной среды быта, когда говорили об одежде, которая становится как бы вторым, искусственным телом человека. Ибо точно так же, как все другие вещи, одежда имеет не только *утилитарное, но и художественно-образное и эстетическое значения* — она образно «представляет» человека (вспомним пословицу «По одежде встречают...»), раскрывает его характер, вкусы, самооценку, иногда профессию, социальное положение; мало того — одежда помогает органическому психологическому «включению» человека в ситуацию (скажем, темная строгая одежда участников траурной церемонии, фрак дирижера оркестра, парадный мундир военнослужащего, скромная и строго функциональная спецодежда врача, электромонтера, стюардессы). Наконец, красота, изящество, элегантность одежды вызывают чувство эстетического удовлетворения и у того, кто ее носит, и у тех, с кем этот человек общается. Все это вместе взятое, определяет культурно-эстетический потенциал одежды, заставляет признать ее большую роль в формировании эстетической культуры быта начиная с раннего детства.

В этой связи уместно снова обратиться к авторитету А. С. Макаренку, который утверждал, что у учеников «ботинки должны быть всегда почищены, без этого какое может быть воспитание? Не только зубы, но и ботинки. На костюме не должно быть никакой пыли. И требование прически. Пожалуйста, носи какую угодно прическу, но прическа должна быть действительно прической.

...Я не допускал к уроку учителя, неряшливо одетого. Поэтому у нас вошло в обыкновение ходить на работу в лучшем костюме... Так что все наши педагоги, инженер и архитектор ходили франтами.

Все это очень важно... Серьезные требования надо предъявлять ко всякому пустяку, на каждом шагу — к учебнику, к ручке, к карандашу. Объединенный карандаш — это что такое? Карандаш должен быть очинен прекрасно.

¹ См.: Демина Н. Прекрасное детям. 2-е изд. Рига, 1978.

...Вот таких мелочей в жизни коллектива очень много, из них и составляется та эстетика поведения, которая должна быть в коллективе»¹.

Разумеется, следует непримиримо относиться к тому извращенному мещанскому отношению к одежде, которое было высмеяно в свое время Ильфом и Петровым в образе «людоедки» Элочки, стремившейся в своих нарядах «переплюнуть Вандербилдшу». Маниакальное следование последнему «крику» моды, влекущее за собой утрирование модных форм одежды при полном пренебрежении к тому, в какой мере они соответствуют твоему возрасту, фигуре, ситуации,— типичное выражение мелкобуржуазной психологии, которая требует, с одной стороны, равенства на более богатых, а с другой — выделения себя из своей социальной среды, внешнего подчеркивания своей особенности, своего «новаторства», лидерства хотя бы в этой сфере. Отсюда, однако, никак не следует, что нужно вообще игнорировать моду или запрещать школьникам следовать ей. Опыт показал, что попытки такого рода, не раз предпринимавшиеся и родителями, и учителями, оказывались не только безрезультатными, но чаще всего имели отрицательный эффект. Мода — сильно действующий социально-психологический и эстетический механизм, позволяющий индивиду ощущать *свою принадлежность к определенной социальной группе и свою связь с бегом времени, с динамизмом социальной жизни*. Неудивительно, что именно молодежь так чувствительна к зову моды, и эстетическое воспитание — особенно учеников старших классов школы — должно умело использовать положительные моменты, заключенные в моде, и парализовать отрицательные.

Специфическая проблема, встающая здесь перед школой,— проблема сочетания форменной одежды с «партикулярным платьем». Школьная форма, когда она хорошо сшита, прилажена по фигуре, вычищена и выглажена, имеет собственный эстетический потенциал, и учителя должны стараться выявить его, дать почувствовать его ученикам так, как в военных училищах и академиях умеют возбуждать эстетическое отношение к форменной одежде. Но если школьная форма, как и всякая иная, ставит акцент на том, что *объединяет большую группу людей и одновременно отличает ее от других социальных групп*, то неформенная, частная одежда, даже если она подчинена нормативам моды, может и должна акцентировать *индивидуально-неповторимое в человеке*, выражать его личный вкус и идеалы, его самосознание и самооценку. При этом каждый человек (особенно девушки, овладевающие умением шить, вышивать, вязать) способен индивидуализировать свое платье собственными усилиями, и самодеятельность подростков в этом направлении следует всемерно поощрять и тактично направлять.

¹ Макаренко А. С. Соч., т. 5, с. 218, 219, 220.

Стремление к максимальному повышению производимого эстетического впечатления приводит к тому, что человек подвергает эстетической «обработке» само свое тело, желая устранить или хотя бы смягчить какие-то его недостатки, надеясь усилить имеющиеся эстетические достоинства и подчас рассчитывая обрести такие, каких он от природы вообще лишен. Этой цели служат уход за прической, косметика, физкультура и некоторые области медицины, владеющие средствами исправления природных дефектов в строении человеческого лица и тела. И снова нужно заметить, что использование всех этих средств опосредовано социальной структурой общества и особенностями его сознания: в далеком прошлом хирургия служила подчас урождению, а не эстетизации человека (вспомним хотя бы широко распространенный в прошлом способ деформации женской фигуры с помощью корсетов). В наше время неумеренное, грубое использование косметических средств служит верным признаком мещанства в эстетическом сознании личности. Учитывая все это, мы хотим, однако, подчеркнуть непреходящий характер человеческой потребности эстетического «самооформления», а значит — необходимость ее умелого воспитания в духе общих социальных идеалов социалистического общества.

Однако работа человека над собственным эстетически значимым обликом не ограничивается этим, она приводит и к использованию разнообразных украшений — ожерелий, серег, браслетов, колец, брошей и т. п. Эта практика уходит своими корнями в глубочайшую древность, когда подобные украшения имели религиозно-магическое значение, выступая в качестве амулетов, талисманов, «оберегов», или же служили знаками принадлежности человека к определенному роду и племени, или же были «вывеской» его социального положения (шамана, вождя, жреца, монарха, посла и т. п.), или свидетельством личных заслуг (ордена, знаки различия и т. п.). Эстетическое значение украшений было в этих случаях вторичным, попутным, впоследствии же, когда большая их часть утратила свои изначальные утилитарные, культовые, семиотические (знаковые) функции, они сохранялись в обиходе чаще всего только как объекты эстетического назначения — как украшения в точном смысле этого слова.

Характер украшений, их материалы, формы, равно как и мера их использования, социально обусловлены и всегда имеют конкретный социально-психологический смысл (сравним украшения крестьянки и аристократки в XIX в. или вспомним о разнообразных ухищрениях капиталистического производства для создания суррогатов драгоценных украшений и вещей, дабы они стали доступны современному «мещанину во дворянстве»). Однако собственно эстетическое значение украшений, которое в нашей социалистической культуре постепенно очищается от всех наслоений, порожденных классово неоднородными типами общества и религиозными предрассудками, состоит в том, что они повышают

общее эстетическое воздействие внешнего облика человека. Эстетическое оформление собственного тела начинается с прически, у мужчин распространяется на ношение усов и бород, у женщин — на употребление различных косметических средств и маникюра; оно использует украшения, имеющие одновременно утилитарное назначение (браслет для часов, оправа очков) или символическое (обручальное кольцо), и «чистые» украшения, имеющие один только декоративный смысл. Понятно, что тяга к самоукрашению развивается особенно сильно в том возрасте, когда половое созревание делает проблему отношения полов одной из самых острых в жизни молодежи, и потому бессмысленно и, так сказать, «противно природе» препятствовать стремлению юношей и девушек повышать свой эстетический потенциал с помощью всех доступных им декоративных средств. Задача родителей, учителей, воспитателей состоит лишь в том, чтобы формированием хорошего вкуса, развитием подлинно эстетического отношения к украшениям направлять это стремление в верное русло. А для этого необходимо помнить, что здесь — как, впрочем, и во всех иных эстетических ситуациях — огромное значение имеют *уместность* и *чувство меры*. Еще древние греки поняли, как неразрывно связана красота с мерой: «прекрасна надлежащая мера во всем», — говорил Демокрит; «меру во всем соблюдай и дела свои вовремя делай», — призывал Гесиод; об этом же писали Платон и Аристотель. Карл Маркс прямо указывал на то, что во всех сферах жизни способность человека действовать «по законам красоты» зависит от его умения раскрывать объективную меру вещей и к каждому предмету подходить с соответствующей ему мерой¹. Это значит, что, отправляясь на занятия в школу и на праздничный бал, на экзамены и на вечеринку, молодой человек с развитым вкусом будет украшать себя по-разному, ибо украшения должны соответствовать характеру ситуации, а не спорить с ней.

Эстетическая культура
поведения
школьника в быту

В еще большей степени, чем предметная среда, бытовое поведение человека, с одной стороны, *выражает* эстетическое сознание личности, а с другой — *воздей-*

ствует на сознание тех, кто находится в сфере действия этого поведения, а также на сознание самого действующего лица, поскольку оно всегда смотрит на собственное поведение со стороны, оценивает его, регулирует и под его влиянием меняет свои эстетические представления.

«...Что такое эстетика поведения?» — спрашивал А. С. Макаренко и отвечал: «Это именно поведение оформленное», ибо форма «является признаком более высокой культуры», рождая «определенный стиль», «общий стиль» жизни, поведения, обстановки.

¹ См.: Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 42, с. 94.

«Я не могу перечислить всех норм красивой жизни, но эта красивая жизнь должна быть обязательной. И красивая жизнь детей — это не то, что красивая жизнь взрослых. Дети имеют свой тип эмоциональности, свою степень выразительности духовных движений. И красота в детском коллективе не вполне может повторять красоту коллектива взрослых»¹.

Универсальность эстетического, о которой речь шла выше, приводит к тому, что все без исключения направления поведения человека могут иметь определенное эстетическое достоинство: речь, движения, походка, жесты и мимика, манеры за столом, в общении с другими людьми, исполнение спортивных упражнений — все это может и должно быть красивым, изящным, эстетически привлекательным и становится таковым, когда с раннего детства у ребенка формируются соответствующие навыки поведения и отношение к ним. Регулятивная сила этого отношения состоит в том, что, будучи эмоциональным, а не рациональным, оно *направляет поведение наиболее сильным психическим механизмом — органическим ощущением радости или отвращения, возбуждаемыми данной формой поведения*. Если выработать у ребенка стойкое эстетическое отношение к слову и жесту, он будет сам избегать грубости речи и вульгарности манер, без того чтобы этого нужно было от него требовать, ибо подобное поведение будет вызывать у него отрицательные эмоции. Когда же ребенок растет в обстановке безобразного поведения взрослых, хамства, сквернословия, взаимных оскорблений, пьяных драк, унижения человеческого достоинства, у него исподволь вырабатывается отношение к таким формам поведения, как к нормальным, естественным, а затем они становятся привлекательными, символизируя для него признаки взрослости, самостоятельности, мужественности, силы... В не редкой у мальчишек склонности «выяснять отношения» с помощью ругани и рукоприкладства заложена извращенная «поэтика» человеческих отношений — именно «поэтика», т. е. определенное, хотя и деформированное, эстетическое восприятие мужественности. Поэтому поведения, которое вообще не имело бы эстетических регуляторов, в сущности, не бывает, вопрос лишь в том, каковы они конкретно, эти регуляторы — подлинно ли они эстетичны или исковерканы ложным воспитанием, гуманистические они или хулиганские в своей основе, социалистические они или мешанские по своему идеологическому смыслу, порождены они одухотворенными или полуживотными жизненными устремлениями.

Мы не станем обрисовывать все стороны эстетически полноценного поведения ребенка в семье и в школе или описывать все способы включения быта в систему средств эстетического поведения. Подчеркнем лишь, что речь должна идти здесь не о

¹ Макаренко А. С. Соч., т. 5, с. 216—217.

совокупности каких-то отдельных эстетических «элементов», а о целостном единстве всех сторон бытового поведения, что и позволило А. С. Макаренко говорить о «стиле» детской жизни. В наше время «стиль жизни» рассматривается учеными как эстетический аспект «образа жизни».

Проблема образа жизни становится сейчас одной из важнейших теоретических и практических проблем, и несомненно, что по мере расширения и углубления ее научной разработки возникает необходимость самого тщательного изучения и эстетических параметров образа жизни, и различных его модификаций — возрастных, профессиональных и т. п. Не предвосхищая результатов этого исследования, можно уже сейчас установить, что:

а) существует *специфический стиль детской жизни* и в школьной, и в домашней обстановке;

б) стиль этот складывается из *своеобразного строя поведения детей и особенностей окружающей их предметной обстановки*;

в) программа эстетического воспитания требует *целенаправленного совершенствования стиля детской жизни* — активного фактора формирования эстетического сознания ребенка, подростка, юноши.

Вместе с тем нужно полностью отдавать себе отчет в тех специфических трудностях, которые возникают тут перед воспитателем. Дело в том, что быт — это сфера свободного времени ребенка, которое не зря называется *свободным* — ему свойствен широкий диапазон индивидуального выбора и содержания, и форм деятельности. Поэтому во внеучебной жизни ребенка — и в школе, и за ее стенами — учитель, стремящийся направить поведение ребят в желаемое в эстетическом отношении русло, может опираться только на свой эстетический авторитет и на свое умение, не ущемляя свободу ребенка в его свободное время, «включать» эстетические установки, если они оказались почему-либо отключенными, и тактично корректировать их, если они в этом нуждаются. Что же касается семейного быта, то тут главное средство эстетического воспитания — пример поведения самих родителей, дополняемый примером тех «новых друзей» ребенка, которых он находит в книгах, в фильмах, в спектаклях: ведь в детском возрасте человек особенно податлив к подражанию, и эстетически значимые образцы поведения, встречаемые им в быту, реальном и художественно-иллюзорном, становятся для него главными ориентирами собственной жизнедеятельности. К этому следует добавить подбор учителями и родителями таких детских книг, которые давали бы ребенку ощущение красоты родного языка, и такую организацию его спортивной деятельности, начиная с утренней зарядки, которая вырабатывала бы эстетическую культуру движения, точную и изящную пластику жеста, легкость и грациозность походки, собранность всего физического аппарата — условие телесной красоты юного существа.

Именно потому, что общество издавна осознало могущественное воздействие эстетических качеств поведения на челове-

ческое сознание, оно нашло способы вырабатывать и закреплять у людей отвечающие его интересам и идеалам эстетические нормы поведения — речь идет об *обрядовой, ритуальной, церемониальной* стороне быта.

Всякий обряд и всевозможные церемонии и ритуалы представляют собой определенные *способы эстетической организации и закрепления в традиции человеческого поведения*. Так организуется поведение участников свадебного обряда, судебного и дипломатического ритуалов, церемоний дружеского застолья или награждения победителей спортивного состязания. В разветвленной системе обрядов, ритуалов и церемоний протекает и жизнь ребенка, дошкольная и школьная — от празднования дней рождения, годоводних торжеств, участия в демонстрациях и карнавалах до присутствия на праздниках начала учебного года в школе, приема в пионеры, сборов и линеек, получения паспорта при совершеннолети и т. д. и т. п.

Эстетическая сторона всех этих форм поведения очевидна — они вызывают радостное самочувствие у их участников, удовольствие от *ощущения принадлежности каждого к данному сообществу и приобщенности к данному действию*, а подчас смешанное — *полусерьезное-полуигровое* — отношение к происходящему, которое выросло из древней «карнавальной культуры» и сохранено человечеством как высокая эстетическая ценность. Каждый знает по собственным воспоминаниям и наблюдениям, что в детском возрасте особенно высока степень эмоционального возбуждения и от самого ожидания праздничного обряда, и от подготовки к нему, и, разумеется, от прямого в нем участия.

Неудивительно, что этот большой эмоционально-эстетический потенциал обрядово-ритуального поведения заставил наше общество сохранить в модифицированном виде ряд обрядов, пришедших из далекого прошлого (скажем, новогодний праздник елки или бал-маскарад), а также ввести новые (торжество во Дворце бракосочетания, посвящение в рабочие). При этом сейчас, как и прежде, эстетическое воздействие обрядовых форм поведения часто усиливается включением в них разнообразных элементов художественного творчества — и в формах самостоятельных игр-представлений, участники которых становятся исполняющими роли актерами, и в использовании музыкальных и танцевальных способов организации группового действия и т. д.

Нет сомнения в том, как желательна активизация и умелая организация этой стороны детского быта, и внешкольного и школьного, в развертывании системы эстетического воспитания каждого нового поколения. Образцом могут послужить традиции таких пионерских лагерей, как «Артек» или «Орленок». Весьма желательна поэтому их широкая популяризация — и в специаль-

ной педагогической литературе, и в телевизионных фильмах, и в методических разработках, обращенных к учителям и вожатым всех школ нашей страны.

Целостное выражение эстетика человеческого поведения находит в *поступке*, который расценивается в единстве нравственных и эстетических качеств, своего содержания и формы. Поскольку же поступок раскрывает отношение человека к человеку, он принадлежит к сфере *межличностного общения*. Проблема эстетики общения и должна быть поэтому специально рассмотрена в следующей главе.

Глава 5

ЭСТЕТИКА ОБЩЕНИЯ. КУЛЬТУРА ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКА

Общение и педагогика

Трудно ныне найти в гуманитарных науках проблему, более активно обсуждаемую, нежели проблема общения. Психологи, педагоги, философы, социологи как бы заново открывают содержание, смысл явления, казавшегося самоочевидным, а в своих наиболее существенных характеристиках обстоятельно теоретически осмысленным. В самом деле, кому неизвестно, что общение начинается с первых минут жизни человека и составляет неотъемлемую характеристику его существования в мире? В общении человек получает знания, опыт, язык, учится мыслить, чувствовать. Общение открывает ему культуру как совокупность опыта всего предшествующего развития человечества. Таким образом, общение — условие жизни человека, условие его нормального развития и бытия.

В марксистской философии, утверждающей общественную природу человека, дана глубочайшая диалектическая трактовка взаимосвязи общества как продукта «взаимодействия людей»¹ и индивида, в свою очередь являющегося продуктом общества. Подчеркнем еще раз, речь идет о диалектике взаимоотношений. Множество людей в обществе — простой эмпирический факт, сущность же общества, по Марксу, — совокупность «тех связей и отношений, в которых эти индивиды находятся друг к другу»².

Таким образом, марксистское понимание человека и общества непременно предполагает анализ конкретных связей людей, что и нашло дальнейшую разработку в социологических, философских, психологических исследованиях, убедительно доказавших, что *общение есть необходимая составная часть всех видов человеческой деятельности*.

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 27, с. 402.

² Там же, т. 46, ч. I, с. 214.

Однако природа, сущность этой «составной части» во многих своих аспектах теоретически лишь пунктирно очерчена.

Что остается неизменными признаками общения независимо от того, проявляется ли оно в трудовой, познавательной или оценочной деятельности? То, что люди действуют сообща? Но вряд ли что проясняет столь общий подход, ибо даже на эмпирическом уровне нам ясно, что в этой совместности действий люди проявляют большую или меньшую *общительность*, связи эти могут быть *формальными* и *неформальными* и т. д. Особенно же много вопросов возникает, когда мы подходим к общению не по поводу той или иной деятельности, а как к некой *самоценной*, необычайно важной социальной потребности — *потребности общения*. Общение, смысл которого составляет исповедь и проповедь, жажда соучастия, взаимопонимания, сопереживания, взаимное раскрытие душ. Дефицит такого общения остро переживается человеком, вплоть до возникновения нервных заболеваний.

Всем известно, какую тяжелую психологическую нагрузку испытывают люди, вынужденные длительное время находиться в одиночестве. Отсутствие впечатлений, обмена эмоциями вызывает так называемый «сенсорный голод». Однако острую неудовлетворенность в общении человек может испытывать не обязательно в изоляции, но и среди людей, причем, казалось бы, интимно близких — в отношениях с родителями, с детьми... Наряду с проблемой общения предметом обсуждения в науке, осмысления в искусстве становится проблема «некоммуникабельности».

И наконец, все отчетливее осознается, что и контакты «по поводу» (работа, учеба, спорт, организационная деятельность и т. д.) только тогда являются действительным общением, наиболее полно способным реализовать «дело», когда они обладают главными признаками *общения ради него самого*.

Проблема вовсе не носит отвлеченно-теоретический характер, хотя теоретики действительно активно обсуждают эти вопросы. На страницах «Комсомольской правды», «Советской культуры», «Литературной газеты» в последние годы прошли интересные дискуссии о культуре общения, о наиболее совершенных формах удовлетворения этой потребности. В ходе этих дискуссий были подняты многие вопросы, ныне уже нашедшие теоретическое истолкование. Правда, один из крупнейших наших исследователей проблемы общения А. А. Бодалев еще несколько лет назад в интервью, опубликованном в «Неделе», самокритично заметил, что пока рекомендации психологов в этой сложнейшей области слишком просты, вроде таблички «будьте взаимно вежливы».

Ныне положение существенно меняется. Немало сделали теоретики, а главное, все отчетливее осознается *практическая* значимость проблемы в решении наших сегодняшних вопросов и в становлении общества будущего. Коммунизм, по словам Маркса

и Энгельса, есть планомерное и сознательное «производство самой формы общения»¹ людей.

Эта необычайно глубокая гуманистическая мысль фиксирует внимание на *мировоззренческом* характере вопроса, но также дает направленность нашей нынешней практической деятельности. Воспитание человека — это не только овладение знаниями, трудовыми навыками, но освоение *культуры общения*.

Конечно, есть люди общительные, открытые (экстраверты), характер других замкнут — индивид в большей степени углублен в себя (интраверты), но все эти психофизиологические особенности людей лишь *условия*, предпосылки того или иного поведения, не отменяющие необходимости воспитания и самовоспитания соответствующих личностных качеств, их *культивирования* в человеке. Формирование культуры общения — важнейшая педагогическая проблема, в первую очередь проблема детской педагогики.

Конечно, нужно знать, в какой руке держать нож, в какой вилку, как дарить цветы и как принять гостей. Но воспитание культуры общения не сводится к освоению норм «красивого поведения», потому что глубинно эти нормы поведения связаны с нравственными принципами, моральными ценностями, хотя и не лишены условностей — «так принято». Думается, не случайно само слово «этикет» связано этимологически с этикой.

Поведение ведь может иметь и формальный характер: уступил место, потому что о тебе могут плохо подумать (рядом девушка, в глазах которой нельзя показаться некультурным). Даже в том же поступке, не рассчитанном на внешний эффект, может выявиться обратная сторона. Молодой человек предварительно рассматривает женщину: достаточно ли стара, чтобы уступить место, и когда, наконец, встает, женщина скорее обижена, чем благодарна.

А. И. Герцен когда-то говорил, что нравственное поведение — это поведение по невозможности поступать иначе. Эстетическое общение именно таково. Норма срабатывает автоматически, но не формально безличностно, ибо общение не может быть обезличенным.

Итак, культура поведения не сводится к соблюдению этикета, а *эстетика общения предполагает внутреннюю красоту отношений* — любовь, уважение, сочувствие. Воспитание и призвано сформировать эстетическое отношение к человеческим взаимоотношениям, причем непременно двояким образом: путем раскрытия эстетических моментов общения через объяснение, анализ, просвещение и в первую очередь самим характером общения воспитателей и детей, а также соответствующей организацией общения учащихся. А если уж рассматривать школу общения целостно, то она включит и переживание детьми ситуаций, где

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 3, с. 70.

они не выступают непосредственными субъектами общения: «учителя — учителя», «родители — родители», «учителя — родители», «руководители — подчиненные» и т. д. Поэтому так необходимо здесь единство требований в семье и школе.

Общение — едва ли не основной путь воспитания. Потребность общения в детском, подростковом, юношеском возрасте выступает очень активно. На разных этапах в этой потребности доминируют разные мотивы, меняется ориентация на возраст партнера, по-разному осуществляется самоутверждение, переживаются тревоги и конфликты общения, но никогда не угасает сама потребность, неудовлетворенность которой не только тяжело переживается, но и ведет к серьезным социальным последствиям

С наименьшей остротой эту потребность общения должен переживать педагог. «Должен» — только в смысле специфики профессии, ибо если это общение определяется служебным долгом, надо оставлять работу из-за профессиональной непригодности. Воздействовать на ребенка можно, лишь сопереживая его состоянию, видя мир его глазами. Авторитет учителя не исключает, а предполагает веру ученика в доброжелательное к себе отношение. Это ощущение, в равной мере необходимое и взрослым, психологи называют «социальной защищенностью». Герой фильма «Доживем до понедельника» пишет в сочинении: «Счастливая — это когда тебя понимают». А понимать человека, не сопереживая ему, нельзя.

«Школа — это мир душевных человеческих прикосновений, — писал В. А. Сухомлинский, — пусть это будет первой заповедью нашей этики»¹. Ясно, что речь идет не о простой неизбежности взаимодействия учителей с учениками, но о самом принципе педагогического воздействия, где учитель — не передатчик знаний, а личность, характер, обращающийся к личности, характеру.

И еще: заповеди выдающегося польского педагога Януша Корчака: «Мы говорим: будущий человек, будущий работник, будущий гражданин. Что они еще только будут, что потом начнут по-настоящему, что всерьез это лишь в будущем. А пока милостиво позволяем им путаться под ногами, но удобнее нам без них...

Дети составляют большой процент человечества, населения, нации, жителей, сограждан — это наши верные друзья. Есть, были и будут.

Существует ли жизнь в шутку? Нет, детский возраст — долгие важные годы в жизни человека». И далее: «Ребенок не глуп; дураков среди них не больше, чем среди взрослых. Облаченные в пурпурную мантию лет, как часто мы навязываем бессмысленные, некритичные, невыполнимые предписания! В изумлении останавливается подчас ребенок перед агрессией язвительной седовласой глупости.

¹ Сухомлинский В. А. Письмо о педагогической этике. — Народное образование, 1970, № 11, с. 52.

У ребенка есть будущее, но есть и прошлое: памятные события, воспоминания и много часов самых доподлинных одиноких размышлений. Так же как и мы — не иначе, — он помнит и забывает, ценит и недооценивает, логично рассуждает и ошибается, если не знает. Осмотрительно верит и сомневается»¹.

Это исходные позиции общения взрослых и детей. В них не только мудрость, но и несомненная красота самих педагогических принципов. Эстетика общения, школа общения не имеет предметных границ, ибо в любом педагогическом поступке общение не только вспомогательный инструмент, проводник воспитательных воздействий, но и само *воздействие*.

К сожалению, в педагогической практике этот важнейший принцип осознается далеко не всегда. Грубейшие педагогические ошибки совершаются из-за неумелого общения, отсутствия соответствующей культуры: нарушение суверенности личностных прав и бестактное вторжение в душу ребенка; усреднение, «спрямление» индивидуальных различий в чувствах, мыслях, видении мира; пренебрежение тончайшими особенностями психики, связанными с половыми различиями, особенно в период юношеской влюбленности.

Наконец, серьезнейшая проблема, отмеченная ныне педагогами, психологами, — *дефицит общения взрослых и детей*, дефицит, особенно осязаемый в том возрасте, когда подросток самоутверждается в роли взрослого и нуждается в опоре и поддержке. Ситуация осложняется еще и тем, что в этом самоутверждении он противится такой опеке, стыдится покровительства. Отсутствие доверительного общения со взрослыми дома, в школе компенсируется порой самым неприглядным образом на улице, в подворотне, в сквере чаще всего именно потому, что здесь среди взрослых подросток попадает в атмосферу недостающего ему равенства.

В последнее десятилетие все эти проблемы осложнились *акселерацией физического*, отчасти *интеллектуального* развития. Дело в том, что эти процессы не только не влекут за собой *акселерацию нравственного опыта*, но скорее увеличивают дистанцию между физическим, умственным развитием, с одной стороны, и нравственным — с другой. Материальное благополучие, малая озабоченность бытом не всегда благоприятствуют развитию великодушия, заботливости, чуткости. А физические возможности позволяют легко применить силу, причем часто не с прямой душой грубостью, а с достаточным «интеллектуальным» обоснованием.

Бедность эмоционального опыта, неразвитость чувств — неблагоприятная почва для нравственного формирования личности. С такой остротой эта проблема еще никогда не стояла перед педагогикой. Нужны новые исследования, но уже и сегодня ясно, какие колоссальные возможности имеет здесь эстетическое воспи-

¹ Корчак Януш. Как любить детей. М., 1968, с. 87, 88.

тание не только в создании эмоционально-чувственной основы нравственного развития, но в известной мере уже своими средствами осуществляя нравственную функцию.

Единство эстетического и этического в общении

В основе нравственных возможностей эстетического воспитания в сфере общения лежит несомненное сходство (не тождество!) этических и эстетических моментов уже на уровне потребностей. Нравственная и эстетическая потребности входят в *потребность оценочного освоения мира*. Обе потребности служат целям гармонизации человека и мира, сходно, хотя и неоднозначно, переживаются.

Эстетическое отношение непременно включает в себя нравственный момент.

С другой стороны, нравственная потребность может переживаться эстетически как потребность в красоте человеческих отношений. «Эстетика,— отмечал Ф. М. Достоевский,— есть открытие прекрасных моментов в душе человеческой самим же человеком для самосовершенствования»¹. Отделить нравственное от эстетического в этом тезисе просто невозможно, если не принимать его за определение предмета эстетики как науки.

Эстетическое развитие готовит психику к нравственной деятельности. Интересно и глубоко эту проблему поставил И. Кант. Положенный им в основу эстетического отношения принцип бескорыстия определяет и нравственное отношение. Человеколюбец, по Канту,— тот, кто «принимает эстетическое участие в благе всех людей (радуется за близких)...»².

Таким образом, в *любом эстетическом отношении обнаруживаются характеристики, аналогичные важнейшим моментам межличностного общения*³, причем активно проявляющиеся и в гармонии взаимоотношений, и в конфликтных ситуациях.

В самом деле, эмоциональный тонус эстетического впечатления бывает столь сильным, что исключает всякую возможность иной его оценки. Тонкий знаток психологии, французский философ XVII века Франсуа де Ларошфуко подметил, что мы скорее признаем недостатки нашего ума, чем согласимся с критикой наших вкусов. Каждому педагогу известно, как сложно перестраивать вкусы. Акция со стороны здесь вообще невозможна, можно лишь создать условия, помочь перестроиться самому.

А с другой стороны, как радуется нас разделенное эстетическое

¹ Незданный Достоевский. Литературное наследство. М., 1971, т. 83, с. 292.

² Кант И. Соч. в 6-ти т. М., 1965, т. 4, ч. 2, с. 416.

³ И. С. Кон, отмечая личностные качества, позволяющие в общении лучше понять другого, наряду с опытом, знанием самого себя, сходством субъектов и пр. называет и такие свойства, как впечатлительность, созерцательность, эстетическая ориентация. См.: Ко и И. С. Психология юношеской дружбы. М., 1973, с. 25—26.

удовольствие, *эстетическое сопереживание!* Незримые нити соединяют нас общением, взаимопроникновением и ощущением сопричастности неким общим ценностям.

Встречаются педагогу и трудные проблемы эстетики общения. Вот, скажем, проблема *молодежной субкультуры* (одежда, музыка, манеры). Ясно ли осознает педагог и эстетическую приверженность этому типу культуры, и то, что она — также *средство общения*? Хороша эта музыка или плоха, достаточно ли мы ее знаем, чтобы судить о ней, или отрицаем с порога? Конечно, важные вопросы, но пока обратим внимание на другое. Вот что пишет тонкий педагог и талантливый ученый Юрий Азаров: «Я как педагог стремлюсь понять, что же так притягивает многих подростков к этой музыке... Знание ритмов — как пропуск на вход в коллектив... Я понял, что, слушая эту музыку, дети обмениваются информацией, которую иным способом, в словах скажем, едва ли сумели бы донести друг другу. А может быть, и не захотели бы»¹.

А теперь, если дать эстетическую оценку этому явлению, то даже признание действительно художественных удач, может быть даже шедевров, в этом направлении не может перевесить чувства глубокого огорчения и ощущения огромных не только эстетических, но и нравственных потерь, потому что в представлениях многих подростков поп-музыка — вершина художественной культуры. Повторим еще раз — убеждение это у многих ребят искреннее, глубоко эмоциональное. И самые благие намерения педагога открыть своим ученикам иные художественные миры могут так и остаться намерениями, если не будет понята специфика этого барьера общения.

Если же найден ключ, если общение состоялось, если подросток еще даже не принял для себя Баха и Моцарта, но и поверил, что искусство, выходящее за пределы его вкусов, есть все-таки искусство, доступное многим, понятное и любимое ими, в его сознании уже заработали какие-то важные механизмы движения, развития, важные не только для его эстетического, но и нравственного становления.

Самое опасное в культурном облике личности даже не невежество — оно преодолимо, а неподвижность, на каком бы уровне она ни устанавливалась. Неподвижность знаний, вкусов, нравственных оценок. Сколько барьеров великим ученым ставили другие ученые, иногда не менее великие и несомненно обладавшие важными и нужными знаниями, но неспособные эти знания преодолеть. Какими жестокими и несправедливыми оказывались последовательные и принципиальные люди, когда они последовательно относились к своим принципам как к эталонному метру.

Ф. М. Достоевский различал людей искренних и нравственных:

¹ Азаров Ю. О поношенных джинсах и нетленных ценностях. — Литературная газета. 1975, № 44.

первые, говорил он, поступают согласно своим убеждениям, вторые — тоже, но они сначала пытаются постичь истинность этих убеждений и готовы идти им наперекор, если так подсказывает нравственное чувство.

Пожалуй, одно из главных условий общения — его предельная конкретность, *непредвзятость*. Один и тот же стиль поведения в разных ситуациях может быть признаком хорошего тона и смешного манерничанья. Остроумие обернется ёрничеством и шутовством, простота — хамством, развязностью, почтительность — льстивостью, образованность — нудным педантизмом. Воспитанный человек всегда красив в общении, ибо он *соразмерно соотносителен* положению, обстановке, а не воспроизводит набор готовых стереотипов. Можно отметить и обратную зависимость — интеллигентность не только выражается в общении, но только общением и формируется. И здесь следует обратить особое внимание на педагогические возможности искусства в воспитании соответствующих личностных качеств.

Восприятие искусства — модель общения Выше отмечалось известное сходство эстетического и нравственного отношения, в силу которого искусство реализует нравственную функцию не обязательно в отдельных нравственных утверждениях или запретах, а в общей настроенности человека, в развитии его зоркости, чувствительности, восприимчивости. Но эти функции выполняют собственно любые явления, действующие на нас эстетически. Искусство же еще учит опыту «практической ориентировки в законах жизни» (выражение А. А. Ухтомского).

Осваивая разнообразные ситуации человеческих отношений, сложнейшие связи и переходы эмоций, «диалектику души», оно реализует важнейшую нравственную задачу гармонизации общественного и индивидуального бытия. Показывая и разрешая нравственные коллизии, заставляя сопереживать, искусство формирует целостную систему психических качеств, необходимых в общении.

Так, в структуре общения, пожалуй, центральную роль играет *способность перенести на себя состояние другого, пережить это состояние как свое собственное*. (Психологи называют эти способности эмпатией, синтонностью.) Действительно, только благодаря этой способности можно воспринимать другого как *цель, а не как средство*, что и составляет саму суть общения. Искусство расширяет наши жизненные контакты, обеспечивает возможность переживания бесконечных вариантов общения, как бы упражняя наши нравственные способности. Последнее имеет важнейшее значение для освоения *оптимальных вариантов поведения* — ведь *общение не только конкретно-ситуационно, но и нормативно*. Только норма, обретенная в переживании многочисленных ситуаций, найденная в «переборе» вариантов поведения, обладает и *устойчивостью и гибкостью*. Искусство утверждая значимость единич-

ного, личностного, индивидуального, часто ломает устоявшиеся нормы, а это порой не менее важно, чем следование им.

Но искусство не только формирует и развивает нравственные чувства, заставляет пережить ранее неведомое, но и способствует осознанию этих чувств, переводит их в область нравственных принципов. А с другой стороны, общие нормы, законы, принципы одухотворяются искусством, как бы поверяются в практике конкретного человеческого общения.

Поэтому, когда речь идет о формировании эмоционально-нравственного опыта, связанного с общением, необходимо максимально использовать эти уникальные возможности искусства, а это значит не просто приобщить детей к искусству (что само по себе достаточно трудная задача), но и раскрыть его подлинное содержание. Не говоря уже об уровнях вкусов и потребностей, может быть преимущественное усвоение лишь определенных «сторон», «слоев» одних и тех же произведений. Взрослые, читая «Войну и мир», открывают в ней иное, нежели в подростковом возрасте, содержание. Но ведь и взрослые могут читать Мопассана как порнографическую литературу, а «Преступление и наказание» — как детектив. Наконец, прочитав «Войну и мир» в школе, человек уже никогда в жизни может не взять в руки этот роман. По многим причинам, в том числе и по причине отсутствия потребности общения с его героями.

И здесь мы открываем еще одну сторону общения, о которой часто забывают теоретики, не говоря уже о сознательном формировании в ребенке этой культуры. Речь идет об общении с самим собой, умении сосредоточиться, самоуглубиться. Читая книгу или слушая музыку, мы не только выходим в другой мир, но и входим в свой собственный. Опять-таки, если умеем, если в нас сформирована эта культура.

Здесь есть тонкая, не сразу уловимая диалектическая связь переживания ценности и неповторимости собственного мира и уважительного интереса к миру другого. И наоборот, неуважение к другому, равно как и неуважение к себе, имеет сходную основу. К. Маркс замечательно определил сущность стыда, сказав, что это «своего рода гнев, только обращенный внутрь». Гнев по поводу себя, гнев от того, что сумел увидеть с неприглядной стороны самого себя: оказался хуже, чем сам себя ценишь. Поэтому краска стыда заливает нам лицо иногда при одном воспоминании о дурном поступке, хотя мы наедине с собой и никто ни в чем нас не винит.

«...Чему мы учим в школе детей? Мы учим, что дважды два четыре и что Париж — столица Франции. Когда мы начнем их учить еще и тому, что есть они сами? Когда будем каждому говорить: да знаешь ли ты, что ты такое? Ты — чудо, и нет другого такого на свете. Ты неповторим. Миллионы лет стоит земля, но точно такого, как ты, нет и не будет... Из тебя может выйти новый Шекспир, Микеланджело, Бетховен... Так можешь ли ты,

когда вырастешь, нанести зло другому, когда он, как и ты, — тоже чудо? Вы должны охранять и беречь друг друга»¹. Эти слова принадлежат Пабло Казальсу — одному из величайших музыкантов нашего века, благородному, мужественному человеку, прожившему жизнь долгою и честною.

Подлинное общение с искусством — всегда общение для себя, и этому тоже нужно учить детей, потому что суета вокруг искусства, внешнее к нему отношение не только бессмысленны, но и развращающе вредны. Но это «для себя» открывает душу человека, готовит ее к приятию и постижению забот, горестей, радостей других людей. Надо только умело направлять детское восприятие, умело соотносить художественное переживание с нравственным поведением в жизни.

Способность искусства не только возбуждать нравственную потребность общения, но в известной мере и удовлетворять ее нельзя недооценивать. Однако опасно и переоценивать. В искусстве легко замкнуться, если оно не связано с целостной культурой личности, основы которой необходимо заложить в детстве. То есть мы снова возвращаемся к тезису, высказанному ранее: *красота человеческого общения неотделима от общей культуры, воспитанности личности, системы нравственных установок.*

Но как же тогда быть с этикетом, формированием хороших манер, правил поведения, отношением к собственной внешности? Не противоречит ли все это пониманию культуры общения как, прежде всего, красоты внутренней?

Не противоречит, и вот почему.

Нормы поведения и культура общения

В нормах этикета, как правило, находят оформление нравственные принципы: уважение, доверие, соучастие, деликатность, такт. Разве не ясно, чем объясняются формы обращения на «ты» и на «вы», разность стилей одежды дома, на службе и в театре, правила взаимоотношений с женщиной или пожилым человеком? Освоение этих правил — как бы ускоренное постижение опыта человеческих взаимоотношений. И знакомя детей с этикетом, надо непременно раскрывать содержательный смысл тех или иных манер. Но знакомить с правилами надо. Необходимо вырабатывать привычку поступать согласно этим правилам. Ведь дети бывают бестактны, оскорбительно грубы иногда из-за незнания элементарных норм, а собственный их опыт еще слишком мал, чтобы подсказать нужную форму поведения. Как часто и взрослый человек теряет, не находя мгновенно нужную форму выражения своего отношения, поступка, хотя нравственная сторона ему абсолютно ясна. Достаточно вспомнить трудности обращения к незнакомой женщине зрелого возраста: товарищ? гражданка? дама? женщина? В. Солоухин предложил — «сударыня». Не

¹ Кан Альберт. Радости и печали. Размышления Пабло Казальса, поведавшие им Альберту Кану. М., 1977, с. 205.

прижилось. Мы иногда затрудняемся позвонить по делу незнакомому человеку, не зная толком, как обратиться, как представиться. А чего стоит отрывистое «кто», когда ты снимаешь трубку? Что ответить? Назвать себя по имени, фамилии, должности, званию? Чего уж элементарнее: поздороваться, даже если звонишь в неведомое тебе учреждение, а затем представиться самому. Но и этим простым правилам общения надо обучать.

А как быть с общепринятыми правилами, которые стали традицией? Не сковывают ли они человека, лишая свободного самовыражения, а главное — какое они имеют отношение к внутренней воспитанности? Имеют, и самое прямое. Потому что *подчинять себя определенной дисциплине — свойство воспитанных людей*. Никто не удивляется, когда на пляже в очереди за мороженым стоят в плавках и купальниках, но когда в плавках выходят за мороженым в парковый павильон — это некрасиво и неэтично. Условность? Конечно. Ведь в павильоне сидят люди, только что ушедшие с пляжа. И, тем не менее, некрасиво.

Общение людей осуществляется не только через слова, жесты, взгляды, манеры. Даже облик, данный человеку природой, необходимо учитывать в воспитательном процессе.

Не нужно стыдиться разговоров на эти темы либо делать вид, что это второстепенные педагогические вопросы. В специальной литературе опубликованы некоторые исследования о взаимоотношениях учителей и учеников, о восприятии личности учителя его воспитанниками. Специальный опрос учащихся старших классов, студентов педагогических институтов дал возможность представить некую идеальную «модель» хорошего педагога, и среди многих необходимых качеств, таких, как сдержанность, требовательность, честность, принципиальность, названы: *яркость, артистичность, интеллигентность*. А вот одна из конкретных оценок: «Приходит она в класс — и на нее смотреть неохота — так она одета. Таким учителю быть нельзя, это никогда не вызовет уважения ребят». Хотя при этом ребята признают: она — «талантливый учитель»¹. В общении возникает эстетический барьер — и педагогический процесс деформируется, даже отношение к предмету может определяться этими, казалось бы, совершенно внешними в математике или химии моментами.

Для педагога культура общения — важнейшее профессиональное качество, невозможное без общей широкой культуры, образованности, душевной обаятельности, нравственной чистоты, творческой увлеченности.

В одной из школ г. Ростова старшеклассники организовали клуб «ЭТО» (эстетика, творчество, общение). Здесь встречаются, чтобы вместе слушать музыку и читать стихи, обсуждать фильмы и спектакли, учатся организации праздников и развивают импро-

¹ Загоренко Н. Личность учителя в глазах учащихся. — Народное образование, 1976, № 7, с. 70.

визационность поведения. Один раз в месяц на базе клуба собираются родители, чтобы поговорить о делах клуба, о своих детях, послушать лекции¹.

Нельзя не приветствовать саму идею объединения эстетики, творчества и общения. Можно только призвать теоретиков и практиков к дальнейшей разработке этой интереснейшей педагогической проблемы, значение которой возрастает с каждым днем.

Глава 6

КУЛЬТУРА РЕЧИ И ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКА

Язык и речь² изначально связаны с человеческим существованием в мире. Язык возникает и развивается с возникновением и становлением человеческого общества, будучи последствием этого социального процесса и его условием. По словам Маркса и Энгельса, «язык возникает лишь из потребности, из настоятельной необходимости общения с другими людьми»³, а вне осуществления этой потребности невозможно само общество. Язык — это система знаков, с помощью которой можно *общаться*, *мыслить* и *выражать* себя, свое отношение к миру и к другим людям. Важно понять, что эти функции языка внутренне взаимосвязаны, хотя и относительно самостоятельны. В самом деле, язык потому и способен служить средством *общения* людей, что он обладает возможностью *обобщения*, *закрепления* некой *внеличностной*, *внесубъективной*, *общезначимой информации*, позволяющей нам осмысливать и мир, и самих себя. Но если бы язык не обслуживал потребности *выражения*, общение в строгом смысле слова также было бы невозможно.

Выразительная функция языка в речи

Уровни выразительности речи, конечно, существенно различаются в лирическом стихотворении, научной статье или изложении материала на уроке биологии, но в любом речевом действии изначально заложена функция *воздействия*. Значит, выразительность речи связана с потребностью передать не только субъективные переживания, личностные смыслы, но и общезначимые понятия, мысли. Еще в XVIII веке немецкий философ Иоганн Готфрид Гердер отмечал связь мышления и вырази-

¹ См.: Тамбиева Т. Эстетика, творчество, общение.— Народное образование, 1977, № 5, с. 65—66.

² Язык и речь — не тождественные понятия. Речь — способ реализации языка, конкретное его осуществление в общении людей. Для лингвистов существенно также разграничение эстетики языка и эстетики речи. В границах нашей проблемы значима именно взаимосвязь этих понятий, а потому в тексте этой главы язык и речь выступают если не как тождественные, то, во всяком случае, сходные, близкие по содержанию понятия.

³ Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 3, с. 29.

тельности речи: «Язык учит нас ясно мыслить, а ясные живые мысли заставляют искать четкие и яркие слова...»¹.

Однако единство функций языка не означает их тождества.

Согласно расхожему мнению, ясность передаваемого сообщения всегда обеспечивает его необходимой формой выражения — словами. В самом общем виде это суждение верно. Но как все сложно в реальности! Ведь ясность сообщения не предшествует форме выражения, а только в этой форме и осознается. Иначе говоря, не только мысль обуславливает форму ее выражения, но и форма выражения проявляет саму мысль.

Как беден наш язык! Хочу и не могу.
Не передать того ни другу, ни врагу,
Что буйствует в груди прозрачною волною.
Напрасно вечное томление сердец,
И клонит голову маститую мудрец
Пред этой ложью роковою.

Это стихи Афанасия Фета.

А вот строки тютчевского стихотворения «Silentium!»:

Как сердцу высказать себя?
Другому как понять тебя?
Поймет ли он, чем ты живешь?
Мысль изреченная есть ложь...

Ощущение лжи оттого, что слова лишь приблизительно передают чувство. М. Ю. Лермонтов в одном из писем М. С. Лопухиной сожалеет, что текст лишь в малой доле передает душевные движения: «Право, следовало бы, когда пишешь, ставить ноты под словами...»².

В речи передается некое новое содержание, не сводимое к значениям слов,— это содержание несут тембр голоса, интонация, ритм речи, ее эмоциональная насыщенность.

Не только мысль и эмоция трудно «идут» в слова, но и *видение* — живое, непосредственно-чувственное ощущение мира. Шекспир в 106-м сонете с горечью говорит об отсутствии слов для восхваления того, чему удивляются глаза. Литература за прошедшие столетия освоила едва уловимые душевные движения, научилась постигать их сложнейшие противоречия, свободно изображать любые оттенки чувственного мира, но те же «муки слова» переживает и современный поэт:

Когда вступают в спор природа и словарь
И слово силится отвлечься от явлений,
Как слепок от лица, как свет от светотени,—
Я нищий или царь? Коса или косарь?

(Арсений Тарковский)

¹ Гердер И. Избр. соч. М.—Л., 1959, с. 117.

² Цит. по кн.: Горнфельд А. Г. Пути творчества. Спб., 1922, с. 33.

Все примеры совершенно сознательно взяты из поэзии — рода литературы, в наибольшей степени связанного не только с необходимостью особо острого *чувства языка*, но и с несомненным *языковым мастерством* писателей. Может быть, прекрасные поэты потому и ощущают бедность языка, что им открыто все его богатство, ведомы возможности передачи в языке самых тонких оттенков мысли и чувства. Эта ситуация только внешне парадоксальна. Именно здесь выявляются максимум выразительных возможностей языка и вместе с тем специфические трудности овладения этой выразительностью. Мы ясно понимаем, сколь совершенной школой формирования речевой культуры может и должна быть литература, но именно эти примеры нас убеждают и в том, что проблема выразительности речи не сводима к литературе.

По мнению специалистов, ребенок овладевает разговорно-бытовой речью к 8 годам. Он еще не знает литературно-книжного языка, хотя отдельные обороты речи, услышанные в разговорах взрослых, по радио, телевидению, «застревают» в его памяти. Освоение языка в этот период идет очень активно, естественно и непринужденно. Почти все дети обладают врожденным языковым чутьем, фонетическим слухом, легко творят новые слова (часто — очень интересно!), получают несомненное удовольствие от словесной игры: достаточно прочитать прекрасную книгу К. И. Чуковского «От двух до пяти», чтобы в этом убедиться. Здесь талант детей столь же очевиден, как и в их рисунках, театральных играх, в необычайной активности познания мира. В психике ребенка обнаруживаются важнейшие характеристики творческой личности. И все же ставить знак равенства между творческой активностью детей и *творчеством в контексте человеческой культуры* ни в коем случае нельзя, впрочем, так же как нельзя недооценивать эти творческие потенции. Великое педагогическое умение и искусство как раз и заключаются в том, чтобы тонко соединить живую непосредственность видения, переживания, мышления ребенка с направленным освоением знаний, навыков, способов постижения действительности. Саморазвитие ребенка и осуществление в педагогических действиях определенных, сознательно поставленных целей должны органически слиться. Это — в идеале. На практике же чаще всего мы встречаемся с отклонениями в ту или иную сторону: невоспитанностью (в самом широком смысле слова — как преобладающей в развитии стихийностью) либо «тотальным» дидактизмом, не оставляющим места для естественного *самоосуществления* ребенка.

Овладение языком — сложный диалектический процесс, в котором естественность постижения материала через окружающую среду непременно связана также и с освоением определенных навыков культуры речи. Эти навыки сознательно формируются, воспитываются и в очень малой степени развиваются сами собой, самостоятельно. Что же касается нравственного смысла речи, где слово — дело, где язык ощущается как интимно-близкая

часть национальной культуры, связанная с глубинными основами наших гражданских патриотических чувств, то это переживание языка совершенно неотделимо от общего уровня культуры и достоинства личности.

В феврале 1942 года, в тяжелейший период войны непреклонной клятвой на всю страну прозвучали строки «Мужества» Анны Ахматовой:

Не страшно под пулями мертвыми лечь,
Не горько остаться без крова,—
И мы сохраним тебя, русская речь,
Великое русское слово.
Свободным и чистым тебя пронесем,
И внукам дадим, и от плена спасем
Навеки!

Литература — наиболее совершенная форма бытования языка, она концентрирует его выразительные возможности и развивает сам язык. Вполне понятно, что в формировании культуры речи, в освоении языкового богатства роль литературы поистине уникальна и неповторима.

Речевая культура и педагогика

Однако если несводимость слова к лексическому значению в его высших проявлениях (в художественной литературе) всем известна (что, правда, не означает еще способности эту языковую выразительность полноценно воспринимать) и каждый наверняка может вспомнить не один афоризм о красоте и богатстве русской речи, то наше отношение к языку повседневности часто заслуживает куда большего внимания.

В последние годы на страницах периодической печати проблемы языка обсуждались многократно, в дискуссию непременно вступали люди самых разных профессий; разговор был интересным и интересным. Здесь не место давать анализ и оценку обсуждавшимся вопросам, но следует обратить внимание на расширение и углубление самого понимания речевой культуры. Все отчетливее обнаруживается, что эта культура не ограничивается грамотностью письма, правильным произношением, но непременно выступает как необходимый момент целостной культуры личности, отражая эту культуру в себе и разнообразно в ней отражаясь. Так, разговор о языке все чаще стал возникать при обсуждении проблем человеческого общения. Оказалось, что наша речь играет в этом общении куда более серьезную роль, нежели просто обмен информацией.

Несколько лет назад появился очерк В. Аграновского, позднее переработанный в пьесу «Остановите Малахова!», идущую на многих сценах страны. Это не просто документальный рассказ о преступнике-подростке, отбывающем наказание в колонии, но попытка проанализировать истоки сложившейся ситуации. Автор обращает внимание и на такую, казалось бы, ничтожную деталь —

Малахов шепелявит. В цепи причин и следствий и этот факт играет свою роль. Над мальчиком постоянно смеются, иронизируют. Речь не только не связывает его со сверстниками, но препятствует общению с ними. Разные дети в этой ситуации и вели бы себя по-разному. Можно было собственным юмором, иронией обезоружить ребят, можно было стать «шутком» в компании, извлекая из этого положения для себя даже какие-то выгоды. Малахов озлобился. Озлобился не только поэтому, но и по этой причине тоже.

В книге врача-психиатра Анатолия Добровича «Общение: наука и искусство» (М., 1978) прослеживается судьба умного талантливого человека, страдающего тяжелым неврозом. Причина — заикание.

Это сложные случаи, где нужна помощь уже не только логопеда, но и психиатра. А сколько трудных ситуаций возникает у многих людей повседневно, вследствие их «зажатости», боязни вступить в разговор, потому что он не получится. Иногда ложной, а часто вполне оправданной боязни.

Даже такой знаток языка, каким был знаменитый русский историк В. О. Ключевский, блестяще владевший пером и непринужденной разговорной речью, признавал: «Легкое дело — тяжело писать и говорить, но легко писать и говорить — тяжелое дело, у кого это не делается как-то само собою».

Наверное, в строгом смысле слова «само собою» не делается ни у кого, просто речевая культура некоторых получила необходимое развитие еще в детстве.

Умные педагоги и родители непременно должны обращать внимание на речь детей, следить за ее совершенствованием: как ребенок выражает свои мысли и чувства, как рассказывает о своих делах, книгах, фильмах, как отвечает на уроках. Не секрет, что некоторые дети из-за трудностей речевого выражения воспринимаются в школе едва ли не как умственно отстающие. (К сожалению, нынешние формы проверки знаний в основном ориентированы на память и бойкость речи, а при использовании электронных экзаменующих устройств даже в речи отпадает необходимость — достаточно нажать соответствующую кнопку.)

Наконец, разве может нас не тревожить, что сочинения по литературе в учебном процессе, а на выпускных и вступительных экзаменах особенно, у многих вызывают поистине панический ужас, опять-таки в большинстве случаев оправданный, ибо неумение грамотно писать, выражать мысли часто оказывается барьером для поступления в технические, естественнонаучные учебные заведения.

Не легче обстоят дела и с молодыми людьми, избравшими гуманитарные профессии. На страницах «Литературной газеты» несколько лет назад цитировались сочинения, написанные на вступительных экзаменах в Литературный институт имени А. М. Горького: «Вся цель Акакия Акакиевича на данном этапе

состоит в том, чтобы обзавестись новой шинелью»; «Пушкин воспел все главные коммуникации Петербурга»; «автор пытается утвердить культ длинных волос»; «они полюбили друг друга, сошлись и начали фундаментально жить вместе»; «щупальца Обломова простираются и до сих пор...». Здесь пугает не столько безграмотность, сколько поразительная языковая глухота, заштампованность, бесцветность речи, построенной на фундаменте какой-то извращенной эстетики слова.

**Эстетика слова
и речевая культура**

Но что же это такое «эстетика слова», «эстетика речи»? Имеет ли она отношение к тем, казалось бы, далеким от эстетики обстоятельствам повседневной речи, о которых мы говорили выше, или в ее компетенции вопросы языка литературы, языка писателей, или, по крайней мере, некоторые ситуации, требующие особо красивых слов? К сожалению, филологическая наука и методика преподавания практически на протяжении многих лет исходили из последнего предположения. Можно сослаться на авторитет известного советского языковеда Р. А. Будагова, отметившего, что, несмотря на проявленный многими учеными, писателями, общественными деятелями интерес к эстетике слова, «лингвистам так и не удалось широко поставить проблему эстетики языка и речи...»¹.

Конечно, лингвисты всегда знали, что в языке передается не только логическое содержание, но и эстетическое впечатление, что слово обладает чувственным тоном, многозначностью, образностью, и тем не менее мы встречаемся с этими вопросами чаще всего в рассуждениях о «красотах стиля» того или иного писателя.

Малоплодотворным оказывается и другой подход — представлять эстетику языка как некое присущее ему благозвучие и способность это благозвучие воспринимать. В уже упомянутой книге Р. А. Будагов, рассматривая дискуссию на страницах французского «Эстетического журнала» (1965, № 3—4), которая свелась к вопросу «Можно ли говорить о том или ином языке как о языке красивом?», справедливо отрицает подобную абстрактную постановку вопроса. Разным языкам, действительно, в большей или меньшей степени присуща напевность, звуковысотное многообразие, отрывистость и жесткость, но эстетическую оценку эти языковые характеристики получают лишь в сугубо конкретных ситуациях речи.

«Музыка слова,— писал Б. Л. Пастернак,— явление совсем не акустическое и состоит не в благозвучии гласных и согласных, отдельно взятых, а в соотношении значения речи и звучания»²
К этому абсолютно справедливому суждению можно только до-

¹ Будагов Р. А. Что такое развитие и совершенствование языка? М., 1977, с. 193.

² Пастернак Б. Л. Люди и положения.— Новый мир, 1967, № 1, с. 219.

бавить: само это соотношение значимо лишь в контексте определенной культуры того или иного национального языка.

По мнению одного французского поэта, уже само слово *art* (искусство) по звучанию определяет обозначаемый им предмет: не благостная кротость, а крик хищной птицы, бросающейся на добычу. Ну, а как же быть с немецким *Kunst*, польским *sztuka*, русским *искусство*? Эти слова никак не вызывают у нас подобных звуковых ассоциаций, хотя слух француза вовсе не произвольно, а по сути связывает фонетику слова с трактуемым предметом. Что уж тут говорить о таких неожиданных для инерции нашего слуха словах, как *урода* — красота (польск.), *вонь* — аромат (польск.), *черствы* — свежий (чешск.), *яма* — гора (японск.).

И хотя ощущаемые нами звучность, мелодичность, экспрессивность (особенно в поэзии), безусловно, важнейшие эстетические характеристики слова, эстетика языка к ним не сводится. Ныне все больше в науке о языке утверждается позиция, согласно которой выразительность языка, стремление говорящего и пишущего воздействовать на сознание слушателя и читателя непременно связаны с *эстетической ориентацией речевого действия*. Там, где есть выбор форм выражения, контроль языковых средств, их нюансировка, «где есть обдумывание, там есть и эстетика языка», хотя бы в самых элементарных своих проявлениях¹. Эстетически совершенная речь не обязательно гладкая и бойкая: мы часто вообще иронически относимся к подчеркнуто «красивым» словам (вспомним Базарова в «Отцах и детях»: «Аркадий, не говори красиво!»), но непременно речь *совершенно организованная относительно своих целей*.

Конечно, этот тезис носит слишком общий характер, нуждается в расшифровке, конкретизации, но он обладает достоинством всеобщности, безграничного диапазона — от построения элементарной фразы до языкового стиля крупного писателя, направления, школы.

В книге очерков и воспоминаний известного переводчика А. М. Арго «Звучит слово...» (кстати, обращенной к детям) читатель может найти немало любопытных примеров, когда оригинально интонированная фраза, иногда даже всего *одно слово*, точно акцентированное, давало возможность крупным актерам изменить привычную трактовку образа, смысл сцены, углубить или конкретизировать содержание произведения. Есть в книге один очень простой пример, позволяющий раскрыть многозначность самой элементарной фразы: «Дайте мне стакан чаю».

«Если мы делаем упор на первое слово, открываем следующее: «Довольно пустой болтовни! Я пришел усталый, измучен жаж-

¹ Будагов Р. А. Что такое развитие и совершенствование языка?, с. 205.

дой, дайте мне стакан чаю, а потом я вам расскажу все новости».

Упор на втором слове:

«Соседу справа дали, соседу слева дали, всем налили, всех спросили, про меня забыли — почему так? Дайте и мне, если всем даете...»

На третьем слове:

«Вы знаете прекрасно, что я не пью из чашки, дайте мне стакан. Можете хоть немного считаться с моими привычками!»

И наконец, на четвертом:

«Ч а ю! Понимаете — ни вина, ни пива, ни кофе! Ничто так не утоляет жажду, как добрый, душистый, хорошо настоявшийся чай!»¹.

Попробуйте произнести эту фразу во всех ее смысловых вариантах, дайте такое задание детям, и вы убедитесь, что сделать это не так-то просто: либо не меняются смыслы, либо акцентированные слова лишают фразу естественности, деформируют ее — возникает какая-то глупая нарочитость. Решение этой элементарной языковой задачи уже предполагает определенную речевую культуру: интонационную гибкость, ощущение многозначности слова, его точности и выразительности.

Но ведь мы на каждом шагу встречаемся с ситуациями несравнимо более трудными, когда приходится выражать сложные мысли, тонкие чувства, видимый, слышимый, осязаемый мир. Школа должна воспитать любовное отношение, вкус к слову, но выполнить эту задачу можно только при ясном понимании того, что речевая культура — не автономная область воспитательной работы, а (повторим еще раз!) составная часть общей культуры личности. Так, например, речевое однообразие, бедность языковых средств может свидетельствовать не только о слабой словесной подготовленности, но также о неумении наблюдать природу, людей, об эмоциональной «глухоте». Анатолий Франс прекрасно говорил: «Словарь — это целый мир в алфавитном порядке». Задача педагога — соединить в сознании, в чувствах детей живой мир и мир слов, вернее, даже не соединить, а раскрыть их *взаимобусловленность*. Только тогда сформируется такое отношение к языку, в котором нравственные и эстетические чувства окажутся неизбежными.

Конечно, каждый школьник в процессе обучения должен пройти школу «образцов» речи, «стандартов», установившихся норм. Здесь есть опасность известной заштампованности языка, но не большая, чем в любом догматическом подходе к педагогике. Ведь правильное обучение нормам речи, это неизбежно и формирование языковой пластичности, потому что сама норма речи — не абстрактная совокупность правил, но непременно правила, соотнесенные с *конкретными условиями*. Нормы речи диплома-

¹ Арго А. М. Звучит слово... М., 1962, с. 8—9.

тического протокола, использованные в житейски-оытовой среде, непременно создадут языковую аномалию, воспринимаемую комически. Устная речь, построенная по правилам письма, пусть самым верным, навеет скуку. Лексикон доклада окажется неуместным в застольной беседе. Опытный педагог знает, что разговаривать с классом на уроке и с 2—3 учениками на перемене одним и тем же тоном, теми же словами нельзя.

Такому отношению к языку и надо учить школьников. И это будет непременно и эстетическое воспитание, ибо основной принцип эстетики речи, прекрасно сформулированный А. С. Пушкиным, гласит: «Истинный вкус соетойт не в безотчетном отвержении такого-то слова, такого-то оборота, но в чувстве соразмерности и сообразности».

В речи порой возникают такие сложные ситуации, когда наше эстетическое чувство отрицательно реагирует на абсолютную правильность. Ни канцелярита, ни грубости, ни высокопарности нет: речь правильная по всем канонам, но ее «дистиллированность», «избыточная» верность переходят через «норму правильности» — речь кажется безжизненной, машинной. Ни один самый тонкий специалист по речи не сможет здесь обнаружить ни единой погрешности, а эстетическое чувство — протестует.

Конечно, огромную роль в освоении культуры речи играют уроки языка и литературы, но этот вопрос достаточно освещен в соответствующей литературе, что избавляет нас от необходимости специально на нем останавливаться. Здесь лишь надо оговорить особую ответственность учителей за собственный уровень эстетической культуры, потому что самое страшное даже не отсутствие речевого воспитания, а безразличное или ложное отношение к языку, формируемое именно этими предметами. Канцелярский разговор учителя о литературе, равнодушное отношение педагога к возбуренным бездушным формулам ученических ответов, пожалуй, хуже, чем отсутствие специальных уроков. К сожалению, в исследованиях последних лет, проведенных среди выпускников филологических факультетов пединститутов и учителей, часто отмечается крайняя бедность их речи (стертые языковые клише, штампованные обороты, неумение говорить без помощи текста). Конечно, нельзя предъявлять к речи педагога требования на уровне тех великих творений слова, о которых приходится говорить на уроках, но, безусловно, речь его должна быть интонационно богатой, ритмически организованной, экспрессивной, выразительной. Но если у филологов есть хотя бы практикум по выразительному чтению, то будущим преподавателям других предметов вуз в речевой подготовке практически ничего не дает. Это, конечно, не исключает их роли в формировании речевой культуры учеников, не говоря уже о том, что от речевых способностей педагога во многом зависит интерес к его собственному предмету и уровень освоения знаний.

И конечно, совершенно недопустима речь безграмотная, гру-

бая, бестактное высмеивание учеников. Юмор — прекрасный помощник в педагогике, тонкий инструмент развития языковой культуры, но пользоваться этим инструментом нужно крайне осторожно. Ученицы рассказывают: «Я попросила тренера включить меня в команду по плаванию, а она под смех ребят говорит: «Иди, иди. Всех, кто ушами шевелит, я уже отобрала». «Я болела около 3 месяцев. Располнела. С удовольствием пришла после долгого перерыва на урок физкультуры. Попробовала выполнить упражнение на брусьях, но верхняя жердь треснула. Физорг сказала об этом учительнице, а та на весь зал со смешком говорит: «Удивляюсь, как такая туша две жерди не сломала»¹. Надо ли комментировать подобный уровень речевого общения учителя с учениками, не говоря уже о качестве юмора, не столько унижающего ученика, сколько унижительного для самого учителя.

Эстетика речи непременно должна научить и осмотрительности в словесном воздействии. Л. Толстой говорил, что слово может «убить», а иногда даже сделать зло «хуже смерти».

Рассмотренные вопросы, конечно, не исчерпывают реальной сложности, многогранности проблемы, но и они в достаточной мере показывают содержательность и значение этого аспекта эстетического воспитания школьников. Учитель может без особого труда расширить свои знания в этой области, обратившись к специальной литературе. Думается, что огромную помощь, часто не используемую должным образом, могут оказать учителям телевидение и радио. К давнему радиосициклу «В мире слов» в 1979 году Всесоюзное радио добавило передачи «Беседы о русском языке». С января 1979 года еженедельно начал выходить в эфир тележурнал «Русская речь» с постоянными рубриками: «Язык художественных произведений», «Слово писателя», «Культура речи», «Занимательное языкознание», «Воспитание словом», «Ораторское искусство» и др. В этих передачах принимают участие ученые, писатели, артисты. Возможны совместные просмотры, прослушивания этих передач, продолжение начатого в них разговора, обсуждение дискуссионных вопросов и многое, многое другое.

Интерес к проблемам культуры речи несомненно с каждым годом будет все больше возрастать и вовсе не из-за необходимости устранения негативных языковых явлений. Внимание к эстетике речи вызвано совершенствованием социалистической культуры во всех ее сферах, в том числе и в сфере общения. Здесь уместно напомнить мысль видного советского языковеда А. М. Пешковского: «Если для общения людей вообще необходим язык, то для культурного общения необходим как бы язык в квадрате, язык, культивируемый как особое искусство»².

¹ Стайкин М. И. Некоторые нравственные аспекты физического воспитания молодежи. — Теория и практика физической культуры, 1972, № 4, с. 35.

² Пешковский А. М. Избр. труды. М., 1959, с. 55.

ПРИРОДА И ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКА

Природа. Человек.
Культура

Природа, пожалуй, один из самых древних воспитателей человека. Задолго до возникновения педагогики она формировала в людях наблюдательность, волю, развивала их эмоциональный мир. Но взаимодействие человека с природой не только хронологически первая степень его развития, генезис человеческого бытия, но и необходимая характеристика самого человека. Разумеется, социальное бытие сущностно отличается от жизни природы. Не случайно с момента возникновения Homo Sapiens этот вид не претерпел сколько-нибудь значительных биологических изменений, но его жизнь на Земле связана с колоссальным прогрессом, в основе которого лежит *не природная, а культурная эволюция* — результат социальной человеческой деятельности. И вместе с тем человек даже на самых высоких ступенях развития не утратил своих связей с природой. «Что физическая и духовная жизнь человека неразрывно связана с природой, — писал К. Маркс, — означает не что иное, как то, что природа неразрывно связана с самой собой, ибо человек есть часть природы»¹.

Конечно, человек — это совершенно особая часть природы, ибо она для него не только среда обитания, но и объект преобразования. Жизнь человека не тождественна жизнедеятельности, как у животных, которые функционируют в природе как природные же существа. Марксистская философия дала глубокое обоснование практически преобразовательной сущности человека. Практика не только изменяет природу, но создает и развивает самого человека: его органы чувств, мышление, тело, речь. Поэтому социальный человек не сводим к его антропологическим характеристикам, это человек *«ставший» в процессе общественной практики*.

Однако в ходе общественной практики осуществляется также и *«становление природы для человека»*². Не только потому, что человек познает ее тайны, преобразует ее, но в структуре человеческого бытия, даже не меняя и не утрачивая своих субстанциональных характеристик, природа обретает некое новое качество — *ценностно-культурный смысл*. Польза природы становится *«человеческой пользой»*³, не сводимой к удовлетворению биологических или утилитарно-практических потребностей. Эта взаимосвязь социального и биологического создает поле динамичного диалектического напряжения в человеческой культуре,

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 42, с. 92.

² Там же, с. 126.

³ Там же, с. 121.

которая, с одной стороны, противостоит природе как некое *внебиологическое образование*, а с другой — *вбирает ее в себя*, ибо *человеческое отношение к природе — важнейший момент культуры*. Более того, по тому, «насколько стала для человека природой человеческая сущность, или насколько природа стала человеческой сущностью человека... можно... судить о ступени общей культуры человека»¹.

Эти необычайно важные для нас положения марксизма объясняют и традиционно устойчивое отношение к воспитательной функции природы, сложившееся в истории педагогики. В системе педагогических взглядов Я. А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, Г. Песталоцци, А. И. Герцена, В. А. Сухомлинского природа выступает как сильнейшее средство воспитательного воздействия.

Совершенно естественно, что и в системе эстетического воспитания природа всегда занимала почетное место. Даже в одно-сторонних концепциях, сводящих *эстетическое* воспитание к *художественному*, с оговорками и без, формирование эстетического отношения к природе непременно рассматривалось как одна из существеннейших сторон и задач этого воспитательного процесса. Тем не менее вопрос о природе в сфере эстетического воспитания и об эстетическом воспитании в сфере природы не только не утратил своей актуальности, но ныне предстал в совершенно особой значимости. В его истолковании обнаружались новые аспекты, а старые традиционные положения обрели иной статус и глубину, поскольку проблема взаимоотношений человека и природы не просто значима и современна, но все явственнее осознается как *глобальная проблема наших дней*.

Экология и педагогика Когда в 1866 году Эрнст Геккель ввел в науку термин «экология», обозначивший систему взаимодействий животного и растительного мира с окружающей средой, вряд ли он мог предположить, что менее чем через сто лет это понятие станет одним из наиболее употребительных не только в науке, где оно ныне несомненно обрело междисциплинарный характер, но и в массовом сознании. Говорят об «экологическом образовании», «экологической совести», «экологической катастрофе»...

Еще недавно казалось, что мощь природы безгранична и человек лишней раз демонстрирует свое величие, подчиняя себе могучие природные силы. Действительно, когда-то слабый и бессильный перед природой человек стал ее господином, «царем». Конечно, всегда подразумевалось, что преобразование природы предполагает знание и соблюдение ее собственных законов. Фрэнсис Бэкон, английский философ-материалист, еще в XVII веке заметил: «...Над природой не властвуют, если ей не подчиняются»². Этот тезис был обстоятельно развит в работах Маркса и Энгельса,

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 42, с. 115.

² Бэкон Ф. Соч., в 2-х т. М., 1972, т. 2, с. 81

утверждавших соотношенность и согласованность творчества с законами преобразуемого предмета. Однако на практике долгое время даже действия вопреки природных законов ни к каким катастрофам не приводили, а если и приводили, то причины их выяснялись много позже. Природа сама быстро залечивала свои раны.

Во всем мире тысячи специалистов — биологи, географы, экономисты, социологи — активно включились в изучение проблемы и в поиск оптимальных вариантов ее разрешения. «...Определенное отношение к природе обуславливается формой общества...»¹ — этот закон находит выражение как в практической стороне взаимодействия, так и в теоретическом истолковании ситуации. Экологическому психозу, «экоистерике», атмосфере неизбежной катастрофы, столь характерным для западной массовой экологической пропаганды, противостоит разумный подход к проблеме, основанный на подлинно научном ее понимании.

В нашей стране, начиная с 60-х годов, вопросы рационального взаимодействия человека и природы вышли на уровень государственного регулирования. ЦК КПСС и Совет Министров СССР приняли ряд постановлений, Верховный Совет СССР и верховные советы союзных республик утвердили соответствующие законы, направленные на совершенствование охраны природы. В статье 67 новой Конституции СССР записано: «Граждане СССР обязаны беречь природу, охранять ее богатства».

Однако, несмотря на значительную работу в этом направлении, проблема не утратила своей остроты, нуждается в дальнейшей теоретической и практической разработке. Принятое в декабре 1978 года постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О дополнительных мерах по усилению охраны природы и улучшению использования природных ресурсов» обращает особое внимание на необходимость максимально широкого распространения среди населения знаний по охране природы.

Ясно, что экологическое просвещение и воспитание должны начинаться с детства. И не только потому, что нынешние дети завтра будут играть активную производственную роль в народном хозяйстве страны. Уже сегодня они могут оказать природе великую помощь или принести значительный вред.

Глубокое осмысление серьезности положения должно привести к коренной ломке нашего сознания. Мы уже хорошо поняли, что фабрика, сбрасывая отходы в реку, может на десятилетия, а то и навсегда уничтожить в ней жизнь, но что способен сделать ребенок?

Вот авторитетное мнение академика М. Ф. Ярошенко, высказанное на страницах молодежной газеты: «Природа в некоторых местностях оскудела настолько, что даже мальчишка, вооружен-

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 3, с. 29

ный рогаткой, может причинить ей серьезные потери». А сотни, тысячи мальчишек?

По-своему беззащитными могут оказаться даже огромные районы. Зона БАМа — полтора миллиона квадратных километров (!), но, оказывается, самоочищающая способность здешних рек в десять раз меньше, чем у рек средней полосы. В климатических условиях этого региона дерево, посаженное вновь, достигает диаметра 12—15 см лишь через 150—170 лет. Убили утку и глухарку — уничтожили два выводка птенцов, а их и было два на весь район.

Красная книга Международного союза охраны природы предупреждает нас: 236 видам млекопитающих и 287 видам птиц грозит полное исчезновение.

Вымирают не только реликтовые животные: исчез белый орлан в США. Нелегко встретить под Саратовом стерлядь, а ведь три стерлядки входят в традиционный герб города. Решениями исполкомов многих городов запрещена продажа полевых цветов: ландыши, фиалки, ковыль, подснежники, дикие тюльпаны — под угрозой полного уничтожения, а значит, традиционные веночки на прогулках — уже преступление против природы.

Именно школа способна развить новый тип сознания, последовательно и разносторонне на протяжении многих лет определенным образом обучая детей, соответственно направляя процессы внешкольного воспитания. Необходимо сформировать высокую культуру общения с природой, выработать подлинно гуманное отношение к ней.

«Есть такое твердое правило, — писал Сент-Экзюпери в мудрой сказке «Маленький принц». — Встал поутру, умылся, привел себя в порядок — и сразу же приведи в порядок свою планету». Ныне в этом правиле обнаруживается вполне буквальный смысл. Например, школьники Латвии составляют опись всех дубов на территории своей республики.

Еще многое предстоит нам узнать и пережить во взаимоотношениях с природой, но уже теперь человеческая культура выработала основные принципы разумного, бережного отношения к планете, и крайне важно воплотить эти принципы в духовный мир каждого конкретного человека. Это очень нелегко, потому что речь идет не о сказочном шарике, а о настоящей планете — Земля, а суть ответственности — как в «Маленьком принце»: лично ты отвечаешь за судьбы планеты. Значит, необходимо не только освоить некоторую сумму природоохранительных знаний, но и сформировать *экологическое мировоззрение, мироощущение*.

**Духовные ресурсы
природы и эстетика**

Ныне ясно, что экологическая проблема требует комплексного, системного осмысления и решения. На эту тему уже написано немало работ, но, к сожалению, научное, социально-экономическое и технологическое значение природы часто заслоняет, отодвигает на задний план духовно-воспитательный аспект взаи-

моотношений человека и природы. В Отчетном докладе ЦК КПСС XXV съезду партии говорилось: «...Можно и нужно, товарищи, облагораживать природу, помогать природе полнее раскрывать свои жизненные силы. Есть такое простое, известное всем выражение «цветущий край». Так называют земли, где знания, опыт людей, их привязанность, их любовь к природе поистине творят чудеса. Это наш, социалистический путь»¹.

Значит, вести природу в систему экономических и количественных показателей — мало. «Цветущий край» создают не только знания и опыт, но также *привязанность и любовь* к природе.

Здесь вообще трудно провести разграничительную линию между экономическими и духовно-социальными проблемами. Так, социологические исследования, проведенные в Саратовской области Отделом сельской молодежи ЦК ВЛКСМ и Лабораторией социологических исследований МГУ, показали, что молодежь остается работать на селе в значительной степени из любви к природе.

«Охрана природы», «охрана окружающей среды» — для науки это синонимичные понятия. Но вот недавно появилась шутка: «Если природу не охранять, она превращается в окружающую среду», и за этой игрой слов — содержание, достойное философского трактата!

Вспомним фильм А. Тарковского «Солярис», вернее, те новые акценты, которые возникли в экранизации по сравнению с романом С. Лема. Человеку нужна Земля не только как наиболее удобная для его биологического обитания планета, но в первую очередь как земля (с маленькой буквы!), где он родился и вырос, на которой есть трава и ручьи, где поют птицы и пасутся на лугах лошади. А известный наш писатель Сергей Залыгин идет еще дальше: «Рассуждают о красоте пейзажа, а вот на красоту земли — земли как почвы, никакого внимания. Да что там школьники! Не так уж редко молодые агрономы не чувствуют землю, как чудо из чудес, не воспринимают ее как явление эстетическое»².

Наверно, никогда с такой очевидностью не сливались эти два понятия: «Земля» и «земля», как с выходом человека в космос, когда он и увидел впервые Землю как планету и оторвался на время от нее как от своего дома. Ему открылась новая красота земли, но она не только не заслонила привычную красоту родных мест, но пробудила щемящее чувство ее особой ценности, значимости в нашей жизни.

«Если б солнце только грело и светило,— писал В. Г. Белинский,— оно было бы не более как огромный фонарь, огромная

¹ Материалы XXV съезда КПСС. М., 1976, с. 53.

² З а л ы г и н С. Собеседования. М., 1982, с. 200.

печка, но оно проливает на землю яркий, весело дрожащий, радостно играющий луч,— и земля встречает этот луч улыбкою, а в этой улыбке — невыразимое очарование, неуловимая поэзия... Природа полна не одних органических сил — она полна и *поэзии*...»¹. Это вовсе не наивное очеловечивание природы, а переживание ее реальных воздействий на человека, тонко ощущаемое не только лириками, но и учеными.

В свое время немецкий естествоиспытатель Александр Гумбольдт говорил о постоянной «таинственной связи» ландшафта «с внутренней жизнью человека». Эти стороны природы, действующие на эстетическое и нравственное чувство человека, определяют по-разному: «*духовные ресурсы природы*», «*вдохновляющие ресурсы*», «*атлетическо-эстетические ресурсы*». По словам П. М. Поляна, «высокая этико-гуманистическая миссия географии распространяется не только на прагматические природные ресурсы, но, разумеется, и на эстетические»².

Происходит как бы *двойная гуманизация* естественнонаучного знания. Экологический стиль научного мышления развивает нравственную ответственность ученых за результаты своей деятельности, а сама экологизация все явственней обретает эстетическую окраску. В процессе движения по «золотой середине» между трансформированием и сбережением природы эстетика выполняет роль нити Ариадны, когда творческая интуиция дополняет научный поиск.

Таким образом, в сохранении природы появляется очень важный аспект — беречь ее не только как арсенал исходного строительного материала, биологическую среду обитания, но и как духовное богатство, удовлетворяющее эстетические потребности, восстанавливающее наши физические силы, обеспечивающее нормальное психофизиологическое состояние.

Духовное переживание природы невозможно отделить от нравственных и патриотических чувств человека, о чем мы уже имели возможность сказать. Замечательный западногерманский исследователь природы, человек необычайно много сделавший для сохранения природы Африки, Бернгард Гржимек, выступая против убийства редких животных, сопоставил охоту на тигров, слонов, носорогов со стрельбой в тире по старинным скульптурам и картинам. Сравнение необычайное, но точное, и относится оно не только к экзотическим животным. В наших городских скверах все меньше синиц, мало даже воробьев и ворон, а в Лондоне, например, воробьи уже давно исчезли. Во многих реках и озерах не только вымерла рыба, но и сами реки мелеют, высыхают.

Трудно сказать, где здесь кончается эстетическое переживание и начинается нравственное, потому что разрушение красоты

¹ Белинский В. Г. Собр. соч. в 3-х т. М., 1948, т. 3, с. 387.

² Полян П. М. География и вдохновляющие ресурсы природы. — Природа, 1978, № 3, с. 53.

живого не может не вызывать в нас чувства сострадания, жалости, желания помочь. Это желание помочь, защитить, уберечь, восстановить, внести свой труд и вложить в него душу и есть «повседневный деятельный патриотизм» (Л. Леонов). Патриотизм, проявляющийся не только в любви к красоте родных мест, но и в заботе о будущем страны, в сохранении памяти о прошлом своей земли. В годы Великой Отечественной войны неразделимая связь Природа — Отечество — Родина была прочувствована с особой остротой, и это переживание сохранило для нас искусство.

Непривычным поначалу казалось вновь возникшее понятие «экологическая совесть». Теоретики спорили о правомерности этого термина. Но независимо от того, утвердится или не утвердится в этике новая категория, мы явно чувствуем, что отношение к природе может быть не только рациональным и нерациональным, но также совестливым и бессовестным.

Здесь этика, эстетика, экология вступают в теснейшее взаимодействие не только в теоретическом плане, но и в практическом отношении к природе, когда *ощущение ее красоты выступает регулятором поведения.*

Таким образом, традиционная проблема эстетического отношения человека к природе обретает в нынешней экологической ситуации совершенно особый смысл.

Урбанизация и чувство природы

Некоторая парадоксальность взаимоотношений общества и природы связана с идущей повсеместно урбанизацией общества. По мнению специалистов, процесс, начавшийся приблизительно 150 лет назад, исторически беспрецедентен — никогда еще в городах не жила столь значительная часть населения земли, никогда города не росли так быстро и не были столь огромны. «Асфальтовой культурой» называл современную цивилизацию английский историк Арнольд Тойнби, и в этом определении есть не только метафорический, но и прямой смысл. Природа отдалается от человека. Не являясь условием его повседневной жизни, труда и быта, в своих естественных функциях она выступает лишь в сугубо специфических ситуациях, когда выход в нее связан с отдыхом, спортом, особой профессиональной необходимостью (геологи, археологи, художники).

Парадоксальность же ситуации в том, что этот процесс вовсе неоднозначно влияет на становление чувства природы. С одной стороны, отдаленность от природы порождает безразличное к ней отношение: пассивный, равнодушный взгляд на природу («рыбий глаз», как говорил К. Г. Паустовский). Но с другой — возникает особая, ностальгическая тяга к общению с природой, выражающаяся в самых разных формах. Здесь можно обнаружить исторические аналогии — ведь пейзаж, как самостоятельный жанр в живописи, возникает в XVII веке именно в период бурного развития городской культуры.

Ныне мы переживаем сходное состояние. Люди стремятся

вырваться из города на природу в свои выходные и отпускные дни, в городских квартирах поселяют самых разных животных, часто совершенно неприспособленных к жизни в домашних условиях. Наряду с традиционными кошками, собаками, птицами и рыбами, в квартирах живут змеи, выдры, крокодилы, лисы, барсы, волки и даже львы. Огромной популярностью пользуются телепередачи «В мире животных», «Клуб кинопутешествий», а литература о природе мгновенно исчезает с прилавков. Во всей стране переживали убийство хулиганами московского лебедя Борьки, судьбу брошенной во Внуковском аэропорту овчарки (очерки Ю. Роста в «Комсомольской правде»).

М. М. Пришвин, не только тонкий знаток природы, но и человек, умевший поразительно точно проанализировать и описать свое отношение к ней, утверждал: «...Чувством природы я заряжаюсь в городе... город есть аккумулятор этого чувства...»¹.

Известный географ Д. Арманд отмечает, что при всех преимуществах жизни в городе, открывающей огромные возможности для интеллектуального развития, городские дети в своем воспитании имеют неизбежные пробелы: они не получают достаточной закалки, у них позднее и слабее формируются инициатива, находчивость, способность принимать самостоятельные решения.

Разумеется, во всех этих рассуждениях нет романтического призыва вернуться в лоно природы и реставрировать педагогические идеи Руссо. Речь идет о необходимости ясного понимания воспитательных проблем, возникающих во взаимоотношениях человека и природы в современном мире, и наиболее гармоничного их решения.

Открыть детям
красоту природы!

Эстетическое воспитание, раскрывающее детям красоту природы, пробуждающее и развивающее потребность в наслаждении этой красотой,— одна из важнейших педагогических задач школы. Здесь нет тех трудностей, которые возникают в освоении условностей и специфических выразительных средств искусства, но и природная красота требует соответствующей подготовки и душевного напряжения.

В очарованье русского пейзажа
Есть подлинная радость, но она
Открыта не для каждого и даже
Не каждому художнику видна,—

писал Н. Заболоцкий.

В процессе воспитания должна быть развита эстетическая восприимчивость. Непосредственное созерцание не сводится к глобальному, нерасчлененному взгляду на природу. Надо научиться ощущать ритм, гармонию, цветовое единство. Здесь не-

¹ Пришвин М. М. Собр. соч. в 6-ти т. М., 1957, т. 5, с. 558.

обходим не просто зоркий глаз, но глаз, *чувствующий красоту*; детей нужно учить не просто видеть и слышать, но *смотреть и вслушиваться*.

«Навязать» эстетическое восприятие природы невозможно ни другому, ни самому себе. В воспоминаниях М. Исаковского «На Ельнинской земле» есть смешной эпизод. Начав писать стихи, Исаковский еще в детстве заинтересовался литературой о творчестве и прочитал в одной из книг, что поэт видит мир особо, в обычном находит красоту. И вот мальчик сел у окна наблюдать рассвет: погнали коров, прошла соседка, но, не обнаружив ничего особенного и вместе с тем желая пережить состояние, о котором писали в книге, он стал «подхлестывать» себя: «Ах, как красиво! Ах, как интересно!» Однако понял скоро, что занятие это бесполезное. Наступил в его жизни когда-то момент, когда встреча природы и стремящегося к ней чувства состоялась — и тогда мир красоты открылся сам собой.

Задача воспитателя — помочь детям как можно раньше открыть этот мир. Впечатления будут накапливаться постепенно — красивый цвет, красивая линия, красивое сочетание цветов и объемов. Общение с природой, как и всякое общение, *конкретно*. Нельзя научить любить природу вообще, не открыв красоту ближайшего нашего окружения. В огромной стране есть разные климатические зоны, красота флоры и фауны одних районов может не иметь ничего общего с красотой других. А неинтересной и безобразной природы попросту нет.

Возьмите небольшую книжечку датского писателя Ханса Шерфига «Пруд» (Л., 1978) — в ней описаны месяц за месяцем наблюдения за жизнью маленького водоема, расположенного возле дома автора. Интереснейшее чтение, а рассказывает Шерфиг всего-навсего об инфузориях, жабах, улитках, рыбах.

Но красота природы — это не только красивые растения и животные. Природа прекрасна своей *организованностью, гармонией, целесообразностью, многообразием форм, самой способностью формообразования — вечным творческим деянием. Целостное представление о природной красоте* — одна из важнейших задач эстетического воспитания.

К сожалению, иногда формирование любви к природе в процессе преподавания биологии оказывается как бы результатом побочной деятельности, которой педагог может заниматься, но может и не заниматься. Такое положение дел не исправляет наличие специальной литературы по эстетическому воспитанию в процессе преподавания биологии или в организации природоохранительной работы с детьми¹. Природоведение в школе ориен-

¹ См. соответствующий параграф, а также обширный библиографический указатель в кн.: Проблемы методики обучения биологии в средней школе. М., 1978.

тировано в основном на изучение систематики и анатомии, причем порой в таком изложении материала, которое скорее может произвести эстетически отталкивающее впечатление. Пожалуй, только в ботанике делаются попытки связать предмет с эстетическими целями. Не всегда органичны межпредметные связи, что затрудняет формирование целостного представления о природе и универсальных законах, пронизывающих ее мир (в том числе и о законах красоты).

Тем важнее в процессе подготовки учителей обратить внимание на эту область эстетического воспитания.

Безграничные возможности формирования эстетических чувств дает сама природа, но не самими фактами экскурсии, турпохода, а соответствующей педагогической направленностью, осуществлением определенных воспитательных целей. Более того, в результате подобных походов может формироваться и хамское, потребительское отношение к природе, когда с молчаливого согласия учителей, а иногда и выполняя определенные педагогические задания, ученики ломают ветки, охалками рвут цветы, десятками ловят бабочек, не говоря уже об оставленном мусоре, немислимом шуме, буквально вызывающем у животных шоковое состояние.

Иной раз учебные задания на природе не отвечают задачам воспитания бережного к ней отношения. И дело не в том, выполнит или не выполнит каждый ученик задание, опасен сам призыв наколоть жука на булавку. Куда правильнее рассказать о замечательном ученом Ж. Фабре, авторе знаменитой книги «Жизнь насекомых», который гордился тем, что не уничтожил в своих исследованиях ни одно живое существо.

«...Между логикой исследования природы,— писал К. А. Тимирязев,— и эстетическим чувством ценителя ее красот есть какая-то внутренняя органическая связь»¹. Ощущение этих связей не изначальная данность, а результат соответствующего развития, воспитания. Более того, открывается это чувство ученому на вершине его научной деятельности, но формировать гармонию исследовательских и эстетических начал надо с детства.

В обычной экскурсии на природу, пусть даже с самыми маленькими ребятами, открываются возможности для уроков нравственности и красоты. Эстетическое *восприятие, созерцание* органично сочетаются с нравственной заповедью, которую предложил детям Леонид Леонов: «Пускай я маленький, но я бесконечно сильный и нужный, потому что в мире много существ меньше и слабее меня, и можно сделать им добро хотя бы тем, чтобы пройти... не тронув их, не задев»².

¹ Тимирязев К. А. Соч. М., 1938, т. V, с. 430.

² Леонов Л. О природе начистоту. М., 1974, с. 53.

Наконец, прекрасной универсальной школой эстетического отношения к природе должно стать искусство. Искусство прошлого и настоящего, живопись, скульптура, кино, проза и поэзия. Сергей Образцов заметил, что «Муму и Каштанке можно поставить памятники. Памятники за сотни тысяч сердец, которые они воспитывают вот уже не одно десятилетие»¹.

С раннего детства это воспитание начинают народные сказки и сказки Р. Киплинга, Л. Кэрролла, Д. Харриса. Потом — Д. Дефо, М. Твен, Э. Сетон-Томпсон, В. Бианки, К. Паустовский, М. Пришвин, стихи А. Пушкина, А. Фета, А. Майкова, Ф. Тютчева, А. К. Толстого, С. Есенина, живопись Ф. Васильева, И. Левитана, И. Шишкина, А. Куинджи.

В юности начинает открываться философский драматизм размышлений о природе Л. Леонова, Ч. Айтматова, В. Астафьева, В. Распутина...

И в любом возрасте с огромным интересом прочитываются научно-популярные книги Д. Дарелла, Дж. Адамсон, К. Лоренца, Н. Верзилина, И. Акимовской, также имеющие самое непосредственное отношение к эстетическому воспитанию. Введение к известнейшей своей книге о поведении животных К. Лоренц заканчивает словами: «...Я надеюсь дать моим доброжелательным читателям хотя бы слабое представление о безграничной красоте наших друзей животных...»².

Открытие красоты природы должно быть изначально связано с деятельным поведением школьников, с формированием в них потребности охранять и приумножать красоту своей земли. Ныне по всей стране развиваются детские и молодежные движения по охране природы. Широко распространился опыт созданной сотрудниками Карельского филиала Академии наук СССР «Малой лесной академии», возникшего в Астраханской области «голубого патруля». Миллионы школьников принимают участие в операциях «Муравейник», «Подснежник», «Живое серебро», «Родничок», «Овраг», «Зернышко». Журнал «Юный натуралист» регулярно дает пионерам практические задания, проводит конкурсы. Активно участвуют в этой работе все детские и молодежные газеты, журналы, издательства.

И во всей многонаправленной природоохранительной деятельности все активнее начинают выявляться ее эстетические аспекты. Забота о природе неизбежно связана с развитием эстетической культуры, формирование эстетической культуры — проявление заботы о природе.

А если посмотреть шире — забота о прогрессе человеческой культуры в целом.

¹ Образцов С. Добрые слезы. — Правда, 1978, 3 апр.

² Лоренц К. Кольцо царя Соломона. М., 1978, с. 15.

ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ И ЕГО ЭСТЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

**Спорт
в современном обществе**

О спорте сейчас много говорят, пишут, и в этом интересе, безусловно, проявляется все возрастающая роль физической культуры в жизни общества. Спорт называют «феноменом XX века»: все активнее вторгается он в разные сферы культуры, оказывая на них сложное, многообразное влияние. Недаром XXII Олимпийские игры в Москве названы выдающимся событием в международной спортивной жизни, отражающим стремление народов к миру, согласию, красоте.

В условиях развитого социалистического общества физическая культура выступает как средство всестороннего развития человека, «гармонически сочетающего в себе духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство»¹. Коммунистическая партия Советского Союза и правительство СССР проявляют постоянную заботу о внедрении физической культуры, начиная с раннего детского возраста, в повседневную жизнь нашего народа. Новое тому свидетельство — постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О дальнейшем подъеме массовости физической культуры и спорта» (сентябрь 1981 г.). В этом важном документе особенно подчеркивается значение физического воспитания для детей и молодежи.

Пристальное внимание к вопросам совершенствования советской физической культуры определяется сложным комплексом причин, в ряду которых существенное место занимают проблемы, поставленные научно-технической революцией: свободное время и наиболее благоприятные формы его использования, значительное нервное напряжение, ослабленность мышечных нагрузок (гиподинамия) и некоторая односторонность физического развития и т. д. Все это вызывает естественную потребность в современных формах общефизической компенсации, и спорт наиболее полно эту потребность удовлетворяет, развивая двигательные умения и навыки, пластическую свободу, сохраняя физическое и психическое здоровье и обеспечивая тем самым длительное творческое долголетие.

В свою очередь, физическая культура только в условиях НТР и может стать массовой, поскольку без соответствующего уровня научно-технического развития невозможны гигантские стадионы и спортивные залы, бассейны и катки с круглогодичным льдом. Массовые средства информации (особенно телевидение) способствуют активной пропаганде спорта, превращая крупные сорев-

¹ Программа Коммунистической партии Советского Союза. М., 1976, с. 121

нования буквально в планетарное явление: Олимпийские игры в Москве увидели 1,5 миллиарда телезрителей. И может быть, именно телевидение наиболее явственно обнаружило для всех то, что всегда было известно спортсменам и знатокам — духовное содержание спорта, его сильнейшее воздействие на эмоциональный мир личности, способность возбуждать и формировать нравственные и эстетические чувства, вкусы, творческие потенции. Не голые цифры, не факты побед и поражений, а в первую очередь борьба характеров, самоутверждение и самопожертвование, столкновение тактических замыслов привлекают к спорту миллионы людей. Причем это разностороннее духовное воздействие спорт оказывает и на самих спортсменов, и на зрителей. Когда-то К. Маркс очень точно охарактеризовал природу этого воздействия: «...Видя бесстрашного акробата... мы забываем о себе, чувствуем, что мы как бы возвышаемся над собой, достигая уровня всеобщих сил, и дышим свободнее»¹.

Таким образом, в спорте активно проявляется сугубо человеческая потребность и способность — стремление к самоосовершенствованию, творческое самоосуществление через преодоление себя и среды. Как свободная игровая деятельность, в высшей степени эмоциональная и коммуникативная, не ограниченная узкопрактическими утилитарными целями, спорт несет в себе огромный эстетический заряд. Уже древние греки связывали спортивные упражнения не только со здоровьем и силой, но и с эстетическим формированием человека.

Эстетические переживания спорта многообразны: наслаждение свободой и легкостью движений, радость преодоления трудностей, ощущение гармоничности сложнейших комбинаций (шахматы, гимнастика, фигурное катание, спортивные игры), праздничность и эстетическая выразительность соревнований. Как в непосредственном спортивном действии, так и в его восприятии человек переживает радость общения. Иными словами, красота в спорте — это не отдельные элементы некоторых «красивых» видов спорта, не побочные следствия деятельности, имеющей иной смысл и назначение, а важнейший ее сущностный признак. Прекрасное проявляется во всей совокупности спортивных отношений: и в состязании, и в тренировочном процессе, и в деятельности тренера и общественных спортивных организаций, поскольку они способствуют максимальному раскрытию в спорте творческих способностей личности.

А если это так, то эстетическое воспитание в спорте в той же мере обязательно для него и способствует его совершенствованию, в какой сам спорт оказывается незаменимым, необходимым средством эстетического воспитания.

Досадно, что это обстоятельство еще не осознано в полной мере и проблема не получила пока должной теоретической разра-

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Из ранних произведений. М., 1956, с. 169.

ботки. Особенно важно восполнить этот пробел в теории и практике эстетического воспитания детей именно сейчас, когда спорт все явственнее обретает массовый характер, становится повседневным занятием молодежи, а с другой стороны, именно в детском, подростковом возрасте ныне легко *преодолевается грань между массовым спортом и спортом высших достижений*. Уже стало привычным видеть 13—14-летних подростков не только среди участников олимпиад, европейских и мировых первенств, но и среди их призеров. Дети, легко выдерживающие тяжелейшее физическое напряжение, часто не готовы к преодолению психических трудностей. Сама по себе сила, физическое превосходство — опасные качества, если не воспитана душа. Замечательный советский спортсмен Юрий Власов назвал одну из своих статей «Справедливость силы». Чувство этой справедливости и надо воспитать, и не только в нравственном, но и в эстетическом плане. Потому что справедливая сила *прекрасна* и прекрасна только *справедливая* сила.

Содержание
физического воспитания
в школе и возможности
его эстетизации

До сих пор мы использовали термины «спорт», «физическая культура» как идентичные, и в границах обсуждаемого вопроса отсутствие какой-либо типологизации, понятийной классификации не мешало. Теперь необходимо разграничить эти понятия, потому что физическое воспитание к спорту не сводится. Физическое развитие человека не как стихийно-биологический процесс, а как сознательная или преднамеренная тренировка организма имеет много уровней.

Утром мы отправляемся в школу, в институт, на работу. Этот путь можно проделывать в общественном транспорте, но можно пройти пешком. А пешком можно идти упругим ритмичным шагом и расхлябанной походкой. Работа одних связана со значительными физическими нагрузками, другие занимаются умственным трудом. Физический труд одних дает равномерную нагрузку на организм, у других связан с утрированным развитием отдельных мышц, деформирует фигуру. Здесь нет спорта и нет физкультуры (в привычном смысле), но соответствующие физические действия определенным образом развивают организм.

Следующий уровень — регулярная утренняя и производственная гимнастика, воскресные турпоходы, лыжные и велосипедные прогулки, выходы на каток без систематических занятий каким-либо видом спорта.

Далее — направленный интерес к спорту, занятия в спортивной секции, стремление к совершенствованию результатов. Здесь может быть своя градация — от разбросанности спортивных интересов и соответственно не очень высоких результатов (хотя и на уровне спортивных разрядов) до устойчивого освоения спортивного мастерства, участия в крупнейших соревнованиях.

И наконец, спорт высших достижений.

Все это многообразные аспекты *физической культуры* как

некой *целостной системы*, включающей в себя и физическое воспитание, и спорт.

Сейчас спорт в моде. Родители стремятся определить своих детей в различные спортивные школы с той же заинтересованностью, которая проявлялась несколько лет назад, пожалуй, только по отношению к музыкальным школам. И ничего дурного в этой моде нет. Но, к сожалению, мечтая о прекрасных будущих спортивных результатах ребенка, многие почти никакого внимания не обращают на возможности крайне необходимого первого уровня физического воспитания. Речь идет о развитии элементарных двигательных навыков, походки, ловкости, правильной осанки. Часто дети не умеют красиво стоять, сидеть, шаркают ногами, сутулятся, ходят с опущенной головой. Закладываются привычки пластической несобранности, распушенности, чреватые печальными последствиями. Неловкие дети стесняются вступать в игру; еще хуже — их из игры исключают. Им с трудом даются простейшие трудовые действия, они плохо пишут, лепят, рисуют.

Как часто причиной замкнутости и появления у детей различных комплексов неполноценности является отставание в физическом развитии. Особенно опасно затяжное отставание в подростковом возрасте, когда мальчики уже видят себя мужчинами, а в девочках пробуждается женственность. И все это имеет самое прямое отношение и к физическому, и к эстетическому воспитанию, а вернее, только в единстве того и другого могут быть достигнуты оптимальные результаты.

На этом уровне физического развития целесообразность и красота совпадают полностью. И пусть еще эстетические представления детей не очень развиты: установка: «так красиво», «это некрасиво» — пожалуй, наиболее доступное и конкретное объяснение тех или иных наставлений. Это дело всего педагогического коллектива школы и, конечно, прямая функция учителей физкультуры, ибо физическая культура, не заботящаяся о культуре тела, — абсурд. Здесь требуется тонкое знание возрастной психологии мальчиков и девочек, необходим такт: ведь детей смущают не только физические недостатки, но и нормальные, однако непривычные для них перемены внешности. Особенно это ощутимо у девочек, половое созревание которых начинается раньше.

Однако, понимая это обстоятельство, не ставя детей в неловкое положение, вести с ними разговор о мужской и женской красоте не только можно, но и необходимо. И этот разговор неизбежно распространится на манеры поведения, на мужское «рыцарство», и на идеал истинной женственности.

Итак, задача физического воспитания не только поэтапное выполнение соответствующих нормативов, укрепление мышц и здоровья, но и забота о формировании привлекательной внешности, красивой осанки, элегантности жестов. Больше того, и в этом вопросе школа должна руководить родителями, консульти-

ровать их как на общетеоретическом и методическом уровне, так и в отношении индивидуального развития в домашних условиях, рекомендуя необходимые упражнения, построение режима и т. д.

Так пересекаются, объединяются оба первых уровня физического развития, столь же органично взаимодействуя с третьим — собственно спортивной деятельностью на уроках физкультуры и в секциях детских и юношеских спортивных школ.

Спортивные занятия развивают пластику тела, координацию движений, осуществляя тем самым и эстетическую функцию. С другой же стороны, эта функция не выступает прямым следствием спорта. Если спорт в широком смысле слова есть элемент физической культуры, то в каждом конкретном случае эта культура по-разному преломляется в деятельности спортсмена. Проще говоря, будучи спортсменом, можно в очень малой степени обладать личностной физической культурой, выражающейся в гигиенических навыках, умении жить в режиме и непременно включающей в себя эстетические аспекты.

В таких видах спорта, как фигурное катание, художественная гимнастика, внешний вид спортсмена играет в прямом смысле слова решающую роль, поскольку вкус, артистичность оцениваются в баллах и определяют общий результат. Но облик спортсмена (одежда, обувь, прическа, манеры) в любом виде спорта влияет на общее впечатление, не говоря уж о том, что отношение к собственной внешности — признак дисциплины и внутренней собранности. Наш замечательный бегун Валерий Борзов высказал как-то мнение, что в будущем, когда наступит известный предел результатам, эстетический фактор в спорте станет одним из важнейших и уже не только фигурное катание, но и бег, прыжки, толкание ядра будут оцениваться также и по эстетическим критериям.

Более того, видимо, есть какие-то внутренние связи между гармоничностью, красотой тела и спортивными достижениями. Интересное замечание делает Юрий Власов, отрицая развитие результатов за счет формирования собственного веса: «Классный результат требует гармоничности силы, исключает все, что препятствует наиболее эффективному выполнению движения. Я не мог представить силу — великую силу борьбы, обезображенную излишним весом...»¹. А дальше он утверждает, что собственный вес дает штангисту лишь временное преимущество. «Истинно большие результаты потребуют максимальной приспособленности организма к борьбе с «железом». *Максимальная приспособленность — это гармоничность развития*»² (курсив наш. — Г. П.). Проблема эта не только и даже не столько относится к тяжелой

¹ В л а с о в Ю. Справедливость силы. — Юность, 1976, № 2, с. 102.

² Там же.

атлетике, сколько практически ко всем видам спорта, но главное — к физическому воспитанию в целом, основная цель и смысл которого не достижение рекордов в том или ином виде спорта, а именно гармоничное развитие, которое, как видим, оказывается сущностно необходимым и спорту высших достижений.

А с другой стороны, возможности гармоничного развития, формирование силы, ловкости, гибкости, красивой фигуры выступают как стимулы для занятий спортом, причем стимулы эти особенно значимы в подростковом возрасте. В самом деле, спорт — очень эффективное средство формирования мужественности и женственности как в физическом содержании этих понятий (сила, выраженная мускулатура, ловкость — у мальчиков; грация, легкость, гибкость, изящество — у девочек), так и в отношении важнейших моральных качеств (воля, выдержка, стойкость и т. п.).

Казалось бы, эти моральные качества «закреплены» именно за мужским характером, но тут уместно вспомнить полушутливый совет Любви Орловой, замечательной нашей актрисы, сохранившей очарование и красоту до 70 с лишним лет: «Чтобы быть женственной, надо быть мужественной».

Да, чтобы быть красивой, необходим режим, ограничения, постоянные физические нагрузки, неукоснительное соблюдение гигиенических норм и т. д., а для этого нужны воля, выдержка, терпение... И об этом нужно говорить девочкам, потому что когда эти простые правила усваивает зрелая женщина, как правило, исправлять что-либо оказывается уже поздно. «...Мне надлежит делать из девочек не только гимнасток, но еще и «лебедей»,¹ — отмечает в своих педагогических размышлениях детский тренер, и это по-видимому верное понимание задач физического воспитания в школе.

А для многих спорт — единственная возможность восстановления здоровья, преодоления уже имеющихся отклонений от нормы в физическом развитии. Здесь очень важно не ограничиться общими словами и призывами, а дать чувственно-конкретное представление о красоте человеческого тела и удивительных возможностях развития организма. Произведения искусства, фотографии, биографии спортсменов прошлого и настоящего, самый разнообразный материал может прийти на помощь учителю и тренеру, если он правильно осознает свои воспитательные функции. Разве не подействует на ребят история спортивной жизни Василия Алексева, установившего свыше 70 мировых рекордов, Рудольфа Плюкфельдера, страдавшего в юности пороком сердца и ставшего впоследствии замечательным штангистом, чемпионом мира и Олимпийских игр. Таким образом, задачи физического воспитания на житейски-бытовом уровне и в спорте хотя и не тождественны, однако имеют много общего.

¹ Бинн Н. Размышления о воспитании.— Физическая культура в школе, 1970, № 8, с. 24.

На спортивных занятиях важно раскрыть красоту и выразительность действий, уметь дать эстетическую оценку упражнений, пробудить творческий импульс, фантазию, направить ее на поиски наиболее гармоничного построения движений и комбинаций, найти эмоционально убедительные возможности обнаружить *красоту целесообразности* — сильнейший эстетический стимул совершенствования спортивного мастерства. Зрителям, наблюдателям это необходимо в той же мере, что и активным исполнителям. От учителя требуется не только способность чувствовать эстетическую сторону спорта, но и умение ее раскрыть.

Это явственное сходство с художественно-критической деятельностью предполагает особый талант педагога и, конечно, соответствующую художественно-эстетическую культуру. На помощь учителю может прийти искусство; широкий спектр музыкальных, пластических ассоциаций поможет дать чувственно осязаемый образ желаемого действия, результата. Используемая на занятиях музыка может и должна выступать не только в чисто функциональном значении ритмической организации действий, но и в ее эстетическом, художественном содержании. В фигурном катании, художественной гимнастике, вольных упражнениях, соединяясь с движением спортсменов, она служит средством личностного самовыражения, сближает спорт с искусством, хотя спорт при этом не утрачивает своей специфики (вспомним ариозо Канио из «Паяцев» канадского фигуриста Толлера Крэнстона, «Цыганочку» Ларисы Петрик, испанский танец Ирины Дерюгиной). Совершенный эстетический вкус этих спортсменов и их тренеров — не изначальная данность и не приложение к спортивной технике, а следствие соответствующего воспитания.

И наконец, о формировании высоких нравственных качеств личности, вне которых вообще невозможно говорить о красоте спорта. Конечно, чтобы развить силу, ловкость, красивую фигуру необходимы волевые усилия, терпение, мужество. Беда, однако, когда все эти личностные качества понимаются не только как необходимые, но и достаточные. Спорт, по сути своей, — честная игра. Спортивный дух — это не только честолюбивый задор, но непременно *спортивное поведение, исключаящее обман, подлость, грубость, предательство*. Здесь этика и эстетика спорта смыкаются. Неспортивное поведение — безобразное поведение, оно непременно должно получить и эстетическую оценку.

Всем ли известно, что Международным Олимпийским Комитетом в 1964 году был учрежден Кубок Кубертена¹, обладателями которого могут оказаться спортсмены, не установившие никаких рекордов и не ступившие на пьедестал почета. Этим кубком отмечается благородство спортсмена, его гуманность и внутренняя красота. Первым кубка был удостоен итальянский

¹ Пьер де Кубертен, француз — основатель современных Олимпийских игр.

бобслеист Монти, передавший противникам свои сани, на которых они стали олимпийскими чемпионами.

Увлеченные спортом ребята обычно всегда имеют своих спортивных кумиров, собирают их фотографии, великолепно знают спортивные результаты, но как было бы хорошо, если бы образцом для подражания стали и характеры лучших из них: выдержка, дисциплинированность, неукоснительное соблюдение режима. И тогда не курение и хулиганская смелость станут мальчишеским выражением мужественности, а напротив, отказ от курения обретет некий престижный статус мужской красоты. Здесь открываются огромные и пока еще мало использованные возможности для детской печати, радио и особенно телевидения в организации регулярного общения детей с известными спортсменами, яркими, интересными личностями.

Красота человека — это непременно гармоничность развития, а как часто в сознании многих увлеченность спортом ассоциируется едва ли не с интеллектуальной неразвитостью. Порой учителя, классные руководители не только отрицательно относятся к спорту, но и открыто выражают пренебрежительное отношение к урокам физкультуры. А ученики могли бы узнать и на уроке истории о том, что великий древнегреческий математик Пифагор дважды был победителем в кулачном бою на Олимпийских играх, Платон дважды добивался крупных успехов на играх в Истмии и в Питии, а Сократ был мужественным отважным воином. Но эта возможность гармонии интеллекта и физического совершенства вовсе не осталась в историческом прошлом. Дети должны знать, что среди наших крупнейших ученых с мировым именем, академиков и профессоров немало мастеров спорта, так же как и среди крупных спортсменов есть талантливые ученые, писатели, художники. Известнейший наш футболист, много лет возглавлявший команду «Спартак» и сборную СССР, Андрей Петрович Старостин, с профессиональной тонкостью и влюбленностью рассуждает об искусстве в своих воспоминаниях о дружбе с крупнейшими художниками, писателями, артистами.

Если преподаватель хорошо понимает значимость эстетического аспекта в физическом воспитании, то сфера его педагогических воздействий в этом направлении практически безгранична. Это среда, в которой проходят занятия (зал, стадион, оборудование), его собственный костюм и одежда учеников, прическа и косметика, атмосфера урока. Наконец, природа — парки, леса, озера, реки, с которыми неразрывно связаны туризм, альпинизм, водные виды спорта, да и просто тренировки, сборы.

Дети любят спорт, он занимает значительное место в их свободном времени, в системе интересов. Подлинно массовыми стали детские соревнования «Кожаный мяч», «Золотая шайба», «Серебряные коньки», «Старты надежд», содействующие пропаганде физической культуры и готовые резерв для спорта высших достижений. И крайне важно, чтобы физическое развитие школь-

ников естественно и органично входило в комплексное формирование гармонической личности. *Связь физического и эстетического воспитания — условие успешного осуществления и того и другого направления воспитательной работы.*

Глава 9

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ И ЦЕЛОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Понятие человеческой целостности

Мы постарались осветить все стороны эстетической культуры школьника и способы целенаправленного формирования каждой. Нельзя, однако, забывать о том, что подобное расщепление целостной эстетической культуры личности и целостного процесса ее эстетического воспитания может иметь место только в теоретическом анализе, в реальности же мы сталкиваемся с *многогранными целостными образованиями*, в которых каждая грань (сторона, аспект) есть именно *грань целого, тесно взаимосвязана со всеми другими его гранями*. Более того, само эстетическое воспитание — как уже подчеркивалось — есть *аспект процесса комплексного воспитания личности*, которое только и способно формировать человека как *целое*, в единстве его трудовой и общественной активности, его нравственных установок, политических воззрений, атеистических убеждений. Как хороший врач лечит не данную болезнь, отвлеченно взятую, а организм как целое, так опытный педагог сознает, что он формирует не ту или иную абстрактно мыслимую черту характера или сторону сознания ребенка, а его личность как *целое*. Соответственно теоретический анализ призван выяснить, что представляет собой эта целостность.

Конечной целью коммунистического воспитания является формирование *всесторонне и гармонически развитой личности*, а всесторонность и гармония — качества, которыми может обладать только *целостная система*. Поэтому от того, как будем мы понимать целостность человека, зависят и наши представления о роли эстетического воспитания в формировании целостной, всесторонне и гармонически развитой личности в социалистическом обществе.

Целостность человеческого бытия кажется очевидной обыденному сознанию. Но наука не может довольствоваться подобными представлениями, ей нужно знать, *как устроено целое*, из каких именно частей, элементов оно состоит, как элементы эти друг с другом связаны и, следовательно, при каких условиях данное целое будет действительно обладать *качеством целостности*, а в каких случаях система оказывается односторонне развитой, неполноценной. Задача заключается поэтому в том,

что бы определить, какие компоненты человеческого бытия необходимы и достаточны для его полноты, всесторонности, гармоничности, т. е. для его целостного развития.

Человек — существо телесное и духовное, практически действующее и созерцающее, мыслящее и чувствующее, производящее и потребляющее, самоуглубленное и устремленное во внешний мир, связанное с природой и с другими людьми, коллективное и индивидуально-неповторимое... Оторвите любую из этих «половинок» от другой, и человек лишится целостности, станет однобоким, «плоским», утратит возможную и желанную полноту бытия. «Человек, — писал К. Маркс, — присваивает себе свою всестороннюю сущность всесторонним образом, следовательно, как целостный человек»¹. Вместе с тем К. Маркс подчеркивал, что на каждом этапе исторического развития человеческого общества эта целостность человека имеет исторически-конкретную меру, что нет и не может быть у нее «какого бы то ни было *заранее установленного* масштаба», ибо человек «не стремится оставаться чем-то окончательно установившимся, а находится в абсолютном движении становления»².

Развитие личности Личность формируется в процессе освоения всего богатства общественных отношений, в ходе ее активной преобразовательной деятельности и общения с другими людьми в самых разных сферах жизнедеятельности.

Этот процесс зависит от познания и оценки индивидом самого себя, своих потребностей, способностей и возможностей. Если бы богатство общественных отношений само по себе предопределяло формирование каждого человека, тогда происходило бы одинаковое развитие всех людей и складывался бы стандартный тип личности.

Основой формирования личности являются природные задатки, вытекающие из анатомо-физиологических особенностей строения нервно-мозгового аппарата, и условия общественного бытия, в которых эти задатки могут проявиться, а могут и заглохнуть, могут привести к расцвету личности, но могут — и к ее деградации. Поэтому самопознание человека становится предпосылкой его всестороннего развития. «Первым необходимым условием свободы, — писал К. Маркс, — является, однако, самопознание...»³. А самопознание — это тот вид человеческой деятельности, который только и может совершаться свободно, ибо «...к свободе относится не только то, *чем* я живу, но также и то, *как* я живу, не только тот факт, что я осуществляю свободу, но и тот факт, что я делаю это свободно. В противном случае архитектор отличался бы от бобра лишь тем, что бобр — это архитектор, покрытый шкурой, а архитектор — это бобр, не имеющий

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 42, с. 120.

² Там же, т. 46, ч. I, с. 476.

³ Там же, т. I, с. 30.

шкур»¹. И Ф. Энгельс настаивал на самопознании человеком самого себя. «Человек должен лишь познать себя самого,— писал он,— сделать себя самого мерилom всех жизненных отношений, дать им оценку сообразно своей сущности, устроить мир истинно по-человечески, согласно требованиям своей природы...»².

Этими указаниями и важнейшими методологическими положениями Маркс и Энгельс увязали процесс формирования личности с конкретно-историческими условиями активного социально-действенного бытия. Поэтому само понятие «всестороннее развитие» по отношению к человеку следует рассматривать в конкретном социально-биологическом процессе человеческой жизни.

Современная психофизиология многочисленными экспериментальными исследованиями доказала, что особенности строения нервно-мозгового аппарата человека являются важнейшим объективным фактором, который нельзя не учитывать при решении проблем воспитания. В них кроются те объективные предпосылки, которые делают человека не только предрасположенным к определенным видам человеческой деятельности, но которые и раскрываются только в этой деятельности как сущностные человеческие силы.

Чтобы эти предпосылки выявились, проявились и на их основе сформировались отвечающие природе данного индивида способности, необходимы соответствующие социально-экономические, политико-идеологические и культурно-нравственные условия общественного бытия конкретного индивида. Классики марксизма писали в свое время: «Каждый, в ком сидит Рафаэль, должен иметь возможность беспрепятственно развиваться»³, ибо только в соответствующих условиях социальной жизни «способность, существующая в освобождающих себя индивидах до сих пор лишь в качестве задатка, начинает функционировать как действительная сила»⁴.

Только в диалектическом взаимопереплетении объективных условий и субъективных возможностей каждого человека и открывается простор для беспрепятственного развития личности. Общество создает не только материальные и духовные условия для всестороннего изучения и развития человека, но и предъявляет к нему требования, выполняя которые, индивид как раз и проявляет свои истинно человеческие сущностные силы. В этой диалектике только и может быть достигнута в конце концов гармония общественного и личного интереса.

Значит, всесторонность развития означает и всестороннее изучение каждого индивида, с тем чтобы потом создать такие условия для его развития, в которых все его собственные силы раскроются во всей полноте. Эта полнота включает в себя и биоло-

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 1, с. 68.

² Там же, с. 593.

³ Там же, т. 3, с. 392.

⁴ Там же, с. 297.

гическую и социальную сущность человека, его чувственно-эмоциональные и умственные возможности, волевые качества.

Существенным фактором, обеспечивающим возможность всеобщего развития личности, является социально-политическая атмосфера жизни данного общества. Несомненно, что материальные и духовные условия общественного бытия людей функционируют с полной отдачей лишь в обстановке политических и моральных свобод, социального равноправия и экономической независимости. Только в этих условиях перед каждым членом общества открывается возможность стать активным участником социальных преобразований, проявить все свои гражданские доблести, высокую политическую культуру и сознательность и только таким образом проявлять себя как действительно свободно действующую личность. В. И. Ленин говорил на VIII Всероссийском съезде Советов: «Чем больше размах, чем больше широта исторических действий, тем больше число людей, которое в этих действиях участвует, и, наоборот, чем глубже преобразование, которое мы хотим произвести, тем больше надо поднять интерес к нему и сознательное отношение, убедить в этой необходимости новые и новые миллионы и десятки миллионов. В последнем счете потому наша революция все остальные революции далеко оставила за собой, что она подняла через Советскую власть к активному участию в государственном строительстве десятки миллионов тех, которые раньше оставались незаинтересованными в этом строительстве»¹.

Даже в самых примитивных в техническом отношении условиях свободный труд открывал перед человеком широчайшие возможности. История человечества переполнена примерами такого рода. Однако соединение технической мощи с условиями социально-экономической свободы и равенства зрелого социалистического общества превращает сферу труда в поистине неисчерпаемый источник подлинно всестороннего развития личности. Последние десятилетия открыли новые горизонты перед человеком труда: овладение смежными профессиями, метод бригадного подряда, система контроля за качеством продукции, саратовский способ бездефектного выпуска продукции, ипатовский метод и т. п. Все эти новые завоевания свободного труда открывают перед человеком большие возможности для проявления способностей и дарований, широкой творческой инициативы.

Еще одной важнейшей сферой и одновременно условием всеобщего развития личности в зрелом социалистическом обществе является творческая деятельность человека в свободное от основной работы время. Возможности для такого творчества, т. е. для проявления задатков, дарований и способностей человека, не имеют границ. Общество создает для такого свободного творчества все материальные и духовные условия, выработывает у людей потребность в нем и каждому гражданину

¹ Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 42, с. 140.

гарантирует право на творчество. Самое сложное во всей воспитательной деятельности состоит в том, чтобы выработать у каждого молодого человека стремление к внутреннему совершенству и потребность в творчестве.

Широчайшие возможности для проявления лучших человеческих свойств и качеств открывает сфера общения, быта и семейных отношений. Если производство зачастую не требует всестороннего проявления личности человека, то в этих сферах оно необходимо. Ведь, как правило, в общении проявляется в человеке то, что стало его деятельностной сущностью. Здесь человек выступает и как политик, и как общественный деятель, и как гражданин, и как член коллектива, и как наследник и творец духовных ценностей, и как носитель нравственных устоев, принципов, привычек и норм.

Всестороннее развитие личности, таким образом, означает создание таких материальных и духовных, социально-экономических и политико-идеологических, нравственных и духовно-культурных условий, в которых каждый член общества может получить реальную возможность для всестороннего выявления своих природных задатков и дарований и формирования на их основе таких способностей, в которых с наибольшей полнотой раскрываются все его сущностные человеческие силы.

Эстетическое воспитание
и всестороннее развитие
личности

Эстетическое воспитание преодолевает противоречия между интересами физической и духовной жизни индивида, соединяя физическую культуру и духовную культуру

личности. Именно эстетическое сознание способно *связать телесное и духовное в человеке в единое целое.*

Говоря об эстетическом воспитании как средстве всестороннего развития школьника, мы исходим из того, что преподавание теоретических дисциплин развивает духовный мир школьника, преподавание физкультуры формирует его телесный облик, преподавание изобразительного искусства воспитывает у ребенка чувство эстетического единства телесной и духовной сторон бытия.

Если физическая сторона человеческой жизни сравнительно проста, то социальная деятельность личности оказывается весьма сложной, многомерной: она включает в себя труд и общественную работу, ученье и игры, общение и художественное творчество; она разветвляется в сферах политической и бытовой, производственной и спортивной; она выражает связь человека с природой и с другими людьми, с культурным наследием, с процессами современной жизни. Как разобратся в принципах внутренней организации всей этой разнонаправленной активности?

Тут нам приходит на помощь *теория человеческой деятельности*. Она показывает, что рассмотренная целостно деятельность человека включает в себя следующие аспекты:

преобразование действительности, практическое и идеальное, для удовлетворения постоянно растущих потребностей человека;

познание действительности, без которого невозможно ее эффективное преобразование;

выработка систем ценностей для ориентации всей практической и творческой деятельности людей;

организация их общения, которое необходимо в силу общественной природы человека и коллективного характера всех его действий;

художественно-образное освоение действительности, которое расширяет сферу общения людей, распространяет знания и ценности, служит могущественным средством формирования духовного мира человека.

Эти пять «первоэлементов» человеческой деятельности, необходимые обществу в целом для его успешного развития, оказываются необходимыми и отдельной личности, обеспечивая полноту ее самопроявления, полноту выражения всего богатства «сущностных сил» (К. Маркс) человека. Поэтому структура личности определяется соотношением пяти основных «потенциалов» ее деятельности, т. е. тем, что и как личность *созидает* в мире, что и как она *знает* о мире, что и как она *ценит* в мире, с кем и как она *общается*, как осуществляется ее «*жизнь в искусстве*», дополняющая и расширяющая опыт ее реальной жизни.

Теперь вспомним, что определенный эстетический аспект существует во всех видах человеческой деятельности.

Эстетический смысл
гармонического
развития личности

Гармоничность личности выступает как определение соотношения разных сторон ее жизнедеятельности, развитие которых осуществляется с максимально возможной равномерностью. Между тем само понятие «гармоничность» имеет эстетическое значение, поэтому понятие «красивый человек» обозначает не одни физические и не одни нравственные качества, не уровень культуры и не манеры поведения, а именно *соразмерность, гармоничность развития* разных сторон деятельности, бытия человека.

К сожалению, мы знаем немало людей, всецело погруженных в свое дело, любящих свое дело, не представляющих без него своей жизни и не интересующихся больше ничем, считающих, что этим делом исчерпывается все их социальное существо, общественный долг, гражданские позиции.

Гармоничность развития личности непосредственно связана в наше время с преодолением отставания эмоциональной культуры от культуры интеллектуальной. Идеал социалистического общества — *преодоление однобокости развития духовного мира человека*; отсюда — задача, превосходно сформулированная В. А. Сухомлинским: «Гармонически развитая личность, которую воспитывает советская школа, это прежде всего гармоническое единство разума и эмоций. Чем большее место в жизни человека занимает интеллект, чем многограннее интеллектуальные потребности человека, тем важнее для его всестороннего развития высокая культура чувств.

Отставание культуры чувств от интеллектуального «багажа», которым овладевает человек и в школе, и в процессе труда, — это одна из конкретных причин того, что отдельные молодые люди, подростки становятся на неправильный путь, нарушают нормы социалистического общежития и законы нашего государства. Эмоциональное бескультурье образованного человека такое же большое зло, как и интеллектуальное невежество. Воспитание эмоциональной культуры — одна из первоочередных задач нынешней школы»¹.

Еще одна важная плоскость проявления гармоничности развития человека — соотношение его *внутренней* и *внешней* активности, его самоуглубления и практического поведения. И тут мы вновь встречаемся со специфической ролью эстетического «интегратора» — ведь эстетическое отношение в равной мере окрашивает поведение человека, его поступки и течение его эмоций, его душевные состояния; эстетическое отношение есть и переживание, и регулятор практических действий, оно выражается и в суждении вкуса, и в реальном поступке. Тем самым оно *связывает внутренние и внешние проявления человеческой жизнедеятельности*, обеспечивая ее целостность и с этой стороны.

Эстетическое
как «интегратор»
разнонаправленной
деятельности человека

В современном обществе профессионализация приводит часто к тому, что активность личности развертывается в каком-то одном направлении. Коммунистический идеал всестороннего и гармонического

развития требует преодоления такой однобокости и развития человеческой активности в *возможно более широком диапазоне* общественной и частной жизни, производственной и спортивной, научной и художественной. Для целостного развития личности нужно, чтобы эти разные направления ее интересов и практических действий были *друг с другом связаны*, сцеплены такими общими «скрепами», которые не позволили бы данному индивиду «рассыпаться» на ряд несвязанных между собой разнородных действий. Такими «скрепами» и являются *эстетическая целеустремленность, эстетическая осмысленность* действий личности на всех ее участках. Эстетическое полноценное творчество вообще невозможно вне гармонии развития ума, чувств и воли человека. Ум как бы очерчивает поле деятельности и намечает план действий в творческом процессе, воля нацеливает человека на реализацию этого плана, даже если она связана с преодолением значительных препятствий. Чувства раскрывают перед творцом мир во всей конкретности его проявлений.

Это обстоятельство обеспечивает эстетически значимому творчеству силу, прорывающую рамки узкого профессионализма, поскольку подлинное творчество всегда явление общественное.

¹ Сухомлинский В. А. Этюды о коммунистическом воспитании. — Народное образование, 1967, № 2, с. 42.

ИСКУССТВО И ЕГО РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ

Глава I

ПРИРОДА ИСКУССТВА И ЕГО СОЦИАЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ. РОЛЬ ИСКУССТВА В ЦЕЛОСТНОМ ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ

Искусство и эстетическое воспитание Мы уже не раз подчеркивали, что эстетическое воспитание не сводится к художественному воздействию, что его средства многообразны, а искусство — лишь одно из них. Теперь подчеркнем и другой момент: искусству принадлежит здесь особая, ничем не заменимая, исключительно активная роль.

Только искусство раскрывает, обобщает, систематизирует исторически складывающийся опыт эстетических отношений человека к действительности и передает его в доступном множеству людей виде. Решая любые задачи, оно непременно отражает и осмысливает эстетические факторы действительности, а оценивая жизненные явления, непременно подвергает их, кроме всего прочего, и эстетической оценке. К тому же искусство вызывает у нас эстетические эмоции и доставляет эстетическое наслаждение. Все это делает искусство особенно эффективным и незаменимым средством эстетического воспитания. В то же время участие в эстетическом воспитании — одна из обязательных функций искусства. Обязательная, но далеко не единственная и не самостоятельная. Она органически вплетена в сложную систему социальных функций, которые выполняет искусство и которые определяются его природой, его особым местом в общественной жизни.

Каковы же эти функции? И что представляет собой природа искусства, его особое место в общественной жизни? Эти вопросы были выдвинуты еще древними мыслителями. Они и сегодня не потеряли остроты и актуальности и остаются предметом неугасающих дискуссий.

Многовековые исследования искусства показали его исключительно сложность, обнаружили множество его способностей: *гносеологическую* (своеобразно познавать действительность), *аксиологическую* (своеобразно ее оценивать), *пропагандистскую* (распространять политические, философские, этические и другие общественные идеи), *гедонистическую* (вызывать душевный подъем, особое наслаждение), *суггестивную* (внушать определенный строй эмоций и мыслей), *просветительную* (выступать своеобразным «учебником жизни»), *эвристическую* (активизировать и

развивать творческие потенции людей), коммуникативную (выступать в роли особого языка, своеобразного средства общения между людьми) и др. Заметим, что искусство не только обогащает зрителя, слушателя, читателя знаниями, оценками, прогнозами и т. д., но и помогает ему лучше узнать и оценить самого себя, служит его самопознанию, самовыражению.

Нередко исследователь, углубившись в изучение какой-либо специальности искусства, вольно или невольно преувеличивает ее значение и только в ней находит выражение природы искусства, его сущности. Так появились в эстетике гносеологическая и аксиологическая, гедонистическая и эвристическая и другие концепции. Не было и нет недостатка и в намеренной абсолютизации тех или иных сторон искусства в угоду антинаучным и реакционным эстетическим и философским учениям. Но и самая добросовестная односторонность ведет к извращению или упрощению изучаемых явлений...

Многочисленные факты говорят о том, что произведение искусства может обладать не одной, а многими перечисленными способностями. Вспомним, например, роман Л. Н. Толстого «Война и мир». Он обогащает читателя знаниями целой эпохи в истории России и знакомит со многими людьми, раскрывает их характеры, переживания, помыслы, идеалы. Мы узнаем и о том, как оценивают персонажи романа описанные в нем события, выведенных в нем людей, а писатель подвергает своим оценкам и эти события, и этих людей, и их оценки... Роман внушает нам определенные отношения к ним, вызывает у нас определенные переживания и раздумья, толкает и к размышлениям о нашей собственной жизни, помогает лучше разобраться в самом себе. Он как бы дополняет — весьма существенно! — нашу жизнь, расширяя круг наших впечатлений, знакомя с разными людьми — персонажами романа, обогащая наши чувства. Толстой прибегает и к пропаганде своих идей, воззрений на историю, представлений о судьбах России, определенных нравственных принципов и т. д. А какое глубокое душевное удовлетворение приносит этот роман, какой радостью дарит он читателя! Произведение великого художника таит в себе и многое другое, удивляя при каждом новом чтении неисчерпаемостью таящихся в нем духовных богатств...

И обо всем искусстве можно сказать, что оно представляет собой сложное, многогранное, к тому же исторически изменчивое общественное явление. Как же выявить его сложную природу, обнаружить его сущность?

**Искусство
и общественная практика**

В первом разделе книги мы уже говорили об одном из величайших открытий марксизма: он показал, что основой социальной жизни является общественная практика, а потому сущность любого социального феномена обнаруживается в его связях с нею, в его зависимости от нее. Мы видели, что такой подход

дал возможность выявить сущность эстетического и его различных форм. Он позволяет понять и природу искусства, его социальную функцию.

Общество не может существовать, не преобразуя предметный мир прежде всего для производства материальных благ и его развития. Но оно не может существовать и без соответствующего развития человека. Ведь необходимая обществу активность людей непосредственно возбуждается их личной заинтересованностью, стремлениями, желаниями, которые и выражаются в личностных отношениях к действительности и к самим себе. Поэтому каждая историческая эпоха характеризуется не только определенным способом производства и отвечающими ему общественными отношениями, но также соответствующими типами людей и характерными для каждого из этих типов личностными отношениями.

Раскрепощение человека при социализме впервые в истории создает условия для его всестороннего и гармоничного развития, но одновременно делает такое развитие необходимым. Намечая основные направления экономического и социального развития страны в условиях зрелого социализма, XXVI съезд КПСС выдвинул в качестве главных задач, наряду с дальнейшим развитием материально-технической базы и совершенствованием всех общественных отношений, формирование нового человека, то есть личности социалистического типа. Эти задачи, как и их осуществление, тесно взаимосвязаны. Гармоническое взаимодействие «предметной» и «личностной» сторон общественной практики — закономерность зрелого социализма. Нам важно выявить своеобразие второй из них, так как здесь таится ключ к пониманию всех проблем воспитания, в том числе и участия в нем искусства.

...Двадцать лет назад вспыхнула (и время от времени дает рецидивы) шумная дискуссия, которую поэт Борис Слуцкий назвал спором между «физиками» и «лириками». «Физики» доказывали практическую беспомощность искусства, противопоставляли ему науку, практическое значение которой не вызывает сомнений. Самые же ретивые «физики» объявили искусство ненужным, поскольку оно не дает ни знаний, ни умений, необходимых для производства материальных благ и удовлетворения насущных нужд общества и каждого человека, и не выполняет никакой другой важной практической задачи. И они были бы правы, а «лирикам» нечего было возражать им, если бы практика сводилась, по выражению К. Маркса и Ф. Энгельса, к «обработке природы людьми». Здесь действительность искусства и в самом деле ничтожна, и оно по всем статьям уступает науке. Но оно необходимо другой, «личностной» стороне практики, а потому и всей жизни общества. Здесь уже наука и все другие виды духовной деятельности, необходимые первой стороне практики, уступают искусству. Здесь его роль незаменима.

**Особенности
«личностной» стороны
общественной практики
и природа искусства**

Современный психолог назвал новорожденного кандидатом в человека: ведь мы появляемся на свет, обладая только биологическим опытом вида *Homo Sapiens*.

Второй же и главный — социально-исторический опыт мы приобретаем уже прижизненно и с помощью других людей, старших поколений. Этот сложный и необходимый обществу (а потому так или иначе им организуемый и контролируемый) процесс превращения кандидата в члены рода человеческого есть становление человека как социального существа, его вхождение в жизнь общества, в разнообразные коллективы людей, в те или иные сферы необходимой обществу деятельности. А это прежде всего деятельность, направленная на «обработку природы людьми».

Человек должен приобрести накопленный опыт, чтобы войти в ту или иную отрасль необходимого обществу труда полноценным работником, то есть получить профессиональную подготовку. В наше время ее ведут прежде всего учебные заведения разных типов, в их числе общеобразовательная школа. Образование и воспитание в ней служат в конечном счете будущей профессиональной подготовке ее питомцев, их грядущему вхождению в общественное производство и другие отрасли общественного труда.

Становление человека есть и формирование его личности. Ведь что бы ни делал человек и где бы он ни выступал как социальное существо — в труде и в быту, в общественной и личной жизни, он не может не войти в те или иные взаимодействия с другими людьми и не приобрести собственное отношение к ним и к самому себе, к своей и к чужим профессиям, производственным и бытовым коллективам, социальным группам, классам, нациям, к обществу и к природе, к своему месту и деятельности...

Человек вступает в жизнь общества в составе его устойчивых групп — как частица семьи, учебного и производственного коллектива, профессиональной группы, класса, нации, а одновременно — и как особая личность со своими так или иначе осознаваемыми и переживаемыми отношениями к окружающему миру и к самому себе.

Заметим, что, несмотря на индивидуальное своеобразие, эти отношения имеют и немало общего даже у самых разных людей. Становление человека поэтому и здесь основано на овладении социально-историческим опытом, но особым, складывающимся в практике взаимодействия между людьми — *опытом личностных отношений*. Это уже не профессиональный, а *универсальный* опыт: он необходим людям всех профессий, всех родов деятельности, во всех сферах жизни.

Профессиональное и универсальное становление человека тесно взаимосвязаны. Неразрывны они и в условиях школы, кото-

рой принадлежит выдающаяся роль в социализации подрастающего поколения. Образование и обучение здесь органически связаны с воспитанием, и все они нацелены на формирование личности учащегося.

Социалистическое общество повсеместно ведет обширную, многостороннюю, целеустремленную работу, нацеленную на формирование личности социалистического типа, использует для этого широкий и разнообразный арсенал средств. *Эта его деятельность и составляет «личностную» сторону практики.* Мы рассмотрим те ее особенности, которые определяют природу искусства.

Преобразование предметного мира требует материальной деятельности. Духовная же ее только обслуживает, но заменить не может. Поэтому К. Маркс различает здесь *практический* способ освоения мира (материальную деятельность) и *теоретический* (духовное обслуживание практики). В отношении же личности духовное воздействие может непосредственно принести практический результат: ее реальное преобразование.

В воспоминаниях Н. Валентинова о В. И. Ленине приводится такой примечательный эпизод. В небольшом кружке зашла речь о Н. Г. Чернышевском и его романе «Что делать?». Кто-то из участников беседы нелестно отозвался о нем, что вызвало резкую реакцию со стороны Владимира Ильича, воскликнувшего: «Он (этот роман.— С. Р.) меня всего глубоко перепахал... Это вещь, которая дает заряд на всю жизнь»¹. В этих словах Ленина схвачена суть не только художественного, но и любого воспитательного воздействия. Оно эффективно, то есть приносит практический результат, реальные перемены в личностных отношениях и даже в их основании (в ядре личности, как говорят психологи) лишь при условии такой глубокой «вспашки». В таком случае *духовное* воздействие и становится *практическим*.

Можно поэтому говорить о *слитном духовно-практическом способе человеческой деятельности*.

Слитным является и то духовное воздействие, которое непосредственно перерастает в практическое. Обратимся к приведенному выше примеру. Роман Н. Г. Чернышевского дает заряд читателю теми знаниями жизни, которыми он его обогащает, и теми ее оценками, которые он ему внушает, и теми собственными переживаниями и раздумьями, которые он у него вызывает. Роман имеет четкую идейную направленность, несет в себе программу своего духовно-практического воздействия, а также многообразные художественные средства ее выполнения. Слитые воедино, результаты всей этой многосторонней работы и оказываются способными «глубоко перепахать» читателя, оказать уже практическое воздействие на его личность.

¹ В. И. Ленин о литературе и искусстве. М., 1976, с. 647—648.

Различают четыре главных вида духовной деятельности, необходимой общественной практике: проектировочный, познавательный, ценностноориентировочный, коммуникативный. Они могут протекать порознь, вылиться в особые отрасли общественного труда и вызвать к жизни профессии: конструктора или проектировщика, ученого, эксперта, педагога... В искусстве слиты воедино результаты всех главных видов человеческой деятельности, а художник является одновременно своеобразным проектировщиком и исследователем, экспертом и учителем, а к тому же работником не только умственного, но и физического труда: ведь замысленное им произведение он сам же, как правило, выполняет в том или ином материале и с помощью определенной техники и технологии. Конечно, все эти виды деятельности приобретают здесь особый характер, о чем мы будем говорить ниже. А пока заметим, что искусство по своей природе *синтетично*. В нем слиты воедино духовное и практическое начала, результаты особой проектировочной и познавательной, оценочной и коммуникативной деятельности, умственного и физического труда, причем каждое из них также обладает сложным и синтетическим строением. Здесь таится объяснение поразительной многогранности искусства, неисчерпаемого богатства его возможностей.

Как сама жизнь...

Духовно-практическим характером обладают и все другие общественные средства организованного и целенаправленного воздействия на личность. Какое же место занимает в этой системе искусство? В чем состоит своеобразие его воздействия на личность?

Обратимся к опыту воспитательной работы, которую ведут родители в семье, учителя в школе, разные общественные организации, учреждения культуры, хозяйственные, административные, судебные и другие органы. Обычно каждое организуемое ими воспитательное мероприятие направлено на формирование определенной оценки и определенной нормы поведения в конкретных условиях жизни данного коллектива, на создание общественного мнения в поддержку или в порицание конкретного факта, причем их оценка как бы предписывается, преподносится в готовом виде. Так, учитель и общественные организации в школе чаще всего исходят из конкретных фактов, затрагивающих непосредственно учащихся, либо ссылаются на собственный пример и примеры из жизни других людей, чтобы наглядно показать, как нужно, а как не нужно поступать в определенной ситуации, что здесь хорошо, а что дурно, чему следует подражать, а чего избегать... И как правило, воздействие каждого мероприятия усиливается и подкрепляется доступным в данном случае наказанием (моральным или материальным) за нарушение установленной нормы поведения или поощрением за ее примерное соблюдение.

Иначе действует искусство, хотя и оно нередко воспроизводит конкретные жизненные факты, положения, действия людей.

Искусство не создает ситуации воспитательного мероприятия и не дает готовых предписаний, безусловных оценок, неукоснительных норм, а ведет нас самих к замысленным художником выводам, оценкам, установкам. Оно подражает в этом *самой жизни*. Искусство как бы *моделирует воздействия, которые мы испытываем в повседневной жизни*, и подобно ей ставит нас в разные положения, делает участниками разных событий, вовлекает в разные конфликты и вызывает сходные с жизненными наблюдения, переживания, раздумья, чтобы таким путем привести нас самих, будто ценой собственной жизни — достижений и ошибок, находок и потерь, побед и поражений, к определенным выводам, помогает как бы непосредственно пережить приобретенный таким путем опыт и вобрать его в глубины своей личности.

Разумеется, процесс этот незаметно, но неуклонно организуется произведением, а чувства и мысли, к которым оно приводит своего слушателя, зрителя, читателя, являются результатом художественного осмысления и обобщения множества жизненных наблюдений, опыта множества людей и поколений, спрессованного в выдающихся произведениях искусства как вещество в сверхплотных звездах.

Благодаря всему этому искусство способно оказывать эффективное воздействие не только на какую-либо частную ситуацию человеческой жизни, но и на ядро человеческой личности, а его влияние будет сказываться не прямо, но опосредованно и в многообразных ситуациях и на разных этапах жизни. Именно в этом смысле надо понимать приведенные выше слова В. И. Ленина о том, что роман Чернышевского его *все* глубоко перепахал и дал заряд *на всю жизнь*.

Такова первая и особенно важная особенность воспитательного воздействия искусства. Огромное значение имеет и вторая его особенность: искусство едва ли не единственное средство общественного организованного влияния на личность, которое приносит ей же самой высокое удовлетворение, душевный подъем, своеобразное наслаждение. *Формируя человека в нужном обществе направлении, искусство одновременно удовлетворяет его насущные жизненные потребности, обогащая его жизнь, делая ее ярче, интереснее, увлекательнее. Подлинное искусство делает человека умнее, сильнее, добрее, счастливее.* Оно является поэтому мощным и незаменимым общественным орудием целостного формирования личности.

Выяснив природу искусства, рассмотрим его внутреннее строение, то есть выделим его основные стороны, необходимые и достаточные для существования и действия этого общественного феномена, раскроем особенности каждой из них и связи между ними.

Главной, определяющей все другие стороной является *практически действенная* сторона искусства: ее особенности мы рассмотрели выше. Из них вытекает своеобразие всех других

сторон — нацеленных в своем единстве на создание такого духовного воздействия на личность потребителя искусства, которое приводит к практическому результату — *познавательной, оценочной, «проективной», коммуникативной*. Рассмотрим каждую из них в отдельности.

Искусство как познание действительности

Искусство невозможно без познания действительности, но познания своеобразного. Сравним его с научным познанием. Их общим объектом является окружающий нас мир, но подход к нему в каждом случае особый, что обусловлено их разным практическим предназначением. Обслуживая практику преобразования предметов действительности, наука познает эти предметы, их взаимодействия, их сущность, их объективные закономерности. Поэтому она рассматривает явления действительности вне и независимо от отношений к ним человека. Нацеленное на формирование человека и его отношений к действительности, искусство отражает явления жизни непременно в связи с отношениями к ним людей, познает и сами эти отношения, стремясь выявить те из них, которые характерны для данного времени, для разных социальных групп и типов людей, обнажить их сущность, их истоки, тенденции их развития и т. д.

Художник ищет поэтому такие жизненные коллизии, в которых особенно явственно выступает сущность исследуемых им человеческих отношений, обращается к таким явлениям действительности, по отношению к которым всего отчетливее обнаруживается изучаемый им тип человеческой личности, даже если эти коллизии и эти явления сами по себе не представляют особого интереса. Вспомним, например, «Человек в футляре» Чехова. Описывая незначительные события и никчемного героя, писатель обнажил характерные для многих людей и для разных случаев, но, увы, весьма живучие и по сути своей реакционные человеческие отношения и даже тип человека, а название этого рассказа стало обозначением этого типа. Известно, как высоко ценил В. И. Ленин роман Горького «Мать», прежде всего, за правдиво выведенный в нем тип русского революционера.

Особый аспект художественного познания делает целесообразным изображение даже неправдоподобных и фантастических явлений, если так можно глубже проникнуть в сущность скрытых в обычных ситуациях пластов человеческих отношений. По этой причине, например, Гете избрал для одного из самых своих глубоких и реалистических произведений — «Фауста» — легендарный сюжет, а Булгаков построил свой выдающийся роман «Мастер и Маргарита» на своеобразном сочетании правдоподобных и неправдоподобных коллизий. Вспомним и «Гернику» Пикассо, посвященную печально знаменитому факту варварской бомбардировки немецкими фашистами небольшого баскского городка во время Гражданской войны в Испании. Ничего похожего на этот городок и на это событие мы не найдем на холсте, снискавшем себе

мировую славу, но здесь с огромной художественной силой выражено гневное осуждение этого, а одновременно и других подобных фактов немецкого и любого другого фашизма, любых изуверски-бесчеловечных отношений к миру — прошлых и будущих. Сила искусства — в способности к обобщению раскрываемых им отношений, их исторического опыта, в способности раскрывать общие и необходимые, существенные и важные множеству людей моменты на единичных, казалось бы, и неповторимых фактах и отношениях к ним.

И при этом, какие бы явления — подлинные или созданные воображением художника, характерные или неповторимые, правдоподобные или фантастические — ни воспроизводит искусство, оно стремится выявить, осмыслить, обобщить не только и не столько эти явления как таковые, сколько отношения к ним людей.

Искусство стремится охватить все многообразие человеческих отношений и поэтому отражает явления действительности, то есть предмет этих отношений, и конкретно, во всех подробностях, и в большем или меньшем обобщении.

Так, живопись, кинематограф, театр строят свои произведения обычно на изображении конкретных явлений действительности, определенных фактов и событий и уже через их посредство выявляют и раскрывают исследуемые ими отношения и взаимоотношения людей. Музыка же чаще берет предмет этих отношений в предельно обобщенном виде и потому как бы «снимает» его, неявно его подразумевая, а отношения людей передает будто непосредственно в их становлении и развитии, в их взаимостолкновениях, в их переходе в новое качество и т. д. В то же время и самое достоверное изображение обыденных вещей может приобрести в искусстве обобщенный и даже символический смысл. Вспомним рваные башмаки в знаменитом натюрморте Ван Гога или пейзаж на картине Левитана «Над вечным покоем»... Они глубоко раскрывают типичные человеческие отношения, но не к этим башмакам, а к обществу с его социальными пороками, и не к одинокому строению на берегу широкой реки, и даже не к природе, а к смыслу человеческой жизни, к миру в целом...

А. М. Горький назвал художественную литературу человековедением. *К каким бы явлениям действительности ни обращалось искусство, оно изучает прежде всего человека в его отношениях к миру и к самому себе, познает эти отношения и те жизненные факторы, которые влияют на их характер, становление и развитие, исследует их изменения, их влияние на жизнь человека и общества.*

Но в отличие от науки, для которой познание является главной, а нередко и единственной функцией, искусство ведет его непременно в связи и в единстве со всеми другими своими функциями, прежде всего оценочной.

оценивать. Ведь личностное отношение к чему-либо есть прежде всего его оценка.

В познавательном плане искусство отражает разные отношения к одним и тем же явлениям, раскрывает их сущность, их истоки и т. д. Нередко мы находим в художественных произведениях широкую картину бытующих в обществе типичных отношений-оценок, иногда взаимоисключающих, сталкивающихся друг с другом, характерных для разных социальных групп и типов людей и в разных условиях. Именно такую картину дает Л. Н. Толстой в романе «Война и мир». Но одновременно, как мы уже отметили, он сам оценивает и описываемые события, и разные отношения к ним, и героев — носителей этих отношений, принимает одни, отрицает другие, выражает неоднозначное отношение к третьим. Это и есть оценочный план произведения. Здесь оценивается все то, что художник воспроизводит в познавательном плане. Речь идет, в сущности, об *оценках оценок*, исследованных искусством.

Как соотносятся они друг с другом? В приведенном примере писатель дает нам в познавательном плане разные отношения-оценки одних и тех же людей, фактов, событий войны и мира. В оценочном же плане авторская позиция в одних случаях совпадает с описанными отношениями, в других им противоречит, в третьих представляет собой особое отношение, не совпадающее ни с одним из них. То же самое мы наблюдаем, например, в фильме братьев Васильевых «Чапаев», эпопее Шолохова «Тихий Дон», пьесе Горького «Егор Булычов и другие»... Здесь взаимосвязи познавательного и оценочного планов сложны и неоднозначны. Но нередки случаи, когда оба эти плана сливаются. Каждый эпитет Шопена, например, раскрывает определенное отношение, и оно же выражает позицию автора, его состояние. Познанные отношения и их авторская оценка сливаются и в стихотворении Пушкина «Я помню чудное мгновенье...» и в одноименном романсе Глинки. Часто встречаются и промежуточные решения, когда какое-либо отношение (и герой — его носитель) выражает авторскую позицию, а все другие освещены уже в зависимости от этой оценки. Такова, например, позиция главного героя и автора в романе Войнич «Овод», кинотрилогии Козинцева и Трауберга о Максиме, поэме Твардовского «Василий Теркин».

Отметим еще один нередкий случай, когда авторская позиция не совпадает ни с одним отношением познавательного плана, но не всегда и противоречит им, а складывается как сложный результат целостного осмысления всей картины, нарисованной автором, как своеобразный синтез. На чьей стороне находится Суриков, показывая схватку между царем Петром и рыжебородым непримиримым его противником в «Утре стрелец-

кой казни», или Рублев в своем «Страшном суде»? Сложными путями раскрывается авторская позиция в «Медее» Эврипида и в «Гамлете» Шекспира.

Оценки оценок, составляющие оценочную сторону искусства, мы будем называть *художественными оценками действительности*.

В своей оценочной деятельности (хотя, разумеется, не только в ней) искусство смыкается с идеологией. Ведь любая оценка опирается на критерии, выражающие интересы, стремления, идеалы определенной социальной группы. В прогрессивном искусстве — это идеалы передовых классов, отвечающие назревшим потребностям развития общества.

Но и потребности реакционных классов, идущие вразрез с исторической необходимостью развития общества, находят отражение в оценочных критериях — в реакционных идеях и стремлениях. И они могут сказываться на оценочной работе искусства, придавая ей реакционную направленность. Но это оказывается, как правило, гибелью искусства. Ведь подлинное художественное начало всегда проникнуто гуманизмом, стремлением к утверждению человеческого достоинства, к обогащению личности, что как раз и неприемлемо для всех видов реакции в общественной жизни. Напротив, опора на прогрессивные идеалы оплодотворяет искусство, способствует его полнокровной жизни.

Особенности
художественных оценок
действительности

Искусство отражает явления едва ли не всех сфер общественной жизни, а также разнообразные отношения к ним людей. Поэтому оно прибегает к оценкам (особенно в познавательном плане) во всех аспектах: философском и нравственном, политическом и правовом, даже техническом и экономическом, когда речь идет о таких проблемах, решаемых героями произведения. Однако свои *оценки оценок* искусство ведет непременно в эстетическом плане. Оно подвергает эстетической оценке философские, политические и др. идеи, любые идеалы, а вместе с ними и объекты, рассмотренные в свете этих идей. Вспомним о природе эстетических отношений человека к действительности. В них он выступает не в связи с той или иной сферой своей деятельности или своих потребностей, а в своей социальной сущности, в своей приобщенности к человечеству. Поэтому искусство, вызывая у своего слушателя, читателя, зрителя эстетические оценки явлений действительности и разных отношений к ним, получает возможность влиять на ядро его личности, на основу его многообразных отношений, а это и есть главная задача искусства. Н. Г. Чернышевский был глубоко прав, когда говорил, что художник выносит явлениям социальной жизни эстетический приговор.

Духовно-практический характер искусства обусловил и форму художественных оценок.

Исторически сложились две главные формы оценок. Важность явлений может быть выявлена в системе *объективных значе-*

ний — внешних для личности, независимых от нее, от ее интересов, желаний, стремлений. Такие оценки выступают в форме *логических суждений и умозаключений*. Важность явлений (и притом объективная!) может быть выявлена и в субъективной форме, выражая интересы, желания, стремления личности, то есть иметь для человека *личностный смысл*. Такие оценки производятся *в виде эмоций*. В обоих случаях оценки по своему содержанию могут быть истинными и неистинными (т. е. соответствовать объективно складывающимся ценностям или не соответствовать им), выражать подлинные или мнимые ценности, потребности общества в целом или его отдельных классов, а то и своеобразно-индивидуальное и даже произвольное отношение к миру.

Современная психология показала, что внешние влияния могут войти в личностный мир человека только через эмоциональный механизм его психики. Это относится и к оценкам. *Только эмоциональные оценки, имеющие характер личностных смыслов (т. е. переживаемые человеком), способны войти в глубины личности, служить ориентиром желаемых поступков.*

Вот почему искусство должно придать своим «приговорам» характер личностных смыслов и мощную эмоциональную силу.

Это не значит, что оценки выступают в художественных произведениях только в форме эмоций. Искусство оценивает действительность и в логических суждениях и умозаключениях, когда оно излагает философские, политические, этические идеи и вызывает определенный строй раздумий и выводов в сознании своих слушателей, читателей, зрителей. Но как раз для того чтобы эти идеи и эти выводы органично вошли в собственные человеческие отношения к миру и к самому себе, искусство непременно пропускает их сквозь *эмоциональный фильтр*, придает им личностный смысл. Поэтому Маяковский именовал мысли, высказываемые искусством, *чувствуемыми*, а видный советский психолог Выготский назвал возбуждаемые искусством эмоции *умными*.

Художественное воздействие

Мы видели, что искусство воздействует на личность, вовлекая ее в сходный с жизненным поток событий и наблюдений, переживаний и раздумий. Поэтому ему недостаточно даже очень глубокого познания и даже самых верных оценок действительности. Их результаты нужно еще так организовать и таким путем передать, чтобы вызвать у читателя, слушателя, зрителя определенный строй переживаний и раздумий, возбудить собственную творческую активность и направить ее так, чтобы привести к определенным выводам, оценкам, установкам. Искусство не только *передает* результаты познавательной и оценочной деятельности автора произведения, но и *программирует* творческую работу тех, к кому он адресуется.

Такая программа непременно «закладывается» в художественное произведение и направляет активность зрителей, слушателей, читателей в нужное русло. Эта программа — непременная составная часть произведения и творческой деятельности художника.

Речь идет о программах такого проникающего вглубь личности и способного «перепахать» ее изнутри духовного воздействия, которое переходит в практическое и вносит замышленные перемены в отношения человека к миру и к самому себе. Разве можно обойтись без продуманных планов в любой воспитательной работе, особенно теперь, когда ставится задача комплексного подхода к ней? *Искусство создает своеобразные планы своего воспитательного воздействия и «закладывает» их в каждое произведение.* Это прежде всего замышленный художником *идейно-эмоциональный строй* произведения и тех переживаний и раздумий, а также выводов, оценок, установок, которые оно вызывает и к которым поведет своего зрителя, читателя, слушателя.

Своеобразные «проекты» желаемых типов людей и их личностных отношений «заложены» и в идеалах, выражающих общественные стремления и чаяния. В обществе, разделенном на враждующие классы, они приобретают антагонистический характер. Искусство не может не испытывать их глубокого влияния. *Классовый антагонизм в искусстве проявляется сильнее всего в том, какие отношения и какие типы людей оно стремится утвердить, против каких воюет, к каким зовет и привлекает людей.*

Искусство и само участвует в формировании и распространении передовых идеалов, открывая назревшие потребности общества в новых типах людей и их отношений к миру и к самим себе и находя уже в сегодняшней жизни таких людей и такие отношения. Это позволяет искусству предвосхищать будущее в том, что касается человеческих отношений, их возникновения, становления, развития.

Мало создать программу воздействия — нужно ее выполнить, а для этого соответственно организовать результаты познавательной и оценочной работы.

А такая организация предполагает создание программы духовно-практического воздействия произведения на его будущих потребителей и конструкции самого произведения, его материального строения. В последнем она смыкается с коммуникативной стороной искусства.

**Коммуникативная
сторона искусства**

Искусство не выполнило бы ни одной из своих социальных функций, если бы не была обеспечена прочная и своеобразная связь между художником и множеством людей через посредство созданных им произведений. Основной связи между создателем духовных ценностей и их потребителями является устойчивая

материальная коммуникативная система — язык, явление общественное по происхождению, характеру, функционированию.

Духовная деятельность может протекать только в психике индивида. Единственным же каналом, связывающим ее с внешним миром, является ощущение (восприятие), а его единственный источник — материя. В. И. Ленин называл ощущение превращением энергии внешнего раздражения в факт сознания: его вызывает только материальное воздействие. Сам же факт сознания невозможно ощутить или воспринять: идеи, чувства, представления, как и ощущения и восприятия другого человека, наблюдать невозможно. *Они становятся общественным достоянием только в том случае, если «заложены» этим человеком в особые материальные предметы (вещи или процессы), которые могут быть восприняты множеством людей, способных «извлечь» эти идеи, чувства, представления, то есть возбудить их в своей психике.* Язык и служит той общей основой, которая позволяет одному человеку объективировать (воплотить в материальном предмете) свои идеи, чувства, представления, а множеству других — восстановить их в своей психике в процессе восприятия этого предмета. Для этого и необходимо, чтобы язык был устойчивой общественной системой и чтобы им овладело множество людей. *Существование и развитие общественного сознания без таких коммуникативных систем невозможно.*

В произведении искусства средствами художественного языка воплощаются результаты духовной деятельности художника. Но зритель, читатель, слушатель — не только адресат, которому предназначено сообщение об этих результатах. Одновременно он и объект художественного воздействия произведения. Если задача коммуникаций в других сферах общественного сознания сводится к передаче сообщения от автора к адресату (поэтому они имеют духовно-информативный характер), то художественная коммуникация (как искусство в целом) *обладает другим, духовно-практическим характером.* А из этого вытекает еще одна ее особенность: *она выходит за рамки коммуникации в собственном смысле слова, то есть односторонней, идущей только от автора к адресату связи; она создает эффект общения, то есть своеобразную двустороннюю связь!* Зритель, читатель, слушатель, вовлеченный в воспроизведенные искусством взаимодействия, конфликты, отношения людей, будто и сам входит в контакт с ними и будто обменивается с ними, а через их посредство с автором, своими переживаниями и мыслями, своим жизненным опытом. Ведь художественное воздействие зиждется на активном переосмыслении жизненного содержания произведения, на его сплаве с собственным опытом потребителя искусства.

Для создания таких коммуникаций нужны весьма своеобразные языки. В их составе должны находиться средства, способные обеспечить одновременное выполнение произведением по меньшей мере трех функций: *информативной* (осведомлять зри-

теля, читателя, слушателя о результатах авторского познания и оценках действительности); *суггестивной* (внушать ему оценки оценок, вызывая художественные эмоции, а с их помощью претворяя авторскую позицию в его собственную); *организаторской* (направлять в единое русло поток его собственных, но вызванных произведением наблюдений, переживаний, раздумий и вести к запрограммированным автором итоговым выводам, оценкам, установкам). Каждый вид искусства вырабатывает свои особенные средства, приспособленные к выполнению этих функций, совершенствует их, расширяет их круг, а в практике их использования складывается и закрепляется в общественном художественном сознании определенная зона информативных, суггестивно-эмоциональных и организаторских способностей каждого из этих средств.

К ним принадлежат устойчивые семантические образования, обладающие определенным кругом информативных возможностей, устойчивые приемы определенного суггестивно-эмоционального воздействия, устойчивые структуры и приемы построения отдельных элементов произведения и его целостной организации и т. д. Они входят в исторически развивающийся арсенал средств данного вида искусства, в своеобразный «словарный состав» его языка. Отметим, что не эти средства сами по себе выполняют специфические коммуникативные функции в произведении искусства. Основная тяжесть этой работы ложится на сложные структуры, которые можно назвать *выразительно-смысловыми элементами произведения*. Это, например, выразительное изображение в живописи, мизансцена в спектакле, кадр в фильме, интонация в тональной музыке и т. д. Они играют роль своеобразных знаков и, слитые воедино присущими данной системе художественного языка связями, создают нужные искусству коммуникации. Строятся же эти элементы на основе тех устойчивых средств, которые составляют арсенал данного вида искусства, причем каждый из них требует разных средств и их особенного взаимодействия. Замечательная особенность этих своеобразных знаков — их уникальность. Конечно, сходные знаки имеют много общего в своем строении, однако не сыскать двух полностью тождественных выразительных изображений, или мизансцен, или кинокадров; своеобразны сходные по эмоциональной направленности музыкальные интонации. Поэтому художнику нередко приходится создавать для каждого своего произведения и особые структуры, применять особые приемы: в отличие от устойчивых, *стабильных* средств языка, их называют *мобильными*. Бывает, однако, что и мобильные в отдельном случае средства приобретают устойчивость, то есть входят во все большее число разных произведений, закрепляются художественной практикой и переходят в ранг стабильных, пополняя арсенал своего искусства.

В этот арсенал входят также *устойчивые технические и техно-*

логические средства материально-творческой работы художника.

В этом проявляется еще одна немаловажная особенность художественных коммуникаций. Для них безразличны физические свойства выразительно-смысловых элементов (своеобразных знаков) произведения, так как они сказываются (и весьма заметно!) на выполнении им своих коммуникативных функций, особенно суггестивно-эмоциональной. Так, для музыкального воздействия важен не только содержательный смысл интонации, но и характер, и качество воспроизводящего его звучания, а для воздействия живописи — не только содержательный смысл выразительного изображения, но и характер, и качество его цветового и пластического решения. Известную роль играют едва ли не все физические характеристики всей материальной плоти произведения, даже его непосредственно невоспринимаемых слоев (например, ультравысоких акустических колебаний в музыке или скрытого под слоем красок холста живописца), поскольку они влияют на общий акустический или оптический эффект, который создается произведением и который сказывается на характере и силе его художественного воздействия. Огромное значение имеет качество техники (например, музыкальных инструментов или красок и кистей), а тем более технического мастерства художника, правильность выбора технологии создания материального художественного предмета и т. д.

Вот почему в составе языков искусства (и только искусства!) мы находим наряду со средствами, обладающими определенными возможностями содержательного плана — информативными, суггестивно-эмоциональными, организаторскими, также устойчивые технико-технологические средства, по-своему влияющие на создание целостного эффекта духовно-практического воздействия произведений искусства.

Каждая система художественного языка обладает к тому же устойчивыми, исторически складывающимися и исторически сменяющимися друг друга принципами использования накопленных в его арсенале богатств, их отбора и построения на их основе выразительно-смысловых элементов произведения. В этих принципах таится и присущая данной системе логика связей всех элементов произведения в единое целое. Историческая смена систем художественного языка обозначается сменой этих принципов.

Произведение искусства и личность художника Мы познакомились с основными сторонами искусства. Все они в теснейшей взаимосвязи и глубоко взаимопроникновении выступают в каждом художественном произведении. Особенности каждой из них и необходимость их органического единства определяют своеобразие труда художника и его личности.

Труд художника столь же многогранен, как и его произведение. Он должен быть *многосторонне одаренным* чело-

веком, чтобы успешно вести познавательную, оценочную, «проективную» и коммуникативную работу в нерасторжимом единстве. Вот почему *подлинный художественный талант — редкость.*

Художник должен быть при этом *творческой* личностью. Тот своеобразный сплав, каким является произведение искусства, не имеет готового прототипа в жизни — его нужно каждый раз создавать по-новому. Конечно, основой всей деятельности художника является отражение действительности. Но это не ее копирование, а целенаправленное и активное ее осмысление.

Творческий подход необходим и для воплощения результатов осмысления жизни в материальном художественном предмете, хотя, как мы видели, художник использует для этого исторически сложившийся арсенал разнообразных художественных средств. Но каждый раз он использует их по-другому, подчиняя решению данной идейно-художественной задачи, создавая к тому же и особые, как мы их называли, мобильные средства для данного произведения. Как свидетельствуют высказывания многих художников, весь этот процесс насыщен еще и своеобразной диалектической «борьбой» между замыслом произведения и его материальным воплощением, а его успешное завершение требует творческого решения многих задач — и технико-технологического, и идейно-художественного плана.

Опыт всей этой художественной деятельности также входит в арсенал каждого вида искусства. И овладение им также необходимо для успешной работы художника, как и овладение языком своего искусства, его материалами, техникой и технологией.

Но создание произведения — лишь одна и притом завершающая стадия художественного труда. Только на основе множества жизненных впечатлений вырисовывается замысел произведения, а накопление этих впечатлений, их осмысление и обогащение требуют всей жизни, протекают непрерывно, предшествуя работе над произведением и сопровождая ее. Всей жизни требует и овладение богатствами арсенала своего искусства.

Подлинный художник — не только многосторонне одаренная творческая личность, но и неустанный труженик.

Искусство и личность его потребителей

До сих пор мы говорили об общественном предназначении искусства, о его воздействии на личность своих потребителей в интересах общества. Но искусство необходимо и самой личности, удовлетворяет ее нужды, является ее потребностью. Многие люди не жалеют ни времени, ни средств для удовлетворения своей художественной потребности. В чем же она состоит?

Стремясь прочитать хорошую книгу, попасть на интересный спектакль или концерт, увидеть картину выдающегося художника или увлекательный фильм, мы прежде всего рассчитываем

получить удовлетворение, *художественное наслаждение*. Потребность личности в искусстве выступает перед ней самой прежде всего как жажда художественного наслаждения.

Оно связано прежде всего с тем, что искусство вовлекает нас в сходный с жизненным поток событий и наблюдений, переживаний и раздумий, а сделать это невозможно, не заинтересовав, не вызвав у нас собственного желания войти в этот поток, действовать в нем, активно овладевать им. Заинтересованное же и будто прямое участие в познанных искусством событиях и отношениях, активное их переживание, обдумывание обогащают нашу жизнь. Художественное наслаждение зависит поэтому от того, какие стороны жизни и с какой силой, полнотой, глубиной раскрывает произведение, то есть *связано с познавательной стороной искусства*.

Связано оно и с его *оценочной* стороной. Вспомним, что свои «оценки оценок» искусство производит в форме эмоций и стремится возбудить эти эмоции у читателя, зрителя, слушателя, чтобы таким образом внедрить эти «оценки оценок» в его собственные отношения к миру и к самому себе. А одновременно эти эмоции приносят нам особое удовлетворение.

Дело в том, что *подлинно художественные эмоции всегда положительны*, всегда доставляют такое удовлетворение. Одна из замечательных способностей искусства, как убедительно показал Л. С. Выготский, состоит в том, что оно производит «*превращение чувств*»: даже те переживания, которые в жизни имели бы негативный знак, то есть приносили бы тягость, боль, печаль, в искусстве становятся положительными. Так, трагедия на сцене, сталкивая нас с весьма печальными событиями и тяжкими переживаниями персонажей, вызывает у нас в конечном счете душевный подъем, приносит художественное наслаждение, что заметил еще Аристотель, который назвал этот эффект катарсисом — очищением зрителя от жизненной суеты и приобретением к высшим проблемам жизни.

Художественное наслаждение связано и с *коммуникативной* стороной искусства. Совершенные художественные средства, органично использованные в произведении, даже сами по себе могут доставить особое удовлетворение. Художественная коммуникация, как мы видели, создает эффект общения, что позволяет искусству тесно познакомиться нас со многими людьми, в том числе и духовно богатыми, интересными, даже выдающимися. Общение с ними — еще один источник художественного наслаждения.

Здесь проявляется и способность искусства служить «*учебником жизни*» и выполнять компенсационную функцию. Искусство позволяет нам войти в круг таких событий и общений, какие далеко не всегда дает повседневная жизнь. И этим оно также удовлетворяет важные потребности личности и приносит ей художественную радость.

Ее приносит активное и глубокое постижение произведения в целом благодаря творческому характеру этого процесса. Выше мы говорили о творческом характере труда художника. Многочисленные исследования (мы будем говорить о них в 3-й гл.) показали, что своеобразной творческой активностью отмечено и восприятие произведений искусства. А любое творчество является источником эстетического удовлетворения.

Художественное наслаждение порождается разными сторонами искусства, связано с разными его функциями. *Выполняя свои социальные обязанности, осуществляя роль общественного орудия формирования личности, искусство одновременно — и в целом, и в каждой своей части — удовлетворяет потребности самой личности, обогащает ее жизнь, приносит ей глубокое удовлетворение, особую радость.*

Органическое сочетание интересов и потребностей общества и личности — один из основополагающих принципов коммунизма. Такое именно сочетание присуще подлинному искусству, что усиливает и умножает его возможности служить целостному формированию личности социалистического типа.

Глава 2

МНОГООБРАЗИЕ ИСКУССТВ В СОВРЕМЕННОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЕ

Система видов,
разновидностей,
родов и жанров
искусства

Каждый человек, более или менее широко знакомый с «миром искусств», хорошо знает, сколь разнообразен этот мир по конкретным формам бытия художественного творчества. Оно воплощается и в литературе, и в архитектуре, и в живописи, и в музыке, и в сценических искусствах, и в искусствах прикладных; при этом в одном случае произведение искусства предстает перед нами как материальный предмет, обращенный к зрительному восприятию (скульптура, картина, здание); в другом — как развертывающийся во времени процесс (словесный или музыкальный), который воспринимается слухом или воображением, а не глазом; в третьем — как видимое и одновременно слышимое действие, протекающее и в пространстве, и во времени (на сцене, экране). В каждом из видов искусства мы встречаемся с его многочисленными структурными разновидностями — скажем, с прозаической и поэтической литературой; с масляной, фресковой, акварельной живописью; с инструментальной и вокальной музыкой; с драматическим, музыкальным, хореографическим, кукольным театром и т. д. и т. п. Вместе с тем в каждом виде искусства существуют различные роды: эпос, лирика и драма — в литературе; станковая, монументально-декоративная, театральная

живопись — в изобразительном искусстве; игровой и мультипликационный фильмы — в кинематографе; наконец, в каждом виде, разновидности, роде искусства выделяются разнообразные жанры: например, пейзаж, портрет, натюрморт и др. — в изобразительном искусстве; роман, повесть, новелла — в прозаической литературе; производственный, исторический, детективный и др. фильмы.

На первый взгляд вся эта пестрая картина «мира искусств» кажется хаотическим нагромождением самостоятельных, лишь случайно соседствующих форм, объединяемых только общим условным названием «искусство». Однако углубленный анализ показывает, что перед нами — определенным образом *организованная система*, имеющая определенное внутреннее строение и исторически меняющаяся в ходе развития культуры.

Первая закономерность, на которую в этой связи нужно указать, — наличие двух форм существования искусства: одну из них называют обычно «свободной», другую — «связанной» или «прикладной». Речь идет о том, что, например, в архитектурном сооружении, в античной расписной вазе или в русском народном деревянном ковше художественное, поэтическое содержание оказывается органически связанным с утилитарным назначением, а художественная форма — с технической конструкцией данного предмета, тогда как в картине, которая висит на выставке, или в скульптурном портрете, стоящем в музее, художественное содержание и форма существуют «сами по себе», свободные от связи с какой-либо иной, не художественной функцией. Точно так же ораторское искусство или художественная публицистика неразрывно соединяют агитационно-публицистическое и художественное начала, а поэзия свои произведения обращает к одному лишь художественному восприятию и переживанию. Равным образом военный марш или танец на льду имеют и внехудожественную (спортивную, психофизиологическую) функцию, и функцию художественную, тогда как соната или балет имеют чисто художественный смысл.

Учителю очень важно иметь в виду и уметь передать это детям, что искусство существует не только в тех формах, которые отделены от жизненной практики, от повседневного течения человеческого бытия (их называют «станковыми», «концертными», «рамочными» формами), но и *в прямой вплетенности различных художественных «нитей» в реальную «ткань» практической жизни*. Обе эти формы его бытия равно необходимы обществу, людям, культуре, и их нельзя противопоставлять друг другу, пытаться — как мы уже отмечали — установить, какая из них «лучше», а какая «хуже», какая «ниже», а какая «выше»; столь же неоправданным представляется распространенное в нашей теоретической литературе определение одной из этих форм художественной деятельности как «искусства», а другой — как «эстетической деятельности». Кажется более точным говорить в обоих

случаях о *художественной деятельности* (не зря в повседневный обиход прочно вошли такие понятия, как «художественная гимнастика», «художественное конструирование», «художественная публицистика») и о ее плодах как о *произведениях искусства*, только в одном случае — «свободного», а в другом — «прикладного» искусства, ибо ораторское искусство, например, или военная музыка такие же формы «прикладного» искусства, как художественно-конструируемая посуда, утварь, одежда.

Тот факт, что каждая из этих групп видов искусства обнимает множество самых разнообразных конкретных форм художественного творчества, представляет серьезную теоретическую и педагогическую проблему. Действительно, почему «мир искусства» столь разнообразен? Почему одни искусства используют язык, слово в качестве главного, а подчас и единственного изобразительно-выразительного средства, а другие обходятся без помощи слова? Почему одни искусства изображают мир в таких формах, в каких мы его воспринимаем в реальном жизненном опыте (литература, живопись, театр, киноискусство), а другие ничего конкретного, узнаваемого, жизнеподобного не создают (музыка, танец, орнаментальные узоры)? Почему распространено представление, что литература — это самое совершенное, могущественное, «высокое» искусство, поскольку она есть искусство слова, а другие искусства более «слабые», ибо они односторонне изображают действительность?

Важной задачей художественного воспитания является преодоление подобных заблуждений, ибо каждый способ художественного освоения мира *уникален, неповторим и незаменим другими*. Искусство слова отнюдь не всемогуще — даже великий писатель не может передать содержание симфонического или живописного произведения, ибо слово неспособно выразить такие оттенки чувств, настроений, переживаний, одухотворенность взгляда, мимики, жеста, которые с предельной точностью выражают композитор, живописец, актер, балерина. Поэтому безмолвие балетного танца — не недостаток этого искусства сравнительно с речевым действием драматического актера, а условность, помогающая ему с особой силой и глубиной передать определенные переживания человека; точно так же условность сценического действия и декорации не слабость театра по сравнению с киноискусством, а особенность его художественного языка, позволяющая ему сохранять свое место в культуре рядом с кинематографом. Полноценное художественное воспитание и должно объяснить детям и дать им почувствовать своеобразную прелесть, обаяние, проникновенную поэтическую силу *каждого вида искусства*, а в нем *каждого рода, каждого жанра*. Конечно, один человек может больше любить литературу, другой живопись, а третий музыку, один предпочитает поэзию, а другой прозу, один воспринимает симфоническую музыку острее, чем оперу, а другой натюрморт переживает сильнее, чем порт-

рет, но каждый молодой человек должен расти с потребностью и способностью как можно более широкого эстетического восприятия всего того, что выработал художественный гений человечества.

Вместе с тем педагог должен учитывать, что в истории художественной культуры непрерывно изменялись удельный вес, значение, эстетический авторитет каждого искусства. Мы называем это *законом неравномерного развития* видов, родов и жанров искусства. Открыв этот закон, Гегель показал, что на разных этапах истории культуры господствующими становились то архитектура, то скульптура, то живопись, то музыка, то поэзия (литература). Действие этого закона объясняется тем, что в каждой историко-культурной ситуации какие-то виды, разновидности, роды, жанры могут более полно, более рельефно, более сильно выразить господствующий тип общественного сознания, а другие делают это более смутно, туманно, неопределенно; соответственно современникам может казаться, что одни искусства вообще по природе своей «выше», «совершеннее», чем другие. Однако в действительности особая роль, например, живописи в культуре Возрождения, музыки в искусстве эпохи Романтизма, литературы, а в ней эпоса, а в нем жанров романа и повести — в демократическом искусстве XIX века была временным явлением, и каждое искусство то выдвигается на авансцену культуры в ходе ее развития, то уходит на второй план. В результате художественная культура каждой эпохи характеризуется и особым «набором» искусств, и особым их соотношением.

Вот почему учителю нужно иметь верное представление о современной художественной культуре социалистического общества и формировать такое представление у своих учеников.

О месте классического наследия в социалистической художественной культуре

Все виды, роды и жанры искусства, которые сформировались в истории мировой художественной культуры ко времени социалистического преобразования общества, были сохранены новой культурой, и их

дальнейшее развитие было признано необходимым для воспитания гармонического человека с разносторонними и высокими духовными потребностями. Правда, признание это далось новой культуре не сразу и не просто: в 20-е годы многим теоретикам казалось, что революционный переворот должен уничтожить всю старую культуру, включая и классическое искусство, что новый мир не может сохранить выросшие в прошлом формы художественной деятельности — поэзию, живопись, музыку, не связанные прямо и непосредственно с практически производственной и социально-политической жизнью общества, что искусство в былых его формах должно умереть, а на смену ему придет «производственное искусство» и «агитационное искусство». В. И. Ленин выступил с решительной критикой этих вульгаризаторских и крайне опасных для судеб культуры представлений. Он говорил,

что «только точным знанием культуры, созданной всем развитием человечества, только переработкой ее можно строить пролетарскую культуру»¹. Применительно к художественной культуре позицию В. И. Ленина и большевистской партии отстаивал первый Народный комиссар просвещения, выдающийся советский эстетик, критик и писатель А. В. Луначарский. Он показывал, что новому обществу нужны все формы художественной деятельности — и «искусство как производство», и «искусство как идеология», а в пределах последнего — создание «произведений художественных в самом полном и глубоком смысле этого слова» и произведений «художественно-пропагандистских»².

Преодоление вульгаризаторских представлений позволило создать условия для широкого развития в социалистическом обществе литературы и музыки, живописи и скульптуры, театра и киноискусства и обеспечить им высокое общественное признание. Если за несколько лет до Великой Октябрьской революции В. И. Ленин с горечью отмечал, что даже такой великий писатель, как Лев Толстой, известен «ничтожнейшему меньшинству» людей в его родной стране, не говоря уже о других народах, то в социалистическом обществе нет человека, который не знал бы творчества Пушкина и Толстого, Чайковского и Репина. Задача учителя в этой связи — объяснять причины бессмертия классического искусства, величайшие творения которого входят в современную художественную культуру и живут в ней рядом с произведениями, создаваемыми в наши дни, потому что в человеке, в человеческих отношениях, в жизни природы не все меняется в ходе истории — многое остается, сохраняется, является непреходящим: так, любовь современных молодых людей во многом отличается от любви Ромео и Джульетты, но не случайно мы говорим иногда о наших современниках — «это Ромео и Джульетта», и в драме Шекспира мы находим волнующий и сегодня гениальный художественный анализ великого человеческого чувства. Вот почему нередко говорят о Шекспире, о Рембрандте, о Пушкине, о Бахе — «наш современник».

Высокий уровень художественной культуры советского человека предполагает сравнительно равномерную его приобщенность и к классическому наследию, и к современному искусству, ибо социалистическая художественная культура не знает противоречия и соперничества между художественным наследием и творчеством современных мастеров — ее принципом является гармония, равновесие классического и современного искусства, поэтому репертуарная политика наших театров строится на сочетании пьес классиков и советских драматургов, в музеях выставляются в соседних залах произведения изобразительного искусства былых эпох и нашего времени, в филармониях исполня-

¹ В. И. Ленин о литературе и искусстве, с. 436.

² Луначарский А. В. Статьи об искусстве. М.— Л., 1941, с. 497—501.

ются творения великих композиторов прошлого и наших современников. Ни одно из значительных завоеваний художественной культуры прошлого не отброшено социалистической культурой, она бережно хранит и творчески развивает накопленный человечеством богатейший художественный опыт.

Включение художественного наследия в современную социалистическую культуру во многом зависит от особенностей каждого вида искусства. В литературе, например, это происходит с помощью переиздания классических произведений — известно, что по изданиям классиков наша страна стоит на первом месте в мире; существенно и то, что классика занимает большое место в программах преподавания литературы в средней школе, входя таким образом с самого детства в художественный опыт каждого человека. В театре актуализация классического наследия осуществляется благодаря постановке пьес выдающихся драматургов прошлых эпох — от Эсхила до Чехова; репертуарная политика советских театров строится на принципиальном сочетании постановок классических и современных. Большой интерес для современной культуры представляют инсценировки таких произведений, как «Мертвые души» Гоголя, «Записки Пиквикского клуба» Диккенса, «Холстомер» Льва Толстого.

Аналогична художественная политика нашего кинематографа. Это искусство весьма активно обращается к экранизации произведений классической литературы, делая зримым достоянием современного человека «Гамлета» и «Дон-Кихота», «Робинзона Крузо» и «Приключения Гулливера», «Красное и черное» и «Овода», «Войну и мир» и «Братьев Карамазовых». В сфере изобразительного искусства превращение художественного наследия в факт современной культуры осуществляется и благодаря деятельности музеев, и с помощью печати — издания воспроизведений классических творений, альбомов, фотографий скульптурных памятников; той же цели служит и научно-популярная литература, знакомящая широкого читателя с творчеством выдающихся художников прошлых эпох, и серии телевизионных фильмов об Эрмитаже, Русском музее, сыгравших очень большую роль в эстетическом воспитании нашего народа. Применительно к архитектуре включение классического наследия в современную культуру происходит прежде всего благодаря сохранению памятников зодчества, их реставрации, сочетанию старых и новых зданий в единых градостроительных ансамблях; очень важным и эффективным в эстетическом отношении оказалось создание во многих городах нашей страны своеобразных «архитектурных музеев» — заповедников, в которых собраны памятники и зодчества, и традиционной народной культуры.

Тема освоения культурного наследия весьма обширна. В настоящей работе мы не пытаемся очертить ее основные параметры, но лишь указываем на ту колоссальную роль, которую она играет в социалистической культуре. Рекомендуем читателю

обратиться к работам, где эти вопросы освещены подробно: Горбунов В. В. Ленин и социалистическая культура (Ленинская концепция формирования социалистической культуры). М., 1972; Зорова О. А. Ленинские принципы отношения к культурному наследию. М., 1978; Лукин Ю. А. Ленин и теория социалистического искусства. М., 1973; Щербина В. Р. Писатель в современном мире. Литература. Идеология. Культура. М., 1973.

Современное искусство в большой мере развивается в тех формах, которые работало классическое искусство, обогащая их неизвестными прошлому способами художественного творчества, своей исторически обусловленной манерой.

Бурное, небывалое по широте, по глубине и по темпам развитие науки и техники в XX веке, называемое «научно-технической революцией», имело весьма значительные последствия для развития художественной культуры. Сейчас уже стало очевидно, что НТР влияет на само мышление мастеров искусства, на круг их интересов и соответственно на тематику их произведений, на углубление духовных связей науки и искусства.

Вместе с тем влияние НТР на развитие художественной культуры нашего времени сказывается в появлении видов, разновидностей, родов и жанров искусства, неизвестных прошлому.

Так, в XX веке родилась целая группа новых видов искусства — *художественная фотография, киноискусство, художественное радиовещание, телеискусство*, которые использовали открывшиеся технические возможности для расширения способов образного отражения действительности; в результате художественная фотография встала в ряд с графикой и живописью, киноискусство — со сценическим творчеством, художественное радиовещание разработало особую модификацию театрального искусства, невидимого и обращенного только к слуху (обычно она так и называется «радиотеатр»), а телеискусство разрабатывает специфические формы спектакля и фильма. О каждом из этих новых искусств существует большая литература, выявляющая его художественные особенности и его взаимоотношения с другими видами искусства, к которой можно отослать читателя. Не имея возможности в пределах этой небольшой главы даже кратко охарактеризовать художественную структуру каждого искусства данной группы, мы ограничимся некоторыми общими положениями, важными для практики эстетического воспитания.

Уже на заре развития кинематографа В. И. Ленин оценил его великое культурное значение, сказав, что «из всех искусств для нас важнейшим является кино»¹. В наши дни рядом с киноискусством, а подчас и конкурируя с ним, встала еще более массовая форма коммуникативной и художественной деятельности — телевидение. Нужно, однако, предельно четко представ-

¹ В. И. Ленин о литературе и искусстве, с. 674.

лять себе — и уметь объяснять это ученикам, — что новыми искусствами являются не фотография как таковая, не киноматография и телевидение как технические способы фиксации жизненной реальности, но особые формы ее художественного освоения, которые сложились на технической базе фото-, кино-, телеизображения. Поэтому художественная фотография соседствует с чисто документальной, художественный фильм — с простой кинохроникой, телеспектакль — с телерепортажем. На всех этих технических базах искусство рождается только тогда, когда данные средства используются для художественно-образного осмысления жизни — точно так же как для этой цели веками использовались средства рисунка, цвета, объемно-пластического изображения и т. п.

Эстетическая полноценность каждой из этих новых форм художественного творчества обуславливается своеобразием, оригинальностью, неповторимостью выражаемого ею содержания, а тем самым особенностями образной структуры: история показала, что художественный фотоснимок не копирует и не дублирует рисунок или картину, а является специфическим по содержанию и по форме образным воссозданием реальности; что киноискусство, создавая наряду с хроникальными и научно-популярными лентами художественные фильмы, далеко ушло в них от первоначальной имитации театральных представлений; что радиотеатр и музыкально-поэтические радиоконпозиции являются отнюдь не трансляцией спектаклей или концертов, а самостоятельными художественными произведениями; что художественный телефильм, занявший на телевидении прочное место рядом с передачами чисто репортажными, научно-популярными, политико-просветительными, отличается по принципам своего строения от кинофильма, а телеспектакль — от театрального спектакля (хотя по телевидению нередко передают кинофильмы и спектакли, идущие в театре, так же как по радио транслируют филармонический концерт или театральную постановку).

Если люди старших поколений бывают склонны абсолютизировать эстетические достоинства классических искусств и пренебрежительно относиться к искусствам, рожденным научно-технической революцией, то художественное сознание детей воспитывается, напротив, преимущественно на новых искусствах, плотно вошедших в современный быт и часто заслоняющих в поле эстетического зрения молодых людей классические искусства — так, экранизации или телеинсценировки романов вытесняют из круга художественных интересов школьников литературу. Подобные перекосы должны преодолеваются хорошо поставленным эстетическим воспитанием. Но и более того, поскольку фотоаппарат стал доступен практически всем школьникам, а любительская кинокамера появляется все чаще у старшеклассников, важной формой эстетически-художественного воспитания может стать практическое обучение учеников фото- и киносъемке, в ходе

которого руководитель соответствующего кружка не только помогал бы им овладеть техникой съемки, но и на примерах снимков и лент, создаваемых учениками, показывал бы им различие между простой документальной фотографией и фотографией художественно-документальной, между простым хроникальным фильмом и фильмом художественным. Занятия таких кружков существенно дополняли бы уроки по изобразительному искусству, ведущиеся по школьной программе, и помогали бы развивать художественно-творческие способности детей, а не только их эстетическое сознание.

Эстетическое воспитание детей предполагает формирование в их сознании представлений о художественной полноценности и о специфичности изобразительно-выразительных возможностей каждого из искусств рассматриваемой нами группы, для того чтобы любовь к кинофильмам не вытесняла любовь к литературе и театру, чтобы широкое вторжение в наш быт телевидения не убивало потребности в чтении книг, в посещении театров и кинотеатров, чтобы превращение фотоаппарата и транзистора в бытовые вещи, доступные каждому юноше и девушке, не парализовало их интереса к музейным экспозициям живописи и к филармоническим концертам.

Конечно,— повторим мы — каждый человек имеет полное право на собственную систему художественных пристрастий, предпочтений и увлечений, подобно тому как в сфере реального жизненного общения, в дружбе и любви он предпочитает одного человека всем остальным, однако предпочтение это отнюдь не исключает контактов данной личности со многими другими людьми. Нечто подобное должно характеризовать и общение человека с искусством — нормальным состоянием является здесь широта художественных интересов, а не исключительная их концентрация на каком-то одном участке богатейшего «мира искусств».

**НТР и развитие
материально-
художественной
культуры**

Влияние НТР на развитие художественной культуры сказалось также в том, что ремесленная техника, веками лежавшая в основе прикладных искусств и архитектуры, стала все активнее вытесняться промышленным индустриальным производством. Поначалу казалось, что переход от ручного труда к машинному, от создания уникальных вещей к серийному, тиражирующему их производству губит художественное творчество, лишает архитектуру и прикладные искусства каких-либо эстетических достоинств; казалось, что только в сохранявшихся народных промыслах (типа палехского, хохломского, дымковского) или в строительстве уникальных общественных сооружений, в которых по индивидуальным проектам создавалось не только само здание, но и наполнявшие его мебель, осветительная арматура и прочее убранство интерьеров, могло еще сохраняться художественное творчество в нашем сплошь технизированном мире. Однако со временем обнаружилось, что

художественное конструирование вещей и сооружений может приспособиться к условиям промышленного производства, используя его техническую оснащенность для решения собственных своих задач — для придания полезным, утилитарно значимым предметам художественной выразительности (духовной осмысленности и эмоциональной действительности), а также разнообразных эстетических качеств (красоты или величественности, изыска или грандиозности, элегантности или великолепия).

Художественная выразительность достигается в этих искусствах чисто ассоциативным путем, благодаря способности человека эмоционально реагировать на пространственные — объемно-пластические, тектонические, свето-цветовые отношения; в силу этого созданная с определенным расчетом пространственная структура здания, сосуда, кресла, костюма, ювелирного украшения возбуждает у пользующихся ими и созерцающих все эти вещи людей те или иные чувства, переживания, представления, а через них и идеи, взгляды на мир, жизненные позиции: так, художественно сконструированные вещи способны организовывать духовный мир человека, формируя тем или иным образом его самочувствие и самосознание — в храме не такое, как во дворце, в интимной обстановке частного быта не такое, как в торжественной, или в праздничной, или в деловой, или в траурной атмосфере различных общественных учреждений. А там, где это оказывается возможным и целесообразным, художественное творчество включает во все эти сооружения и вещи те или иные изображения — в виде росписи, скульптурных украшений или придания предмету (либо какой-то его части) сходства с человеком, животным, растением (например, в архитектуре — в увенчанных капителями колоннах или в выполнявших аналогичную конструктивную функцию образах атлантов и кариатид, а в прикладном искусстве — в сосудах, которые подчас приобретали очертания тела животного или человека). Так разнообразными средствами осуществляется синтез архитектурных и изобразительных искусств, усиливая идейно-эмоциональное звучание окружающей человека предметной среды, подобно тому как в других областях искусства в одно художественное целое нередко соединяются музыкальные и словесно-описательные образы или же актерски-изобразительные и танцевально-орнаментальные.

Сложившуюся в XX веке новую форму синтеза художественной и технической деятельности иногда называют *дизайном*, иногда — *художественным конструированием*, иногда — *промышленным искусством*, иногда — *технической эстетикой*. Суть ее состоит в том, что она преследует те же цели, что архитектура и прикладные искусства, только достигает их не на ремесленной, а на индустриальной производственно-технической базе, что, естественно, не могло не внести существенные коррективы и в используемые здесь способы формообразования. Среди теоретиков

нет еще единогласия в том, можно ли относить продукты дизайнерского творчества к сфере художественной деятельности, искусства, или же они принадлежат к некоей отличной от искусства «эстетической деятельности»¹, но эти теоретические тонкости не должны заслонять сути дела — глубинного родства этой новой и все шире охватывающей в наше время сферы материального производства формы творческой активности человека с такими классическими формами художественно-технической деятельности, как архитектура и прикладное искусство, а следовательно, и аналогичного ее положения в «мире искусств», в котором дизайн, как и архитектура, и входят и выходят далеко за его пределы².

Чем насыщеннее становится быт современного человека предметами, начиная от телевизора и холодильника, мебели и одежды, осветительных приборов и посуды и кончая автомобилем и троллейбусом, самолетом и поездом, всем предметным убранством улицы и интерьеров общественных зданий, тем большее значение приобретает дизайн в эстетическом воспитании новых поколений и тем важнее формировать у детей эстетическое отношение к этой новой форме художественно-конструкторской деятельности человека, понимание ее специфического языка, ее выразительных возможностей и ее отличия от классических форм архитектурного творчества. Вполне оправданно поэтому, что в разработанную под руководством Б. М. Неменского новую экспериментальную программу предмета «Изобразительное искусство и художественный труд» включены элементы подготовки ученика к пониманию и творчеству в области прикладного искусства, архитектуры, дизайна³.

Более того, там, где это возможно, чрезвычайно полезно было бы создание в школах специальных кружков по художественному конструированию, в которых руководитель (работающий в этом городе дизайнер, архитектор или школьный учитель рисования, если он на это способен) развивал бы способности детей к творчеству в данной области искусства, существенно дополняя то, что дает школьная (обязательная и факультативная) программа по изобразительному и декоративно-прикладному искусству.

¹ В литературе на эту тему разные точки зрения изложены наиболее обстоятельно в таких исследованиях, как: Безмоздин Л. Е. Художественно-конструкторская деятельность человека. Ташкент, 1975; Новикова Л. И. Эстетика и техника: альтернатива или интеграция? М., 1976.

² Порекомендуем читателю наиболее интересные работы на данную тему зарубежных и советских авторов: Гропиус В. Границы архитектуры. М., 1971; Нельсон Д. Проблемы дизайна. М., 1971; Селезнев И. Д. Дизайн. Проблемы материально-художественной культуры. Минск, 1978.

³ См.: Неменский Б. М. Мудрость красоты. О проблемах эстетического воспитания. М., 1981.

Еще один путь обогащения современной художественной культуры новыми формами творчества — *синтезирование различных искусств*.

Путь этот хорошо известен по прошлым этапам истории культуры: так возникали грандиозные архитектурно-скульптурные комплексы древневосточного искусства, так сливались в одно сложное целое разные искусства — от архитектуры до музыки — в средневековом христианском культе, так сценическое искусство вбирало в себя танец, музыку, живопись в таких формах светского искусства нового времени, как опера и балет; таковы синтетические искания Р. Вагнера и А. Скрябина в XIX— начале XX века. В середине нашего столетия этот путь развития художественно-творческой деятельности привел к появлению ряда новых, неизвестных ранее, художественных структур.

Первой среди них следует назвать синтетическую структуру кинофильма, которому технические возможности киносъемки и кинопроекции позволили осуществить синтез литературы, актерского и режиссерского искусства, живописи и музыки; все эти художественные компоненты скреплены и связаны в одно органическое целое искусством оператора¹. Другое интересное и представляющееся весьма перспективным направление синтетических исканий — известная советскому зрителю работа группы чешских мастеров искусства, названная ими «Латерна магика» («Волшебный фонарь»), в которой объединены художественные средства эстрады театра и кино. В нашей стране — в Москве, Ленинграде, Казани — весьма активно и разнообразно художники и инженеры ищут способы создания светомузыкальных, цветомузыкальных, архитектурно-музыкально-поэтических синтетических художественных структур². Наконец, глубоко вошедшим в современную художественную культуру является синтез в так называемом «оформительском искусстве»: такова новая форма художественного творчества, реализующаяся в организации постоянных музейных экспозиций типа московской ВДНХ, замечательного Исторического музея в г. Днепропетровске, музеев народного искусства на открытом воздухе, созданных в Риге, Таллине, Тбилиси и т. п., и временных грандиозных интернациональных экспозиций международных выставок, периодически организуемых в различных городах мира, собирающих миллионы зрителей-туристов, а благодаря кинематографу и телевидению приобретших в наше время еще более обширную аудиторию. Здесь используется широкая палитра изобразительно-выразительных средств: специально создаваемые архитектурные сооружения, скульптура, художественная фотография, кинофильмы,

¹ См. об этом в кн.: Левин Е. О художественном единстве фильма. М., 1977.

² См.: Галеев Б. Светомузыка: становление и сущность нового искусства. Казань, 1976; Юрьев Ф. Музыка света. Киев, 1971; Ланин А. Наш опыт.— Декоративное искусство, 1972, № 6.

музыкальное сопровождение и искусство звучащего слова, иногда даже элементы танца и пантомимы (как на выставке чешского стекла в Москве, функционировавшей около двадцати лет тому назад); каждая выставка имеет свою драматургию, разворачивающийся во времени «сюжет», представляя собой своеобразный «театр вещей»¹. Этот вид искусства подчас успешно используется и в камерных формах.

Посещение разного рода музеев и выставок входит в программу учебной и внеучебной школьной жизни, поэтому оно позволяет и требует учить детей понимать тот специфический язык оформительского искусства, на котором оно «говорит» со зрителем, и тем самым расширять их эстетический кругозор, укреплять их связи с современной художественной культурой.

Новые жанровые формы в современной художественной культуре Наряду с возникновением новых видов искусства в современной художественной культуре появились и новые разновидности, новые жанры художественного творчества. У нас нет возможности даже просто перечислить все подобные художественные новообразования, поэтому ограничимся указанием на некоторые завоевавшие наиболее видное место в современной детской и молодежной художественной субкультуре.

Таков, прежде всего, *мультипликационный фильм*, ставший в наши дни — особенно благодаря телевидению — одним из главных средств художественного воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста. Рисованный и кукольный фильм соперничает с иллюстрированной детской книгой и по своему месту в художественной жизни ребенка, безусловно, превосходит в этом отношении театр кукол, активно формируя восприятие ребенком языка изобразительного творчества. Таков на следующем этапе детской жизни *театр юного зрителя* — специфический жанр и драматургии, и сценического искусства, неизвестный культуре прошлого, но играющий очень большую роль в художественной жизни современных школьников, а подчас и взрослых, как, например, в Ленинграде, где Театр юного зрителя настойчиво добивается коллективного посещения спектаклей детьми вместе с родителями. Такова, далее, *джазовая музыка и музыка вокально-инструментальных ансамблей*, не только популярная у современной молодежи, но благодаря пластинкам и магнитофонным записям проникающая в быт и ставшая едва ли не главным средством воспитания музыкального вкуса нынешней молодежи. Поэтому, отдавая себе полный отчет в эстетических недостатках творчества многих ансамблей и эстрадных оркестров такого рода, воспитатели не имеют права пренебрежительно относиться к самым этим жанрам современной музыкальной культуры, не замечать их существования или презрительно осуждать

¹ Знакомство с оформительским искусством читатель может продолжить по книгам Б. Бродского «Оформление выставок» (М., 1960) и «Художник-оформитель» (М., 1962).

их, ибо тут — как и во всех других случаях в сфере искусства — осуждению подлежит не жанр как таковой, а вульгарные, эстетически низкопробные формы его практического воплощения. Воспитатели и должны помогать молодым людям отличать эстетически полноценные формы музыкального творчества в этих жанрах от пошлых и примитивных.

Таков жанр *научно-фантастического романа*, популярность которого связана с общим влиянием научно-технической революции на интересы людей, особенно молодежи. И тут учителю и родителям необходимо помогать детям отличать высокие образцы жанра от ремесленных поделок, лишенных действительно научного и нравственно-эстетического содержания.

Приведенных примеров достаточно для доказательства нашего общего тезиса: обогащение «мира искусств» происходит посредством множества новых художественных образований — видов, разновидностей, родов и жанров искусства, делающих современную художественную культуру непохожей на ту, какой она была в XIX веке, в начале XX века и даже несколько десятилетий тому назад. Условие полноценного эстетического воспитания — учет воспитателем этой исторической динамики конкретных форм художественного освоения мира и его умение раскрывать перед учениками реальную картину современной художественной жизни общества во всей полноте составляющих ее старых, новых и на наших глазах нарождающихся форм.

Глава 3

ХУДОЖЕСТВЕННО-ВЫРАЗИТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА И МЕХАНИЗМ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

Механизм
художественного
воздействия

Мы познакомились в предыдущих главах с природой, строением, основными функциями искусства. Теперь рассмотрим, как удается ему осуществить то особое воз-

действие на своих слушателей, читателей, зрителей, которое необходимо для эффективного и целостного формирования их личности и удовлетворения их художественных потребностей.

Можно говорить о специальном механизме, используемом с этой целью. Он гнездится в самом произведении, прежде всего в его выразительно-смысловых элементах (своеобразных знаках), на которые ложится основная тяжесть коммуникативной работы искусства. Но заложенные в них возможности реализуются лишь при посредстве активной работы психики потребителей произведения. *Механизм художественного воздействия можно понять во взаимосвязи особых возможностей произведения и особой работы психики его зрителей, читателей, слушателей.*

Своеобразие этого механизма состоит в том, что, обеспечивая передачу воплощенных в произведении художественных обра-

зов действительности множеству людей, он служит решению более сложной задачи: созданию эффекта духовно-практического воздействия на личность этих людей. Для выявления этого своеобразия обратимся к конкретному художественному произведению, например к всемирно известной «Джоконде» Леонардо да Винчи.

На первый взгляд она приносит нам сравнительно простую информацию об изображенной на полотне женщине. Она сидит в характерной для начала XVI века дорогой одежде, сложив руки, в кресле, на высокой террасе, за которой видны река, скалы, голубое небо... Но вот уже более трех столетий не утихают споры о глубинном содержании этой картины, о вызываемых ею переживаниях и раздумьях, о сложном, многоплановом и неослабевающем с веками ее художественном воздействии, об источниках ее удивительного обаяния, красоты и силы.

Исследователи¹ находят их в тонких чертах и всем привлекательном облике изображенной мастером молодой женщины; в необычном, будто следящем за зрителем взгляде, излучающем ум и волю; едва уловимой улыбке, которая может в любое мгновение расцвести или уменьшить свой блеск и даже совсем исчезнуть; в полуфантастическом, зыбком, изменчивом пейзаже, будто отражающем изменчивость и зыбкость движений человеческой души; в ощущаемой зрителем интеллектуальной глубине незаурядной природы этой женщины, в динамизме ее, по-видимому, богатой внутренней жизни. Искусствоведы отмечают нежную мягкость моделировки лица и холеных рук, созданное художником впечатление живой телесности, благодаря чему в углублении шеи Моны Лизы будто видится биение пульса, а тонкая кожа на ее лице и шее будто вздрагивает. Исследователи обнаружили богатство особых приемов, которые использовал великий художник для достижения этих и многих других эффектов: размытые контуры; мягкие, преимущественно округлые линии без единого излома, о который мог бы споткнуться взгляд; едва уловимые переходы от света к тени; тончайшую пластическую нюансировку, усложненную характерным для Леонардо «сфумато» — едва уловимой дымкой, окутывающей лицо и фигуру и смягчающей контуры и тени; продуманные сопоставления цветовых тонов, контрастирующие цветовые решения фигуры и фона; незаметные при беглом взгляде нарушения симметрии, усиливающие подвижность всего изображения: линия горизонта слева несколько ниже, чем справа, пейзаж слева более статичен, справа — более бурный и т. д.

Но какими путями эти особенности полотна трансформируются в сложнейшие представления зрителя, раскрывающие не только

¹ Мы приведем ниже характерные наблюдения только двух исследователей: Е. Ротенберг (см.: Всеобщая история искусства. М., 1962, т. 3, с. 174—175) и И. Сабетай (см.: С а б е т а й И. Леонардо да Винчи. Бухарест. 1967, с. 56—58). В крупнейшей литературе о шедевре содержится немало и других интересных наблюдений.

личность портретируемой, но отражающие и ее время, характерные для него отношения человека к миру, его слияние с природой, утвержденный идеалами Ренессанса тип богатой человеческой личности¹? Мы могли бы пойти дальше и поставить вопрос о том, как на основе этих представлений недвижимый холст организует сложный поток живых и глубоко личных переживаний и раздумий зрителя, направляет его собственные оценки, выводы, установки, относящиеся уже не к XVI веку, а к сегодняшним дням, к окружающим нас сегодня людям и к самому зрителю.

Ясно, что живописный холст благодаря этим (и многим другим) особенностям способен вызвать ту специфическую работу психики зрителя, которая и дает описанный результат. Как показывают специальные исследования, в этой работе принимают участие многие механизмы психики: эмоции, память и воображение, интуиция и логическое мышление. Особая роль принадлежит при этом ассоциативному механизму. Произведение, воздействуя на психику, возбуждает накопленный в ней запас ассоциаций. И уже возникающие благодаря этому представления, эмоции, мысли становятся тем материалом, на основе которого и при участии всех других механизмов психики формируются передаваемые произведением художественные образы и осуществляется их духовно-практическое воздействие. Можно сказать, что ассоциативный механизм психики зрителя, приводимый в движение холстом живописца, создает своеобразный мост, по которому воплощенное в его знаках (выразительно-смысловых элементах) жизненное содержание входит в сознание зрителя, или, точнее, делает как бы первый шаг из материальной плоти произведения в духовную жизнь зрителя.

Но вернемся к «Джоконде». Если бы ее изображение не имело описанных особенностей, оно принесло бы только ту сравнительно простую информацию о воспроизведенном на полотне факте, о которой мы говорили выше. И мы приобрели бы ее и без участия ассоциаций. Особенности же эти придали изображению особую выразительность, а уже она, но только с помощью ассоциаций доносит до нас глубинное содержание образа, открывает возможность его глубинного же воздействия.

Человеческое лицо, взгляд, фигура, мимические и пантомимические движения обладают множеством выразительных черт, свидетельствующих о внутреннем состоянии человека, его отношениях, переживаниях. В повседневной жизни в нашей психике складываются прочные ассоциативные связи между этими выразительными чертами и соответствующими отношениями и переживаниями. Выразительными чертами обладают и разные состояния природы и вещного окружения человека. Они также

¹ Е. Ротенберг отмечает, что Леонардо принес в свой портрет «ту степень обобщенности, которая позволяет рассматривать его как образ ренессансного человека в целом» (указ. соч., с. 175).

связываются в нашей психике с определенными представлениями и эмоциями. Как видим, великий художник передал в сгущенном и заостренном виде многие выразительные черты лица, движений рук, фигуры Моны Лизы, ее вещного и природного окружения. Он придал им многократно увеличенную силу, используя для этого особые приемы: цветовые, пластические, светотеневые, композиционные. Мы увидим ниже, что уже не в общей житейской, а в специальной художественной практике регулярного общения с искусством образуются не менее прочные ассоциативные связи между устойчивыми художественными структурами и нашими представлениями и эмоциями. Леонардо активно использует и эти связи, укоренившиеся в ренессансной системе живописи.

Нечто подобное можно обнаружить и в других произведениях всех видов искусства. Выразительно-смысловые элементы любого художественного произведения насыщаются разнообразными выразительными чертами и благодаря этому приобретают способность возбуждать в нашей психике сложившиеся в ней жизненные и художественные ассоциации. И уже на их основе и с помощью других своих механизмов она воссоздает, а затем и творчески вбирает замысленные художником и воплощенные в материи произведения художественные образы.

Действие ассоциаций особенно наглядно можно проследить в художественной литературе. Точные предметно-смысловые значения слов приносят нам информацию о фактах — и только. Стремясь к приданию этим описаниям выразительности, чтобы таким образом вызвать у читателя яркие представления и эмоции, художник активно использует многозначность и опирающиеся на них эмоционально-экспрессивные связи, которые приобретают слова, а особенно устойчивые словесные конструкции в живой речевой практике народа и закрепляет его общественное сознание. Сравнивая художественные и научные тексты на одном и том же вербальном языке (такие сравнения проведены рядом исследователей), нетрудно заметить, что в первом случае активно используются как раз эти связи словесного материала, сгущенные и усиленные специальными художественными средствами организации текста; во втором же случае, напротив, снимается (иногда путем специальных оговорок) многозначность и эмоционально-экспрессивная выразительность слов, строго соблюдаются их значения, закрепленные словарями и специальными справочниками, вводятся в обиход искусственные знаки, лишённые каких бы то ни было эмоционально-экспрессивных связей и обладающие повышенной строгостью значений и т. д.

Типы ассоциаций,
участвующих
в художественном
воздействии

При известных условиях различные психические образования связываются в устойчивые цепи. Возбуждение одного звена этой цепи вызывает все остальные.

Так, восприятие может вызвать представления, эмоции, понятия, суждения, а представление, или эмоция, или понятие — другие

представления, эмоции, понятия и т. д., если в свое время они были связаны психикой в ассоциативной цепи. В ассоциативные цепи могут входить и движения: тогда они вызывают разные психические образования и сами могут возникать при возбуждении последних.

В ассоциациях своеобразно отражаются связи между жизненными явлениями, поэтому большую роль играет жизненная важность этих явлений и взаимоотношений между ними для субъекта, их отражающего. Для образования прочной ассоциативной цепи нужно, чтобы хотя бы одно ее звено имело существенное значение для субъекта, а следовательно, связано было с теми или иными его потребностями. Поскольку люди, принадлежащие к одной социальной общности (профессии, социальной группе, классу, нации и т. д.), имеют сходные потребности, в их психике могут складываться сходные ассоциации. Можно говорить поэтому *об общественных ассоциативных фондах*, которые играют огромную роль в искусстве.

В психологической литературе описано множество типов ассоциаций и разработана их классификация: по смежности, по сходству, по контрасту и т. д. Она учитывает способ формирования ассоциаций. В эстетической литературе проделана на этой основе дополнительная работа. Она имеет целью вывести те типы ассоциаций (независимо от способа их формирования), которые необходимы для художественного воздействия, и классифицировать их по роли в этом процессе и по тому, какое жизненное содержание и в какой форме они могут передать.

Искусство использует множество ассоциаций разного уровня — от самых простых до самых сложных. Но все они имеют и общие черты, по которым их можно объединить в три основные группы: *предметные, эмоциональные и предметно-эмоциональные*. Первое звено во всех трех случаях одно и то же: *восприятие произведения* (материального художественного предмета). Последним звеном *предметной* ассоциации является *представление о каком-либо внешнем объекте* (им может быть и эмоция другого человека); *эмоциональная* ассоциация вызывает *эмоцию субъекта* ассоциативной деятельности; если в конечном результате объединяются эмоция субъекта и его представление о внешнем объекте, то мы имеем дело с *предметно-эмоциональной ассоциацией*. Чаще всего (особенно в изобразительных искусствах) ассоциации имеют предметно-эмоциональный характер. Сложный поток именно таких ассоциаций вызывает «Джоконда» Леонардо да Винчи. Рассматривая же две составные части таких ассоциаций в отдельности, мы обнаружим следующее важное различие в их содержании.

Эмоциональные ассоциации связывают в психике человека образы тех или иных явлений действительности с отношениями к ним человека и с ним самим. Поэтому соответствующие изображения на полотне (экране, сцене и т. д.) вызывают эмоции у

зрителя. *Предметные же ассоциации связывают образы тех или иных явлений действительности между собой независимо от субъекта и его к ним отношений.* Поэтому изображения одних явлений или их сторон могут вызвать представления и о других явлениях или о тех сторонах, свойствах, соотношениях данного явления, которые не получили на полотне (экране, сцене и т. д.) прямого воспроизведения. Так, перечисленные выше выразительные и изобразительные особенности портрета Моны Лизы (на полотне те и другие, разумеется, слиты воедино) позволяют нам получить представления о богатом внутреннем мире героини, и об идеале человека эпохи Ренессанса, и о самой этой эпохе, а одновременно — сложные, неоднозначные переживания и раздумья, которые сливаются в мощный поток, будучи организованными особыми средствами, содержащимися в произведении (мы будем говорить о них ниже), ведущий нас к собственным, на основе уже нашего личного опыта, чувствам и мыслям, оценкам и установкам.

Тот же эффект могут дать *художественные* (т. е. складывающиеся в практике общения с искусством) *ассоциации*: они *связывают образы устойчивых художественных структур* (даже тогда, когда они ничем не напоминают образы действительности) *с представлениями субъекта и его эмоциями.* Их действие позволяет понять многие сложные моменты художественного воздействия, в частности, феномен китайской классической оперы. В языке этого древнего искусства существует ряд твердо установленных знаков (окраска лица актеров, особые пантомимические движения и др.), не усвоив их, невозможно активно воспринимать спектакль. Так, актер, лицо которого покрыто красной краской, должен вызвать в зале симпатию, а белой краской — антипатию. Эти знаки призваны не сообщать зрителю о хороших или дурных качествах персонажей, а внушать ему определенное отношение к ним. И этот эффект действительно происходит, но только с опытными зрителями. Впервые попавший в театр человек не испытывает ни одного из запрограммированных авторами состояний. Выучив предварительно значения традиционных знаков, он может узнать, чего от него добиваются с их помощью авторы спектакля, но не может даже при самом активном желании, пережить предписанное. Опытные зрители, однако, переживают как раз то, что нужно. Объяснить эти факты можно только тем, что в ходе долгих и регулярных посещений театра (как правило, с детских лет) в психике зрителей сложились прочные связи между условными знаками и состояниями сцены и зала, то есть художественные эмоциональные ассоциации.

В описанном случае налицо прямая и однозначная связь между восприятием устойчивой художественной структуры и эмоцией зрителя. Обычно это связи более сложные и неоднозначные. Так, например, в живописи художественные ассоциации возбуждает не какой-либо определенный элемент картины или какая-

либо определенная цветовая, пластическая, ритмическая структура, а целостная цвето-пластически-ритмическая организация полотна. Да и она — не сама по себе, а в своем участии в создании изображений реального мира и связей между изображениями, притом изображений выразительных, насыщенных теми чертами, которые вызывают жизненные ассоциации. Благодаря этому в сознании зрителя возникают не отдельные предметные, предметно-эмоциональные или эмоциональные ассоциации — жизненные или художественные, а все они вместе — во взаимодействии и взаимопроникновении. И только специальный анализ позволяет обнажить роль каждого элемента картины и каждой вызванной ею ассоциации.

Заметим теперь, что действие жизненных ассоциаций протекает вместе с художественными и при их посредстве, так как целостная организация произведения невозможна без устойчивых художественных приемов и структур. А они все входят в состав художественного языка и, следовательно, приносят в него свои ассоциативные возможности. *Каждая исторически сложившаяся система художественного языка связана поэтому с определенным набором художественных ассоциаций, а ее функционирование — с их возбуждением в психике зрителя, читателя, слушателя.* Здесь, следовательно, они уже должны быть.

Б. В. Асафьев заметил, что можно слушать музыку и не слышать ее, смотреть на картину, но не видеть живопись-искусство. «Видит» его и «слышит» только тот человек, в психике которого сформировался необходимый данной системе художественного языка набор художественных ассоциаций, а также некоторый запас тех жизненных ассоциаций, которые вошли в общественные ассоциативные фонды. *Овладение художественным языком есть прежде всего выработка художественных ассоциаций, связанных с данной его системой.*

Общественные
и своеобразно-
индивидуальные
ассоциации

Общественные ассоциативные фонды — жизненные и художественные — складываются в ходе общественной практики и закрепляются общественным сознанием.

Мы начинаем овладевать ими уже в раннем детстве, на пороге большой общественной жизни.

Самый наглядный пример — усвоение речи. Слова и словесные выражения, обозначая вещи, могут вызвать предметные ассоциации. Они — и условный раздражитель: и в этом качестве они входят в ассоциативные цепи. Но живая речь — еще и звуковой комплекс. Ее акустическая материя обладает выразительными возможностями, а потому может информировать о чужих и вызывать собственные эмоции слушателя: речь способна включать многообразные предметно-эмоциональные ассоциации. В своей исторической жизни, сопровождая многообразную деятельность людей, она обрастает множеством не только прямых, но и сложно опосредованных выразительно смысловых связей. Вспом-

ним «Золотую розу» Паустовского: на многих страницах этой замечательной книги он раскрывает широкие ореолы таких ассоциаций, которые сложились вокруг даже простых, казалось бы, слов в частом, любовном и вдумчивом общении человека с природой. Лесной проходчик говорит писателю о «привязавшемся» к нему слову «родник»: «Я это слово давно заметил. Все его обхаживаю. Надо думать, получилось оно от того, что тут вода зарождается. Родник родит реку, а река льется — течет через всю нашу матушку землю, через всю родину, кормит народ. И все эти слова как бы родня между собой. Как бы родня! — повторил он и засмеялся».

Овладевая речью, мы присваиваем и ее богатые ассоциативные возможности; на них непременно опирается художественная литература.

Одним из носителей ассоциаций в музыке являются многообразные интонации. Б. В. Асафьев показывает, как вокруг них (и многих других устойчивых музыкальных структур) складываются предметно-эмоциональные и эмоциональные ассоциации и как исторически формируются и обогащаются в общественном музыкальном сознании интонационные фонды. С детства, соприкасаясь так или иначе с музыкой (начиная уже с колыбельной песни), мы овладеваем хотя бы частицей этих фондов. На них опираются и слушатели, и создатели музыки.

Мы говорили выше и о тех ассоциациях, которые складываются на основе многообразных выразительных черт в облике человека, состояний природы и окружающих человека вещей. И они закрепляются в общественном сознании, ими мы также овладеваем вместе со всем социально-историческим опытом и также начиная с детских лет. Их широко используют изобразительные искусства.

К тому же ежедневно — в труде и в быту, в личной и общественной жизни, в материальной и духовной деятельности — продолжают обогащаться те ассоциативные запасы, которые уже сложились в психике каждого человека. Добавим к этому особые усилия общества, например, в области художественного воспитания подрастающего поколения. В сущности, они направлены на активное формирование художественных ассоциаций, сложившихся в общественном художественном сознании в рамках определенного вида искусства и в связи с определенной системой его языка.

Всеми этими путями в психике множества людей образуются сходные ассоциации всех типов. На них — сознательно или подсознательно — ориентируется художник. Он строит свое произведение так, чтобы оно могло вызвать нужные ассоциации, а значит, привести в движение механизм художественного воздействия.

Но в психике каждого человека формируются и особые ассоциации, отражающие его специфические черты, его своеобраз-

ный жизненный опыт. Такие «индивидуальные» ассоциации образуются на базе «общественных» и уже поэтому не могут не пребывать с ними в органическом единстве. *Вместе же они составляют своеобразную для каждого и одновременно сходную для многих ассоциативную психическую среду.* Благодаря этому художественное воздействие произведения также оказывается общим в главных чертах и в то же время своеобразным, как бы приспособленным к особенностям каждого зрителя, читателя, слушателя и потому глубоко личным для него.

Все сходные для многих людей ассоциативные фонды непрерывно обогащаются. Каждое новое поколение овладевает все большим их богатством. Оно накапливается с годами в психике каждого человека. Протекают, разумеется, и противоположные процессы. С изменением условий могут разрушаться и весьма устойчивые ассоциативные цепи в общественном сознании.

Одни и те же «включатели», заложенные в художественном предмете, в разные эпохи и даже в разные периоды жизни одного человека приводят в движение изменившиеся ассоциации. В этом мы находим объяснение хорошо известного факта редкого долголетия выдающихся произведений искусства. И это долголетие — не в анналах истории. Произведения, созданные много веков назад, активно участвуют в современной художественной жизни, оказывают мощное художественное воздействие на множество людей, не только не меньшее, а нередко даже большее, чем на своих современников. Обладая эффективными возможностями художественного воздействия, они приводят в движение каждый раз ту же самую и одновременно новую ассоциативную среду в психике своих читателей, слушателей, зрителей. И они, эти произведения, живут все той же и одновременно новой жизнью в разные времена — жизнью полнокровной, активной, действенной.

Художественно-выразительные средства

Ассоциативный «мост» между произведением и его зрителем, слушателем, читателем «наводит» само произведение.

Художественно-выразительные средства и есть те структуры и приемы, которые используются при строении выразительно смысловых элементов произведений искусства и позволяют им вызывать жизненные и художественные ассоциации в психике их потребителей. Создание таких средств — результат своеобразного художественного исследования жизни, прежде всего обобщения опыта ассоциативной работы общественного сознания коллективными усилиями многих поколений художников.

Кратко познакомимся с этим процессом на двух примерах: живописи и музыки.

В первом случае речь идет о зрительно-ассоциативной работе. Человек живет — трудится, борется, учится, общается с другими людьми, а вместе с тем переживает различные настроения,

размышляет, испытывает глубокие потрясения, приобретает устойчивые чувства и мысли — с открытыми в буквальном смысле слова глазами: в то время как он трудится, борется, переживает, размышляет, перед его взором находится определенная среда, и он постоянно видит ее — людей, вещи, различные состояния природы и т. д. Психика связывает в ассоциативные цепи жизненный опыт со зримым обликом окружающей среды. Вот почему выразительно-смысловые элементы в живописи, как правило, образительны. Но свои изображения она насыщает такими чертами, которые умножают и так или иначе направляют ассоциативное действие этих изображений.

Живопись — самый глубокий и чуткий исследователь выразительных черт зримого мира. Ее произведения можно назвать энциклопедией найденных в жизни и переданных в концентрированном, обобщенном, заостренном виде многообразных выражений глаз и лица, жестов рук и состояний тела, отдельных движений и целостного положения человеческих фигур. Выдающиеся живописцы как бы соединяют в одном изображении выразительные возможности многих и многих подобных моментов, концентрируя огромный опыт зрительно-ассоциативной работы общественного сознания. Благодаря этому живопись придает своим изображениям выразительность несравненно большую, чем в жизни.

Живопись опирается и на богатый опыт зрительно-ассоциативного восприятия природы, предметов окружающей среды — этого постоянно видимого фона нашего каждодневного бытия. Она необычайно внимательна к устойчивым чертам быта, одежды, домашней обстановки и т. п., поскольку они связаны с определенной социальной и психологической характеристикой и отношениями людей данного времени. Вспомним, например, картины передвижников или жанровые полотна советских живописцев: мы находим здесь множество точно подмеченных черт быта и вещественного окружения людей, принадлежащих к разным социальным и психологическим типам в разные времена нашей истории. Они вызывают многообразные предметные и предметно-эмоциональные ассоциации. Живопись активно опирается и на ассоциации, сложившиеся вокруг знаменитых исторических деятелей и событий, а также вокруг укоренившихся в общественном сознании представлений о героях или событиях, созданных вымыслом художника или коллективной фантазией в мифологии и народном творчестве.

Внимательно всматривается живописец и в природу. На левитановских холстах, например, переданы тончайшие эмоционально-выразительные нюансы почти нетронутой человеком природы, а на картинах Дейнеки и Нисского — природы, энергично переделываемой человеком. Живопись опирается и на зрительно-ассоциативный опыт горожанина: пейзажи Москвы Пименова или Париж на холстах Утрилло и Марке вызывают широ-

кий и многообразный спектр предметно-эмоциональных ассоциаций. Как и при изображении человека, выдающиеся живописцы сгущают жизненный опыт и придают вещам и явлениям природы выразительность более сильную и целенаправленную, чем в действительности. В один пейзаж или натюрморт они как бы заключают эмоционально-ассоциативную силу множества подлинных пейзажей или вещей.

В ходе исторического развития сложилось и множество специальных живописных средств, усиливающих ассоциативное воздействие выразительных изображений. К ним принадлежит *условность* (т. е. отступление от правдоподобия) изображений: она способна оттенить и заострить их выразительные моменты. Если при этом она не разрушает, не ослабляет, а, напротив, усиливает целостное ассоциативное воздействие изображений, она не противопоказана, а даже необходима реалистической живописи. Живописец широко использует с той же целью *цветовые эффекты*: такие созвучия и контрасты цветов, которые обогащают образ и передают зрителю волнения художника. Различные цветовые тона в своем взаимодействии приобретают и относительную самостоятельность как возбудители художественных ассоциаций, присущих данной системе живописи. По словам выдающегося советского живописца К. А. Петрова-Водкина, цвета могут быть раздражающими, кричащими, спорящими друг с другом и живущими один возле другого. Цвет может быть «закрытым» и «открытым», приглушенным или звонким, даже поющим, плотным и размытым.

Леонардо причислял к числу «действующих лиц» живописного произведения *свет и светотеневые отношения*. Важную роль играют *характер линий, контура, пластические формы и пластические отношения*. Все они используются для усиления ассоциативных возможностей выразительно-смысловых элементов картины, а также для возбуждения художественных ассоциаций. Все они вместе с особыми организаторскими средствами участвуют и в придании произведению цельности, а значит, в создании его идейно-эмоционального содержания, о чем мы будем говорить ниже.

А сейчас перейдем ко второму примеру — к музыке, чьи художественно-выразительные средства строятся на другой основе — на обобщении опыта слухо-ассоциативной работы.

Подавляющее большинство предметов действительности не обладает сколько-нибудь определенной акустической характеристикой. Поэтому слухо-ассоциативная работа психики не может основываться на связях с определенными предметами, как это происходит при ее зрительно-ассоциативной работе. Круг такого рода жизненных ассоциаций здесь сравнительно узок. На них строятся лишь немногие художественно-выразительные средства музыки. Она имитирует натуральные шумы — скажем, пение птиц, журчание ручья, стук колес, шуршание шин и т. п., а точнее,

вызывает представления о них и тем возбуждает связанные с ними предметно-эмоциональные ассоциации, разумеется, сгущая и усиливая их действие благодаря уже не натуральной, а музыкальной организации звучностей.

Однако главным основанием выразительно-смысловых элементов музыкальных произведений являются не эти средства, а интонации. Они — результат обобщения опыта слухо-ассоциативной работы общественного сознания на главном ее направлении.

Звучания приобрели значительную роль еще в досоциальной жизни людей как средство общения между ними, а затем в качестве знаков все более сложных языковых систем. Они активно входили во множество ассоциаций — предметных и предметно-эмоциональных.

...Все в природе освещено солнцем, и поэтому воздействие света и цвета обычно и привычно для психики. Но природа, как правило, не шумлива. Нешумливы и животные: ненужный шум может выдать их присутствие, принести им вред. Акустические воздействия приобрели в жизни животных роль сигналов особого и даже чрезвычайного значения, а психика научилась остро и быстро на них реагировать. Напомним, что в необычных условиях реакция психики приобретает эмоциональный характер. В жизни людей эта роль акустических воздействий многократно усилилась и усложнилась, а вокруг устойчивых звукокомплексов не могли не сложиться поэтому широкие спектры эмоциональных и предметно-эмоциональных ассоциаций. А как обогащаются они еще и благодаря тому, что акустическая материя используется людьми в словесной речи! *В музыкальных интонациях сгущается опыт всей этой разнообразной звуко-ассоциативной работы.*

Но жизненный опыт не вбирается ими прямо. Музыка строит свой язык на преобразованных ею звучностях, приобретающих благодаря этому особую организованность и целенаправленность. Складываются и относительно самостоятельные закономерности ее внутреннего развития. В выразительно-смысловых элементах музыкальных произведений, как правило, неразличимы (в живописи мы могли их хотя бы условно рассмотреть в отдельности) возбудители жизненных и художественных ассоциаций: они пребывают в нерасторжимом сплаве. Музыкальная интонация и есть как раз такой сплав. Результаты общей жизненной слухо-ассоциативной работы как бы сплавляются с результатами специальной, уже художественной, и на основе такого сплава формируются художественно-выразительные средства музыки, прежде всего фонды ее «символических интонаций», вокруг которых и образуются «чрезвычайно прочные ассоциации»¹. Они имеют преимущественно эмоциональный, иной раз предметно-эмоциональный характер.

¹ Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. М.—Л., 1963, с. 189—190.

Выразительно-смысловые элементы музыкальных произведений строятся непременно и на основе тех или иных *музыкально-динамических структур*. Их роль многообразна. Здесь мы отметим лишь, что, выражая динамику жизненных процессов, они несут с собой многообразные ассоциации: от простейших, связанных с динамикой психофизиологических процессов, до сложнейших, связанных, например, с тем, что, как писал А. В. Луначарский, «музыка имеет внутреннюю тенденцию к разрешению противоречий, но ее жизнь заключается в возбуждении этих противоречий, — всякое музыкальное произведение есть постановка этой проблемы. С точки зрения чисто музыкальной оно есть логически вытекающий друг из друга ряд звуковых сочетаний, ставящих чисто музыкальные неравновесия и разрешающие их. Но естественно, что в постановке этих неравновесий, порой гигантских, и в разрешении их — порой сложных, порой бурных — музыка отражает подобные же явления Вселенной, как и подобные явления социальной жизни и личной жизни человека»¹.

Самостоятельную художественно-выразительную роль играют и приобретшие широкую известность и прочно вошедшие в повседневную жизнь фрагменты из музыкальных произведений, например мелодии популярных оперных арий, народных и массовых песен и танцев и т. д. Вокруг них образуются и закрепляются общественным сознанием определенные ассоциации, эмоциональные или предметно-эмоциональные, и они живут уже самостоятельной жизнью как носители этих ассоциаций. В таком плане они нередко используются во многих сочинениях других авторов. Вспомним, например, мелодию популярной песни «Во поле березка стояла» в 4-й симфонии Чайковского или мелодии революционных песен в произведениях Шостаковича.

Разные жанры музыки также могут приобрести ассоциативные связи. Они сопровождают определенные события (например, свадьбу или похороны, спортивное состязание или военный парад, официальную церемонию или народное празднество) и выполняют твердо установившиеся функции, а потому ассоциируются и с определенными отношениями людей, характерными для их больших групп и даже целой эпохи. Характерно, например, что американский писатель Э. Л. Доктороу назвал свой роман об Америке начала XX века «Рэгтайм» — по имени модной тогда танцевальной музыки, поскольку она ассоциируется с этим периодом в истории США.

Те или иные жанры музыки (а по их богатству она не имеет равных) приобретают таким образом множество ассоциативных связей — предметно-эмоциональных и эмоциональных.

Музыка обладает и специфическими приемами (и непрестанно их обогащает), усиливающими ассоциативное воздействие выразительно-смысловых элементов ее произведений. К ним можно

¹ Луначарский А. В. В мире музыки. М., 1971, с. 125—126.

причислить разные типы контрастных построений, многообразные средства гармонии и полифонии, характер инструментовки и др.

Мы рассмотрели два во многом противоположные пути формирования художественно-выразительных средств. Они своеобразно переплетаются в синтетических искусствах — кино, театре, телевидении и т. д., которые имеют и свои специфические пути создания этих средств. Каждый вид искусства на сходной основе вырабатывает и обогащает свои особые, а в какой-то мере использует и «чужие» средства.

Физические свойства
произведения
и их художественно-
выразительные
возможности

Произведение искусства (мы исключаем пока из анализа произведения литературы) есть материальный предмет, а он весь, во всей своей материальной плоти, воспринимается слушателем или зрителем и так или иначе участвует в возбуждении ассоциативного механизма их психики.

Произведение живописи или музыки, скульптуры или графики, театра или кинематографа можно рассматривать как определенную оптическую, акустическую или оптико-акустическую среду, а такая среда не может не оказывать прямого психофизиологического воздействия. Оно вызывает пусть элементарные, но во многих случаях (особенно в музыке) сильные эмоции, вливающиеся в общий эмоциональный результат художественного воздействия. И оно зависит от характера всех тех эффектов — оптических и акустических, которые создает материальный художественный предмет. Последние же, в свою очередь, зависят от многих свойств материала, из которого построен этот предмет, техники и технологии, а также качества его обработки. Первостепенное значение имеет организация этих эффектов: сила целостного психофизиологического воздействия может быть сведена к нулю, если они «гасят» друг друга, или, напротив, умножена, если они действуют в унисон.

Физические характеристики художественного предмета сказываются и на более сложных эффектах, связанных с созданием «внутренних» художественно-психологических установок, направляющих процесс восприятия произведений искусства (мы будем говорить о них в последующих главах). Они влияют и на художественно-выразительную силу главного фактора художественного воздействия — выразительно-смысловые элементы произведения. Ведь любой оптический или акустический эффект так или иначе участвует в ассоциативной работе этих элементов, умножая, а иногда и расширяя либо ослабляя ее результаты.

Закономерно говорить поэтому о *художественно-выразительных возможностях материи художественного предмета в целом и ее отдельных свойств и даже технических и технологических приемов*. Так, характеризуя фактуру живописного произведения (т. е. строение красочного слоя, нанесенного на холст), искусствоведы говорят о ее нежности и грубости, плотности и рыхлости,

бархатистости и резкости, а характеризуя мазок живописца, называют его смелым и взволнованным, энергичным и спокойным, дерзким и торопливым, стремительным и смелым... Особыми ассоциативными возможностями обладают мрамор и гранит, камень и бронза, фарфор и грубая керамика, и ваятель выбирает тот материал, чьи выразительные возможности отвечают его идейно-художественному замыслу наилучшим образом. Музыковеды, характеризуя исполнение музыки, говорят о его красочности, о яркости или бледности звучания, его полноте, о собственной красоте звучания. И композитор пишет музыку в расчете на ее исполнение на определенном инструменте, а при создании партитуры учитывает каждый раз особые выразительные возможности той или иной группы инструментов и их «борьбе» и согласии.

Своеобразным художественно-выразительным средством становится поэтому и технико-технологическое мастерство художника, а потому так важно его умение выбрать такой материал и такую технику и технологию его обработки, которые лучше всего отвечают идейно-художественным задачам создаваемого произведения, свободное владение этой техникой и технологией, этим материалом, совершенство его обработки.

Художественно-
организаторские
средства

Мы не раз уже подчеркивали, что никакое художественно-выразительное средство само по себе и никакой выразительно-смысловой элемент в отдельности не способны создать художественный эффект. Необходимы их совместные действия, слитые воедино. *Эту слитность придают особые художественно-организаторские средства.*

Правда, трудно провести четкую линию между ними и художественно-выразительными средствами. Последние не могут не участвовать в организации совместного действия всех элементов произведения. Так, цветовые, светотеневые, линейно-контурные, пластические структуры живописного полотна выстраивают не только отдельные выразительно-смысловые элементы, но и связывают их между собой. С другой стороны, специальные организаторские средства обладают, как мы увидим ниже, своими художественно-выразительными возможностями.

К таким специальным средствам относятся приемы и разные уровни целостной организации произведения, составляющие его форму. В ней можно выделить две взаимопроникающие стороны: *«вещественную»*, которая создает материальную структуру художественного предмета и организует художественно-выразительные возможности его физических свойств; и *композиционную*, которая связывает выразительно-смысловые элементы произведения и организует их художественно-выразительные возможности. В арсенале каждого вида искусства — множество таких «вещественных» и композиционных структур. По-своему организуя целостное воздействие произведения, они

приобретают и собственные художественно-выразительные возможности.

Так, лисеровочный (гладкий, с одинаковой глубиной, ровно покрывающий холст) слой масляных красок (например, на полотнах художников Возрождения) позволяет лучам света проникать себя, отразиться от холста и, окрасившись на обратном пути, прийти к зрителю. Структурный же — построенный из мазков разного объема и строения — слой (характерный, например, для картин французских импрессионистов) заставляет лучи света не только проникать вглубь, но одновременно отражаться от граней этих мазков, «играть» на них. Сливаясь воедино, два эти световых потока создают неоднозначный оптический эффект с особыми выразительными возможностями.

Исторический опыт живописи позволил также обнаружить особые способности разных композиционных структур: построенных по диагонали; растянутых по горизонтали или по вертикали; устремленных снизу вверх, либо из иллюзорной глубины вперед; «центробежных» или «центростремительных»; в круге или в треугольнике; дугообразных или веерообразных; «сферических» и многих других. Свообразными возможностями обладают различные типы ладо-гармонической организации музыкального произведения, его фактура, а также различные типы его композиционного строения: по принципу рондо или трех- или четырехчастной сонаты и т. п.

Универсальным художественно-организаторским средством — и «вещественным» и композиционным — является *ритм*. В арсенале каждого вида искусства можно найти множество типов своеобразной ритмической организации произведения. Объединяя действия всех его элементов, ритмические структуры могут его усиливать или ослаблять, придавать ему особый характер. Разные типы ритмической организации обладают и собственными художественно-выразительными возможностями, поскольку они входят в жизненные и художественные эмоционально-ассоциативные цепи. Сравним, например, две известные картины Дейнеки: «Оборона Петрограда» и «Оборона Москвы». Ритмическая организация первой ассоциируется с победным движением, с динамичным порывом Революции, второй — с неизбежностью защитников Родины, вставших недвижной стеной на дороге захватчиков. Близка по своему художественно-выразительному строю к ритму «Обороны Петрограда» динамичная, чеканная ритмическая организация «Левого марша» Маяковского. И на совершенно иной путь — неторопливых философских раздумий — направляет ритм таких, например, его строк:

Ты посмотри, какая в мире тишь...
Ночь обложила небо звездной данью...
В такие вот часы идешь и говоришь
Векам, истории и мирозданию...

Целостная организация охватывает не только материальную структуру художественного предмета (ее называют «внешней формой»), но и передаваемое им жизненное содержание. Она создает структуру того потока жизненных явлений и отношений, которые воспроизводит произведение, и того потока наблюдений, переживаний, раздумий и т. д., который оно вызывает у своих читателей, зрителей, слушателей. Эту структуру можно назвать «внутренней формой» произведения. Ее художественно-организаторскими средствами выступают сюжет и многообразные сюжетные построения, фабульное построение произведения, структуры его познавательной и оценочной сторон и связей между ними, драматургические построения в музыке и т. д.

С их помощью художник направляет движение не только жизненно-содержательного материала произведения, но и его творческое постижение и переработку зрителями, слушателями, читателями этого произведения. Так, например, «внутренняя форма» кинотрилогии о Максиме или романа «Овод» психологически переносит нас в поле состояний своего главного героя, чтобы по этому пути направить наши собственные переживания и раздумья, выводы и оценки, а «внутренняя форма» «Гамлета» или «Доброго человека из Сезуана» организует своеобразную психологическую «сшибку» в сознании зрителей или читателей и заставляет их самих искать выход из созданных таким образом противоречий. Приведем еще один пример: Горький, заставляя читателя психологически следовать за Климом Самгиным, так строит драматургию своего романа, что она направляет собственные оценки и выводы читателя в противоположное русло. Организация жизненного материала произведения приобретает, как видим, и художественно-выразительные возможности.

Специфическим организатором является и особая логика связей между всеми сторонами, в том числе между «внешней» и «внутренней» формами произведения.

Мы уже отмечали, что каждой системе художественного языка присущи устойчивые принципы отбора художественных средств и их организации в произведении. Они и выступают как особая логика данной системы: на ее основе автор строит свое произведение и связывает воедино все его элементы, а зритель, читатель, слушатель на ее же основе объединяет в единое целое разные моменты испытываемого воздействия. И в то же время, воспроизводя жизнь, художник не может не следовать логике ее событий, конфликтов, отношений.

Накладываясь друг на друга, логика жизненных процессов, воспроизводимых искусством, и логика связей между всеми элементами произведения, основанная на логике данной исторической системы художественного языка, образуют специфическую для произведения логику связей между всеми его компонентами, а вместе с ними — целостное воздействие произведения на своих слушателей, читателей, зрителей. В одних случаях, например в

живописи, можно обнаружить логику жизненных (во взаиморасположении фигур, изображений природы и т. п.) и художественных (в цветовых, пластических, линейно-контурных и т. п. взаимодействиях) связей в отдельности, в других случаях, например в музыке, они неразличимы, но всегда они действуют совместно. Эта единая логика, будучи генеральным организатором произведения и его художественного воздействия, приобретает своеобразные художественно-выразительные возможности именно потому, что она таким генеральным организатором является.

Так, Б. В. Асафьев, подчеркивая строгость внутренней логики музыкальных построений (которая включает в себя и переплавленную ею логику жизненных процессов), называет высшие достижения музыки победой человеческого интеллекта над стихией, культуры над инстинктом. «Партитура — чудо человеческого мозга!» — пишет он¹. Интеллектуальная сила музыки рождает в психике людей, которые в жизненной практике сталкиваются с теми или иными интеллектуальными задачами и так или иначе должны их решать, особенные эмоционально-ассоциативные связи: ведь работа интеллекта нуждается и в эмоциональном «катализаторе».

Поэтому строгая организованность музыкально-логических систем становится, как замечает музыковед А. Сохор, источником особой выразительности музыкального языка.

Целостность произведения как фактор его художественного воздействия	Из всего этого следует исключительная важность такой организации произведения, которая обеспечивает передачу созданной автором художественной модели действительности и осуществление замысленного им художественного воздействия. Она характеризуется понятием <i>целостность произведения</i> , которое все шире входит в обиход искусствознания и критики. <i>Целостность подразумевает единство всех компонентов произведения, всех художественно-выразительных возможностей, всех уровней организации. Это единство выступает как подчинение всех перечисленных факторов решению единой идейно-художественной задачи</i> , воплощению пафоса произведения, а значит, осуществлению того духовно-практического воздействия на множество людей, которое задумано автором и в котором — цель произведения.
--	--

Любое нарушение целостности снижает действенность произведения, его художественную силу. Целостность же может служить синтетическим показателем его художественного совершенства.

¹ Цит. по сб.: Современная музыка. Л., 1924, с. 98.

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ТВОРЧЕСТВО

Разнообразие психических процессов Познакомимся теперь с созданием произведений искусства. Оно требует разнообразных психических процессов: интеллектуальных и непосредственно-отражательных, продуктивных и репродуктивных.

Непосредственно-отражательными мы будем называть такие процессы, которые протекают под прямым воздействием на психику отражаемых ею объектов. К ним принадлежит формирование ощущений, восприятий, элементарных эмоций. В. И. Ленин говорил об ощущениях как о превращении энергии внешнего раздражения в факт сознания. То же можно сказать и о других формах прямого отражения действительности. *Интеллектуальные процессы протекают в психике без прямого контакта с отражаемыми ею объектами.* Они формируют представления и понятия, суждения и умозаключения, всевозможные формы предположений, сложные эмоции (в том числе художественные). В них не только отражаются существующие объекты, но и предвосхищается появление еще не существующих, создаются их проекты и планы осуществления этих проектов и т. д.

Созидательную работу интеллекта можно назвать продуктивной (творческой). К ней принадлежит не только создание новой информации об еще не существующих объектах, но и принципиально новых, более эффективных путей приобретения и обработки информации о действительности, выдвижение новых задач или создание принципиально новых, более эффективных способов решения старых и т. д. Когда же интеллект ограничивается тем, что восстанавливает уже накопленные запасы информации, движется проторенными путями ее приобретения и обработки, использует установившиеся способы решения задач и не выходит за пределы установившихся типов задач, речь идет о *нетворческой, репродуктивной* работе.

Разумеется, в репродуктивных действиях могут быть продуктивные черты: в рамках установившихся способов открыты новые моменты, в круге привычных задач — новые стороны, а накопленные запасы информации освещены в неожиданном ракурсе. Школьник, который хорошо решает учебные задачи по предложенной ему и разъясненной учителем схеме, совершает интеллектуальные, но только репродуктивные психические действия. Но если он находит другой путь решения той же задачи или справляется с нетипичной задачей, хотя для ее решения достаточно преподаанных знаний, в его действиях выступает уже и продуктивный момент.

Нет продуктивных действий без репродуктивных: новое никогда не создается на пустом месте, новая информация вырабатывается благодаря преодолению разрывов в потоке уже накопленной,

а новые решения невозможны без использования позитивного и негативного опыта старых. Поскольку, однако, в интеллектуальном процессе доминирует та или иная сторона, он может быть охарактеризован как продуктивный или репродуктивный.

Творческий процесс

В этом смысле процесс создания произведения искусства может быть охарактеризован как продуктивный.

Художественная модель действительности, лежащая в основе произведения, хотя она и воспроизводит сходные с жизненными явления и отношения к ним, вызывает сходные с жизненными наблюдения, переживания, раздумья, не имеет прямого аналога в действительности. Ведь эта модель — обобщенный результат художественного осмысления множества явлений и отношений, причем в ней сливаются воедино результаты отражательной и созидательной (проективной) работы художника. Такого слитного результата в жизни, разумеется, не найти, и уже поэтому создание цельной художественной модели, как бы ни была она близка к воссоздаваемой ею действительности, является творческим актом.

Творческий фактор пронизывает и каждую часть этой модели. Искусство находит новые пути художественного познания и оценки действительности. Оно выдвигает перед практикой новые задачи и предлагает новые способы их решения, открывает и превосходит появление новых типов человеческих отношений и человеческой личности.

Воплощение художественной модели в материальном предмете — также каждый раз новая задача, если не в деталях, то в целом: ведь каждое произведение уникально, уникальны и его выразительно-смысловые элементы, а тем более их слияние в единой целостной организации. Искусство непрестанно совершенствует свои выразительные и организаторские средства, технику и технологию, открывает новые способы материально-художественной деятельности, ставит перед ней новые задачи и изыскивает новые способы их решений.

Созданию каждого произведения, поскольку оно представляет собой целостный организм, предшествует обычно постановка единой задачи, в которой слиты идейно-художественное и материально-художественное начала и нащупывается в нерасторжимом единстве пафос будущего произведения и опорные линии его материального воплощения. *И это каждый раз в своей целостности новая задача, требующая каждый раз особого подхода для своего решения.*

Конечно, во всех этих случаях творческие процессы не обходятся без продуктивных, а интеллектуальная работа художника — без прямого отражения действительности. Но доминирующим, определяющим весь ход создания художественного произведения как единого целого является продуктивное начало. Маяковский назвал поэзию ездой в неизвестное. В неизвестное вторгаются и

все другие искусства и при создании каждого произведения — в большей или меньшей мере, на том или другом уровне.

**Закономерности
художественного
творчества**

Уникальный характер произведений искусства и процессов их создания толкает к отрицательному ответу на этот вопрос.

Во многих (особенно идеалистических) эстетических теориях художественное творчество рассматривается как иррациональный, плохо поддающийся научному исследованию акт, направляемый таинственными путями свыше, либо внутренними импульсами художника, им самим чаще всего не осознаваемыми, иногда даже неподвластными его воле. Но эти представления опровергают многочисленные данные, накопленные материалистической эстетикой, искусствознанием, психологией и другими науками.

Несмотря на уникальность произведений искусства и процессов их создания, у них наличествуют общие черты и даже сама их уникальность детерминирована. Ни в коем случае не принижая значения особой художественной одаренности, — как врожденной, так и развиваемой прижизненно, — нельзя не видеть, что не гений определяет закономерности развития искусства, а эти исторически складывающиеся закономерности требуют художников того или иного склада и направляют их деятельность, причем художник только тогда создает эпоху в искусстве, когда он следует — сознательно или бессознательно — этим объективным закономерностям и отвечает назревшим художественным потребностям общества и относительно самостоятельным внутренним потребностям развития искусства.

Все это позволяет говорить о закономерном характере художественно-творческих процессов. Но специфичны сами эти закономерности. Из них никак нельзя вывести каких бы то ни было твердых нормативов, а тем более рецептов, обеспечивающих успех творчества. Их проявления — общие устойчивые черты множества уникальных процессов — позволяют не только обнажить специфику этих закономерностей, но и объяснить уникальность творческих актов, особенности тех психических механизмов, которые их осуществляют, своеобразную «бесконтрольность» и необходимость художественной интуиции и многое другое. Знание этих закономерностей нужно не только художнику. Они помогают глубже понять и результаты творчества. Они способствуют повышению культуры художественного восприятия, а значит, и действенности искусства как орудия формирования личности, воспитания нового человека.

**Синтетический характер
творческого процесса**

Общим для всех художественно-творческих процессов является их синтетический характер, определяемый синтетической

природой искусства: каждой необходимой стороне искусства отвечает соответствующая сторона творческого процесса и каждая из них отличается особой сложностью, а в своем единстве они

требуют разнообразной и многоплановой работы психики. Приобретение жизненных впечатлений и накопление жизненного материала переплетаются с его обобщением, познание действительности — с ее оценкой, отражение — с «проектированием», осмысление каждого из этих моментов — с их объединением в целостную модель...

Коммуникативной стороне искусства отвечает в творческом процессе создание материально-художественного предмета. Однако духовно- и материально-художественная деятельность также нуждается в синтезе.

Различают обычно несколько этапов творческого процесса: *изучение и накопление жизненного материала; его осмысление, обобщение, сгущение; создание художественной модели действительности; воплощение этой модели в материальном художественном предмете* — создание готового произведения. Однако это последовательность скорее логическая, нежели фактическая. Нередко толчок всему процессу дает возникновение идеальной модели в ее главных чертах в сознании художника. И уже такой замысел направляет поиски или особую обработку жизненного материала, репродуцирование таящихся в глубинах психики давних впечатлений. Нередко материальная и духовная работа протекает чуть ли не одновременно и в таких сложных взаимоотношениях, что расположить их в какой-то последовательности нелегко.

Даже в научном познании эмпирическая и рациональная стороны могут меняться местами, а практика, будучи основой всего познавательного процесса, выступает то его источником, то критерием эффективности его результатов, то сферой их применения. В художественном творчестве на взаимоотношения сходных сторон накладываются еще и взаимосвязи познания, оценки и «проектирования», духовной и материальной деятельности, а общественная практика (уже не в своей «предметной», а в «личностной» направленности!) связана с творчеством более сложными, более опосредованными путями, хотя и она в конечном счете является его источником, критерием эффективности и сферой применения его результатов. *Можно говорить поэтому о необходимых сторонах всегда синтетических по характеру процессов создания произведений искусства при неисчерпаемом множестве соотношений между ними, их взаимодействиях, их последовательности и т. д.*

И во всех случаях главным направляющим фактором являются идейный строй и практическая нацеленность создаваемого произведения. Сознательно или бессознательно художник непременно ориентируется на определенную аудиторию и строит свое произведение, имея в виду определенное воздействие на нее. Весь процесс создания произведения, все его стороны, все этапы так или иначе следуют за этим ориентиром, сверяются с ним.

Он становится поэтому еще одним неизменным компонентом того сложного синтетического единства, какое представляет собой художественно-творческий процесс.

Источник творчества —
жизнь

Рассмотрим основные этапы творческого процесса в их логической последовательности. Первым в таком случае будет

обращение художника к жизни, где он находит содержание своих произведений.

Главная особенность художественных наблюдений действительности вытекает из практической направленности искусства. Ему более всего потребны данные об отношениях людей к действительности и к самим себе, о разных типах человеческой личности, о разных ее проявлениях. Но как раз такие отношения не поддаются прямому наблюдению. О них можно узнать только косвенным путем: наблюдая многих людей в разных ситуациях, в разных областях жизни, в их многообразных поступках и взаимодействиях. Но эти наблюдения приносят нужные данные только тому, кто сам занимает активную жизненную позицию, кто не созерцает пассивно, а сам активно вторгается в жизнь. Это особая активность. Она подразумевает такую близость множеству людей в разных условиях их жизни, которая позволяет видеть не только внешний рисунок событий, но и проникать вглубь и раскрывать отношения к ним разных людей. *Здесь уже требуется своеобразная одаренность*: особая коммуникативность, любовь и внимание к людям, особая проникновенность.

Такие наблюдения жизни художник ведет, в сущности, постоянно, повсюду и всю свою жизнь, как бы впрок, не связывая с работой над каким-либо определенным произведением. Но нередко ему оказываются необходимы специально направленные поиски: когда его привлекает определенная тема либо когда замысел произведения уже созрел, а нужного для него материала недостаточно. Содержательный стержень — знания и оценки отношений людей, их сущности, типов человеческой личности и т. п. — создается, как правило, на основе длительных и многообразных наблюдений жизни. Здесь же речь идет о предмете познанных и оцененных отношений, о фактологическом оснащении произведения историческим или современным материалом, касающимся тех или иных событий социальной жизни или явлений природы, вещественного и бытового окружения людей, деталей их поведения и т. д.

Многие художники фиксируют собранный материал в черновых записях, зарисовках и т. п. В одних случаях они имеют отрывочный, часто случайный характер, не связаны друг с другом: это сырье, еще не приспособленное для какой-либо определенной вещи. Оно будет передано в дело, когда в нем возникает необходимость. В других случаях — это сырье, уже прошедшее «первичную обработку», а иногда уже почти созревший материал,

подготовленный для использования в определенных целях, в намеченных связях.

Современные данные свидетельствуют, что непосредственное отражение действительности в психике человека не есть пассивный зеркальный акт: оно обладает активной избирательностью и целеустремленностью, которые создаются разными механизмами, а особенно решительно — психологическими установками, складывающимися на практике и выражающимися потребности человека и опыт их удовлетворения.

Непосредственно-отражательную работу художника направляют творческие установки, разные в двух описанных выше случаях: общая установка — постоянные поиски; специальная — поиски, связанные с работой над определенным произведением.

Общая творческая установка совмещает в себе главные требования художественного метода и художественного стиля, совместно характеризующих ту художественную школу (направление), к которой принадлежит художник. В них выражаются те или иные общественные требования к искусству, а также внутренние потребности относительно самостоятельного развития искусства и опыт их удовлетворения. На эту общую установку, социально-историческую по происхождению и характеру, накладываются индивидуально-своеобразные черты, выражающие особенности творческого опыта художника. Поэтому, скажем, по записным книжкам Чехова, по наброскам Репина или Петрова-Водкина можно судить и об их творческих принципах: и общих с другими близкими им по духу художниками, и своеобразно-индивидуальных.

Специальные установки складываются на основе общих, несут в себе идейный пафос задуманного произведения и направляют всю содержательную работу художника. В этих установках гораздо больший удельный вес принадлежит индивидуально-своеобразным чертам: и тем, которые выражают присущую данному художнику творческую манеру, и тем, которые выражают особенности идейно-художественной задачи, решаемой замысленным произведением. Нацеленные на его создание, эти установки придают поискам художника целеустремленность и особенно активную избирательность.

Поиски жизненного материала, его накопление неотделимы от его осмысления, обобщения, сгущения. Непосредственно-отражательная работа художника дает материал для интеллектуальной, а интеллект ставит новые задачи перед художественным наблюдением. Результаты интеллектуальной работы по-своему входят в эти наблюдения, а последние приносят благодаря этому обогащенный материал для дальнейшего осмысления. Даже черновые записи и зарисовки, пусть отрывочные, еще не предназначенные для определенного произведения, уже несут на себе следы художественно-интеллектуальной обработки непосредственно приобретенного материала, причем в специфических для данного

искусства формах. Поэтому они и в черновом и в отрывочном виде могут содержать подлинно художественное начало и даже принести художественное наслаждение.

Вот несколько заметок из записных книжек Чехова: они заставляют и призадуматься, и грустить, и смеяться.

«Крыжовник был кисел: Как глупо, сказал чинovníк и умер».

«Это внезапно и некстати происшедшая любовная история похожа на то, как если бы вы повели мальчиков куда-нибудь гулять, если бы гулянье было интересно и весело,— и вдруг бы один обожрался масляной краской».

«Действ. лицо так неразвито, что не верится, что оно было в университете»¹.

И еще один пример: путевые заметки в рисунках, которые посылал Ван Гог брату из своих поездок по стране. На одном листке шесть набросков: домик, рыбак у реки, женщина с ребенком, голова монахини, пейзаж в сумерках. Как мастерски, вписываясь друг в друга, скомпонованы они на этом листке! «Фигуры, время от времени возникающие на равнине, отличаются по большей части ярко выраженным своеобразием, а иногда и подлинным очарованием,— пишет художник.— ...Вечер в степи был невыразимо прекрасен»². И мы наблюдаем это своеобразие, испытываем очарование этих фигур и невыразимую красоту вечерней степи...

Создание
художественной модели
действительности

Следующий (в логической последовательности) этап творчества — создание художественной модели действительности — требует особенно сложной синтетической

работы психики. В едином образовании ей нужно слить результаты своей познавательной, оценочной и «проектировочной» работы, причем и получение этих результатов невозможно в отдельности. Познавая действительность, художник ее одновременно оценивает, а ее оценки определяют тот или иной аспект познания: отбор жизненного материала, характер его обработки, его подачу в произведении. С другой стороны, эти оценки входят в программу духовно-практического воздействия произведения и в то же время определяются ею, а все его жизненное содержание — познавательное и оценочное — должно обеспечить выполнение этой программы и потому ей подчинено. Построенная в ходе отражения действительности, она его в то же время направляет, придает ему определенную избирательность и целеустремленность. Поэтому накопленный и в какой-то мере уже осмысленный на предыдущей стадии творческого процесса жизненный материал полностью осмысливается, обобщается, сгущается только на данной стадии, причем эти осмысление, обоб-

¹ Чехов А. П. Соч. М., 1949, т. 12, с. 225, 226, 230.

² Ван Гог. Письма. Л., 1966, с. 199—200.

щение, сгущение есть одновременно и своеобразная диалектическая «борьба» между тремя сторонами художественной модели, «борьба», без которой недостижимо их единство. В своем же единстве они выступают как весьма специфический целостный образ действительности.

В каких психических формах складываются такие необычные образы?

Целостный образ явлений действительности дает нам их непосредственное отражение в форме восприятия. Непосредственное воздействие на психику может вызвать и эмоциональную оценку этих явлений. В форме восприятия, следовательно, явления действительности могут быть отражены совместно с отношением к ним человека, что так необходимо искусству. Однако здесь отражение только единичного отношения к единичному же явлению, а искусство стремится к выявлению сущности отношений, их характерного для данного времени, социальной группы, типа человеческой личности глубинного содержания, а потому ему необходимо осмыслить множество отношений к разнообразным явлениям, обобщить и сгустить полученные результаты. Для этого требуется уже работа интеллекта. Что же касается созидательной стороны художественной модели, то ее и подавно нельзя получить путем прямого отражения действительности. Художественные образы никак не сводятся к восприятиям.

Обратимся к портрету или пейзажу в живописи — к тем ее жанрам, которые находятся как будто в непосредственной близости к натуре. Но и здесь (если перед нами подлинное искусство) — не ее слепок, а обобщение множества ее наблюдений, осмысленных под определенным углом зрения. И не только натуры — здесь результат обдумывания жизни, места в ней человека, его отношений к ней. Поэтому портрет определенного лица (вспомним «Джоконду» Леонардо!) может выразить историческую эпоху, а пейзаж, где даже нет изображения человека, — обобщенные представления о человеческих отношениях к миру. Исследователь творчества выдающихся мастеров пейзажа и портрета Л. Вентури пишет о картинах Моне: «Любовь к природе и сила воображения... пришли в удивительное равновесие». О шедеврах Ренуара: «Воображение и реальность находятся в них в безупречном единстве»¹. А именно воображению, как мы увидим ниже, принадлежит важная роль в художественном осмыслении действительности.

Но интеллект может глубоко осмыслить данные прямых наблюдений и выработать самые сложные программы и другим путем: с помощью абстрактно-логического мышления — в форме понятий, суждений, умозаключений и т. д. Все они, однако, безэмоциональны, и безэмоциональны даже тогда, когда описывают эмоции. Абстрактно-логическим путем нельзя передать содержание простых, а тем более сложных эмоций, а можно лишь

¹ Цит. по сб.: Импрессионизм. Л., 1969, с. 45, 46.

фиксировать их тип, уровень, знак. Но единственным средством психического отражения личностных отношений человека являются эмоции. В искусстве это к тому же (как мы не раз отмечали) особенно сложные, художественные эмоции, создаваемые интеллектом на основе обобщения опыта множества отношений. Без них нет художественных образов, а они никак не укладываются в формы логических понятий, суждений, умозаключений.

Художественный образ складывается в сознании автора в форме особого представления, причем это единое представление включает в себя ряд взаимопроникающих представлений.

Художественное
представление и его
формирование

Представления являются продуктом интеллектуальной деятельности психики, но они дают целостные образы действительности. В одних случаях они складываются преимущественно репродуктивным путем: психика восстанавливает былые восприятия; в других — преимущественно продуктивным: таковы, например, представления об еще не существующих объектах, о преобразовании действительности, в том числе и отношений человека к ней. Представления о существующих и еще не существующих объектах могут содержать в себе и отражение личностных отношений к ним: мы легко представляем не только любые предметы, но и вызываемую ими эмоциональную реакцию, в том числе и самую сложную.

Представление является той замечательной синтетической формой, в которой оказывается возможным слить воедино все стороны художественной модели: результаты художественного познания явлений действительности и отношений к ним человека — с художественными оценками этих явлений и этих отношений, результаты отражения действительности — с основанной на них программой духовно-практического воздействия произведения. Но, разумеется, не любое представление, а особое, художественное.

Прежде всего это художественное представление о действительности. Оно возникает не как итог последовательно развертывающейся логической цепи, то есть так называемых дискурсивных процессов, характерных для абстрактно-логического мышления. Художественное мышление оперирует целостными структурами. Так, замысел произведения вспыхивает в форме пусть туманного в деталях, расплывчатого в частности, но уже сложившегося в главных чертах представления. Оно создается механизмами памяти, закрепившими накопленный и в какой-то мере осмысленный жизненный материал, воображения и интуиции. Ниже мы коснемся ее природы, а здесь отметим, что это — главный продуктивный механизм психики, ибо он способен создавать новую информацию, преодолевая разрывы в потоке старой. Созданное механизмами памяти, воображения и интуиции художественное представление — не статичное, готовое, полностью сложившееся,

а динамичное, подвижное образование. Его дальнейшее формирование — сложный двоякий процесс.

С одной стороны, это насыщение уже созданной в основных чертах структуры дополнительным жизненным материалом, который дают специальные, направленные поиски (мы говорили о них выше), а также ее уточнение и совершенствование за счет отказа от ненужного материала, менее эффективного. Формирование представления выступает поэтому как ассимиляция некоторой устойчивой структурой важного и диссимиляция неважного (в соответствии с общим замыслом произведения) жизненного материала. Но и тогда, когда в ходе этого процесса заметно меняются контуры представления и даже его внутренние связи, оно остается образом целостных явлений, процессов, отношений. При этом уже сложившееся представление придает активную направленность новым поискам материала, а непосредственно-отражательные процессы, необходимые для этих поисков, приносят новый и новый материал для уточнения, обобщения, совершенствования представления. Так происходит обобщение результатов непосредственно-отражательной работы психики в представлениях. При этом обрабатываются данные различных сенсорных сфер: зрительное представление, например, формируется на основе не только зрительных, но также слуховых, тактильных и других ощущений и восприятий. В процессе формирования представлений активизируются и впитываются еще и разнообразные ассоциативные связи.

Представление приобретает роль своеобразного динамичного ассоциативного центра психики, что, учитывая огромную роль ее ассоциативных механизмов в художественном сознании, необычайно важно.

Рассмотрим теперь вторую сторону формирования художественных представлений о действительности. Это диалектическое взаимодействие динамичного представления с обобщениями, вырабатываемыми абстрактно-логическими и эмоциональными механизмами психики.

Современные данные свидетельствуют, что в представлениях закрепляются главным образом те моменты жизни, которые имеют для нас практическую важность, а она выражается либо в логических понятиях (в системе объективных значений), либо в эмоциях (в системе личностных смыслов). Поэтому понятия и эмоции выступают в роли тех центров, которые направляют формирование представлений и вокруг которых они складываются.

Но представления широко используются не только художественным сознанием. Они необходимы и науке, и техническому проектированию, и технической экспертизе. И каждый раз — это своеобразные представления. Ученому, например, нужно вырабатывать точные и значимые образы исследуемых им объектов, а конструктору — точные и значимые образы проектируемых им

предметов. В обоих случаях им необходимо исключить эмоциональный центр, т. е. освободить представления от личностных отношений к этим предметам. Поэтому главным центром формирования таких представлений являются строгие научные понятия. Конечно, изолировать полностью процесс образования научных или конструкторских представлений от эмоционального фактора невозможно, но стремиться к этому необходимо.

Другое дело художественные представления. Отражая явления действительности непременно в связи с отношениями к ним человека, они немислимы без эмоционального центра. И это не обыденные, а художественные эмоции, которые складываются, как мы уже не раз отмечали, в результате особой обобщающей работы интеллекта. Им принадлежит главная роль в формировании художественных представлений. Но известная роль принадлежит здесь и понятиям: отражая явления действительности, искусство не может отвлекаться от их объективных значений, и чем точнее и определеннее воспроизводит оно конкретные (особенно исторические) факты, события, действия, тем большую роль приобретает понятийный центр в процессе формирования художественных представлений.

Вот как, по-видимому, протекает данная сторона этого процесса. Память, воображение, интуиция, создавая первоначальную структуру представления, активизируют широкие участки мозга, в их числе и центры второй сигнальной системы. Данные, накопленные абстрактно-логическим мышлением и закрепленные в понятиях, уточняют содержание и направляют дальнейшее течение представления. Что же касается эмоций, то они, как явствует из многочисленных исследований, придают активную целеустремленность всем репродуктивным и продуктивным психическим процессам. Так, они оказывают мощное воздействие на работу памяти, принуждая ее закреплять и репродуцировать в первую очередь то, что имеет значительный личностный смысл. Громадную роль играет эмоциональный фактор в формировании психологических установок, активно направляющих работу всех психических механизмов, в том числе воображения и интуиции. В то же время формирование понятий (а также весь процесс абстрактно-логического мышления) и эмоций (поскольку речь идет о художественных эмоциях) испытывает на себе влияние представлений. В них черпает для себя необходимый материал и через них получает определенную направленность абстрактно-логическое мышление. Они способны вызывать ассоциативным путем эмоции и оказывать воздействие на психологические установки.

Формирование художественных представлений о действительности протекает как диалектическое взаимодействие подвижного представления с результатами прямого наблюдения жизни, с одной стороны, с эмоциональными и абстрактно-логическими обобщениями — с другой.

Представления о действительности составляют основу художественной модели, но не исчерпывают ее. Художник вырабаты-

вает еще один пласт представлений: о тех интеллектуальных процессах, которые он предполагает вызвать своим произведением у слушателей, читателей, зрителей. Это и есть программа их собственных наблюдений и переживаний, настроений и чувств, раздумий и мыслей, которую художник должен «заложить» в произведение. В сознании автора одновременно и в тесной связи складываются представления о действительности и представления о том воздействии, какое они вызовут в психике активного потребителя этого произведения.

Существует еще один компонент в модели, формируемой сознанием художника. Это представление о материальном предмете, в котором он намеревается воплотить оба пласта своих представлений. Создавая их, автор одновременно проектирует их перевод в то материальное образование, в котором они предстанут перед множеством людей. Живописец в уме уже «видит» создаваемые им образы в цвете и пластике и придает им определенную пространственно-композиционную структуру, а музыкант представляет во внутреннем слухе эти образы в определенных звукокомплексах. В прочном единстве создает художник три рода представлений: о внешнем мире, о психическом «поведении» потребителей своего произведения и о самом произведении как о материальном предмете.

Особую роль в творческом процессе играет формирование художественных эмоций: ведь им принадлежит особое место в этом процессе. Они направляют образование представлений о действительности, а возбуждение этих эмоций — неперемнная сторона программы художественного воздействия. Особенно сложны их взаимодействия с представлениями о материальном художественном предмете. Эмоции непередаваемы каким-либо определенным элементом этого предмета. Их образованию в психике зрителя, читателя, слушателя служит, как мы не раз подчеркивали, целостная организация произведения, вся совокупность его разнородных элементов и слоев. Художественные эмоции являются важным фактором, определяющим строение материального художественного предмета и его восприятие.

Наряду с перечисленными тремя родами представлений, можно поставить поэтому и четвертый. Художник представляет те художественные эмоции, которые в конечном счете придут к потребителям его произведения: в открытом виде — как их особые переживания и в скрытом виде — как формирующие центры представлений о действительности. Художник должен их непременно представить, а не только пережить. Переживание мимолетно, а художественную эмоцию приходится вынашивать нередко годами и держать перед своим умственным взором на протяжении всего того времени, какое нужно для создания произведения

всего целиком: и в виде идеальной модели, и как материальный предмет.

Идеальная художественная модель складывается в психике художника как целостная структура, в которой проникают друг в друга представления о действительности, о духовно-практическом воздействии произведения, о нем самом в его материальном существовании, о художественных эмоциях, пронизывающих всю структуру модели и действующих во всех ее слоях.

Создание материального
художественного
предмета

Завершающий (в логической последовательности) этап творчества требует уже материальной деятельности. И хотя мы подчеркивали, что она тесно связана с

духовной, здесь нужен особый подход, особые знания и оценки, умения и опыт. Это знания и оценки, относящиеся уже не к внешнему для искусства объективному миру, а к нему самому — к его истории и теории, критериям и способам его оценок, к его языку и материалам, технике и технологии. Художник работает здесь уже не в «личностной», а в «предметной» сфере общественной практики: ведь он преобразует предметы действительности и создает новый материальный предмет. Вспомним, что в этой сфере практики основные виды деятельности специализированы и ведутся обособленно. Художник, как и любой практик в этой сфере, пользуется услугами специалистов: историков и теоретиков искусства, критиков, проходит под руководством педагогов художественную школу, где приобретает нужные знания и практические навыки, технико-технологический опыт и умения. Создавая свое произведение, автор как бы отбирает из запасов, приобретенных с их помощью, то, что ему в данном случае необходимо.

В материальной деятельности поэтому репродуктивное начало имеет бóльший удельный вес. Однако она требует и продуктивных действий. Продуктивен уже сам отбор нужных в данном случае знаний и оценок, умений и навыков. Художник творчески подходит и к выбору материала, техники, технологии, многих параметров будущего материального предмета. Едва ли не каждый раз он вносит новшества, создавая мобильные черты и уникальные выразительно-смысловые элементы художественного предмета. Особый творческий дар позволяет ему достичь совершенства в обработке материала, использовании техники и технологии.

Есть в его «внутренней» деятельности и такое звено, которое прочно связывает ее с «внешней»: проектирование материального художественного предмета. Этот предмет должен отвечать особенностям создаваемой художником идеальной модели действительности. Но он требует для своего осуществления особых материалов, техники и технологии их обработки и т. д.

Проектирование художественного предмета есть синтетический творческий акт, опирающийся на опыт не только духовной, но и материальной художественной деятельности.

Но художник объединяет в своем лице создателя проекта и его исполнителя: ведь он сам же его и осуществляет! Конструктор промышленных изделий или проектировщик строительного сооружения, который только создает соответствующий проект и передает его для исполнения практикам, должен выполнить сам проект полностью, во всех деталях. Художник же на стадии проектирования лишь в общих чертах представляет замысленный им объект. Его окончательное проектирование совпадает с его созданием, причем оба эти процесса протекают в своеобразной «борьбе», иной раз весьма острой и мучительной, и только она приводит к завершению творческого процесса, всей — «внешней» и «внутренней» — работы художника, к объединению всех ее сторон и решению всех задач в едином, целостном организме готового произведения.

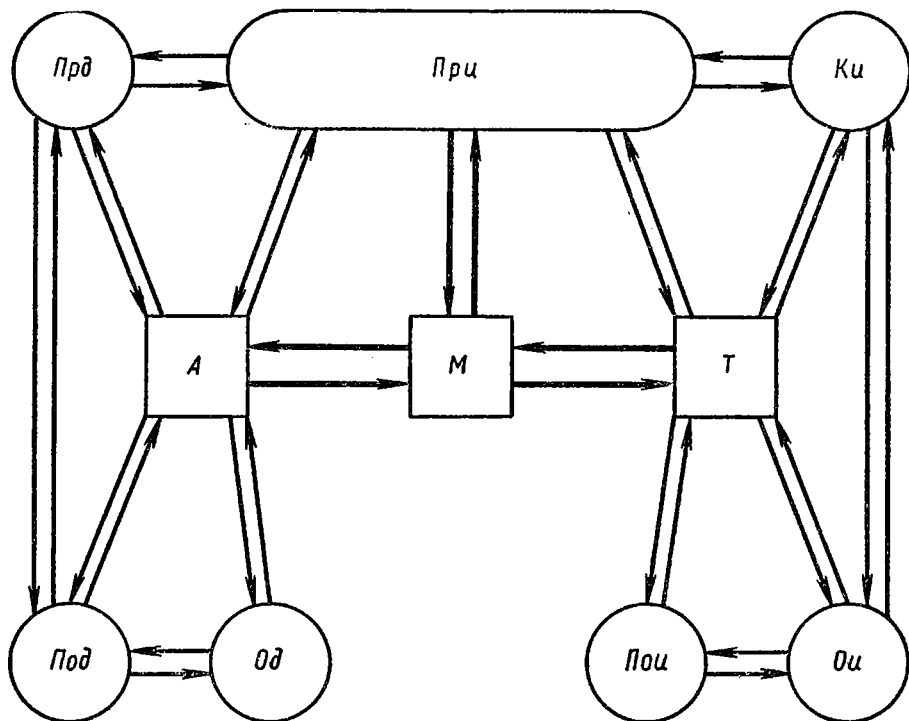
Структура творческого процесса по созданию произведения искусства представлена на предлагаемой схеме (см. с. 231). Но здесь она дается уже в завершенном виде: все поиски (в том числе жизненного материала) оставлены за ее пределами. Задача схемы — наглядно показать многосторонность творческого процесса и теснейшую взаимосвязь всех его сторон.

Мы могли убедиться, что весь творческий процесс подчинен принципу целостности. Поэтому на первый план здесь выдвигаются те механизмы психики, которые формируют целостные структуры и оперируют ими.

Художник формирует в своем сознании четыре рода представлений, а представление и есть целостная структура. Конечно, в ее создании участвуют и дискурсивные процессы, но они приобретают вес уже после того, как сознание художника уловило представление как целое в основных его чертах — в ходе разработки, уточнения, совершенствования этого представления, особенно в процессе его воплощения в материальном предмете. Дискурсивная работа необходима и на первом этапе: для повседневного осмысления жизненных впечатлений и в поисках программы уже собственно художественной работы интеллекта. Им принадлежит, следовательно, важная, но все же вспомогательная роль в создании художественных образов. В формировании же художественных эмоций они не играют и такой роли.

Эмоция в принципе нерасчленима и уже потому не может быть построена дискурсивным путем. Мы видели, что ее содержание невыразимо с помощью понятий — главного материала дискурсивного мышления. Формирование эмоций свободно от дискурсивных процессов. Оно нуждается в «целостном» мышлении.

Это мышление незаменимо и в тех случаях, когда необходимо раскрыть сущность трудно наблюдаемых, а тем более — ненаблюдаемых явлений. Всякий раз, когда образуется «разрыв в информации» и нужно преодолеть его, не имея возможности



Структура художественно-творческого процесса

Условные обозначения: П_д — художественное познание действительности; О_д — художественные оценки действительности; П_{рд} — создание программы духовно-практического воздействия произведения; П_{ри} — проектирование материального художественного предмета; А — синтетический результат «внешней» духовной деятельности художника; П_и — познание истории и теории искусства; О_и — оценка художественных средств и материалов, произведения в целом; К_и — практическое овладение коммуникативными средствами искусства, его языком, материалами, техникой и технологией; Т — трудовая материальная деятельность по созданию материального художественного предмета; М — материальный художественный предмет.

получить заполняющие этот разрыв данные, на помощь приходит создание целостной модели предполагаемой структуры. Поэтому к интуитивному мышлению прибегают нередко ученые, без него не может обойтись изобретатель, руководитель больших хозяйственных систем, полководец. Без него невозможна работа художника. Ведь личные отношения людей принадлежат как раз к числу тех явлений, которые трудно либо даже невозможно наблюдать непосредственно. Их раскрытие требует преодоления неизбежных «разрывов в информации». Без такого

преодоления и подавно нельзя прогнозировать будущее, особенно с помощью искусства. Ведь оно предвосхищает грядущие отношения людей, а их можно только представить, причем в форме особого переживания. Художественные прогнозы принимают вид художественных эмоций, которые формируются, как мы уже говорили, только «целостным» путем.

«Целостное» мышление направляет и материальную деятельность художника. Только сформировав в единой структуре проект материального художественного предмета и весь ход его осуществления, художник может приступить к делу. Работая над материалом, он ставит множество задач и направляет их решение дискурсивным путем: предполагая, рассуждая, умозаключая... Но ни на один миг художник не может упустить из вида целое: оценивая свою работу и исправляя ее на ходу, он сопоставляет каждый новый шаг со всеми старыми и сверяет его с «целостным» представлением о создаваемом произведении. Художнику необходима и особая мастеровитость: умение прилаживать каждый создаваемый им элемент материального художественного предмета ко всем остальным, «вписывать» его так плотно во все другие, чтобы ни один из них не «выскакивал», а все вместе составляли как бы единое тело.

Художественные шедевры поражают именно таким единством всех без исключения деталей. Их нельзя потревожить и в самой малости, не повредив целое, как невозможно по-настоящему объять целое, не углубившись во все частности. Л. Н. Толстой был возмущен критиком, «изложившим» в своей статье содержание «Анны Карениной». Великий писатель в письме Н. Н. Страхову заметил, что для этого нужно было бы повторить весь роман — от начала до конца, не упустив ни одного слова.

Без «целостного» мышления достичь прочного единства всех деталей произведения невозможно.

«Целостные» процессы обеспечиваются в первую очередь психическими механизмами памяти и воображения. Первый ведет по преимуществу репродуктивную работу. Его активность сводится к целенаправленной избирательности, но только из того материала, который был уже в свое время сформирован психикой. Воображение совершает уже продуктивные действия, замыкая новыми связями следы бывших восприятий и эмоций, т. е. по-новому организуя те данные, которые предлагает память.

Человеческий интеллект обладает еще одной и более эффективной продуктивной способностью: создания новой информации, не заложенной в анналах памяти. Это прерогатива механизма интуиции.

Интуицию обычно определяют как способность интеллекта вырабатывать непосредственные знания (т. е. готовые структуры в виде представлений или абстрактно-логических суждений), выходящие за пределы рецепции, т. е. исходной информации, добываемой в непосредственно-отражательных процессах, а также

переработанной в ходе интеллектуальных дискурсивных процессов. Она позволяет преодолевать всевозможные «разрывы в информации» и является незаменимым инструментом художественного творчества.

Это обстоятельство широко используется современной идеалистической эстетикой, особенно ее интуитивистскими школами. Они резко противопоставляют художественное интуитивное мышление дискурсивному научному, рассматривая второе как средство познания реального мира, а первое как выход за его пределы и средство проникновения в потустороннюю сущность бытия — в сферу объективного Духа, либо «Мировой воли», либо «Интенционального бытия» и т. п. Интуиции нередко приписывается при этом и откровенно мистический характер, а слабая изученность ее механизма способствует распространению таких представлений. Современные данные позволяют их решительно отбросить.

«Целостное» интуитивное мышление, как и дискурсивное абстрактно-логическое служат одной цели: познанию, оценкам, преобразованию одного-единственного, объективного, мира. Они тесно взаимосвязаны. Широкое распространение интуитивного мышления и его особая важность для художественного творчества объясняется, разумеется, не тем, что интуиция обращается якобы к потустороннему миру, а целостным характером ее работы и ее продуктивными возможностями. Что же касается этих удивительных возможностей интуиции, то они связаны, по-видимому, прежде всего со способностью интеллекта овладевать опытом своей собственной творческой деятельности и, опираясь на него, ставить и решать новые творческие задачи. Советский психолог В. П. Пушкин экспериментально доказал существование «мозговых динамических информационных моделей», в которых интеллект как бы аккумулирует опыт своей творческой работы и быстро и экономно решает с их помощью определенный круг задач либо ведет поиски их решения в некоторых направлениях.

На этой основе механизм интуиции вырабатывает и замечательные средства рабочей проверки хода своей собственной работы. Их именуют «чувством близости решения», «чувством направления поисков», «чувством ошибки»... Они знакомы каждому опытному исследователю и необходимы ему. В искусстве необходима еще и способность определить то единственное сочетание множества синтезируемых моментов, то уникальное для каждого произведения «чуть-чуть», как писал Л. Н. Толстой, без чего это произведение не может стать истинно художественным. Автор специального исследования этой проблемы в изобразительном искусстве О. Д. Пирашвили показал, что на основе творческого опыта вырабатываются особое «чувство необходимого» и «чувство лишнего», которые помогают живописцу верно оценивать ход и результаты своей работы. Исследователь обнаружил зависимость этих чувств от системы, в которой художник создает свое про-

изведение: каждая из них имеет особые интуитивные «измерители завершенности».

Во всех этих случаях психика производит оценки не дискурсивным, а «целостным» путем, причем ценностные структурные ориентиры и «целостные» оценки производит также механизм интуиции. И здесь предпосылкой его успехов является овладение опытом плодотворной творческой работы интеллекта.

Но глубоко усвоить этот опыт сознание может только в определенной системе. Художественное сознание вводит воображение и интуицию в русло своих систем, придает им целеустремленность, направляет на решение определенных и также «целостных» задач. В художественной практике складывается опыт формирования представлений и эмоций не только внутри данной системы, но и в условиях перехода от одной системы к другой. Овладение этим своеобразным опытом и его логикой также способствует развитию способности к художественным воображению и интуиции.

Эвристика (наука о творчестве) столкнулась и с таким фактом: опыт может не только помогать, но и препятствовать творчеству. Ведь он направляет мысль в уже сложившееся русло, а новые решения нередко таятся на неожиданных и еще нетронутых направлениях. Творческая практика учит не только умению использования накопленного опыта, но также и ухода от него. И это — еще одно основание, на котором зиждется «целостная» работа интуиции.

Основная тяжесть творческой работы художника ложится на целостные процессы в его психике, совершаемые памятью, воображением, интуицией. Накапливаемый им творческий опыт служит совершенствованию этих механизмов. Сохраняя свое ведущее положение, «целостные» процессы непременно взаимодействуют с дискурсивными и только в этом взаимодействии обеспечивается выполнение задач художественно-творческого процесса.

Глава 5

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВОСПРИЯТИЕ И РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКА

Приобщение
к искусству

Все многообразное воздействие искусства протекает в процессе восприятия его произведений. Но воздействие это испытывает только тот, кто подготовлен к нему, т. е. обладает особым умением, без которого невозможно полноценное восприятие, особыми навыками, необходимыми для активного и творческого овладения произведениями искусства, а это умение и навыки нельзя приобрести вне регулярных и частых общений с ними, т. е. помимо художественного восприятия. Налицо противоречие, которое может быть снято художественным воспитанием. Его задача — приобщение к ис-

кусству, вхождение в его стихию, овладение умением и навыками полноценного восприятия его произведений.

Художественное воспитание — неперемнная сторона школьного воспитательного процесса. Как мы уже выяснили, искусство является незаменимым орудием формирования личности: ему принадлежит поэтому важное место в комплексе средств школьного воспитания. Но эффективность его воздействия находится в прямой зависимости от культуры художественного восприятия, а значит, и от постановки художественного воспитания в школе. В свою очередь, такое воспитание требует опоры на научные знания процесса восприятия произведений искусства и тех умений и навыков, которые обеспечивают его успех.

Восприятие произведений искусства Художественное восприятие выступает прежде всего как психический процесс, который протекает под непосредственным воздействием произведения искусства. Но он коренным образом отличается от того, что принято называть восприятием в психологии.

Психология рассматривает восприятие как прямое отражение предметов действительности в сознании человека, формирование их «целостных» образов. Такое восприятие (мы будем называть его латинским термином «перцепция») приносит субъекту информацию об этих предметах, об их материальных свойствах, строении, связях с другими предметами и т. п., т. е. об их материальном бытии. Подчеркнем еще раз: перцепция есть формирование идеального образа материального предмета, воздействующего на психику в данном непосредственно-отражательном акте, а значит, протекает оно как превращение энергии внешнего раздражения в факт сознания.

Произведение искусства — также материальный предмет. И он также, воздействуя на наше зрение и слух, отражается психикой. Но этим перцептивным актом никак не ограничивается художественное восприятие. Информация о материальном бытии художественного предмета сама по себе не привлекает слушателя, читателя, зрителя. Воспринимая картину, мы не стремимся получить сведения о веществе холста и красок, слушая музыку — о физических свойствах звучаний, читая книгу — о качестве бумаги и типографской краски. Психика сосредоточивается на приобретении другой информации — о том, что лежит за пределами воздействующего на нее предмета. Художественному восприятию перцепция этого предмета нужна для гораздо более сложного и протекающего уже на интеллектуальном уровне психики процесса постижения «заложенной» в воспринимаемом предмете авторской идеальной модели действительности, воплощенных в нем художественных образов.

Художественное восприятие нацелено на «извлечение» этих образов из материального художественного предмета, на их формирование в психике зрителя, читателя, слушателя. Мы при-

водили слова Б. Ф. сафьева о том, что можно слушать музыку, но не слышать ее, смотреть на картину, но не видеть живопись-искусство. В этом случае протекает обычная перцепция, но не художественное восприятие.

Извлечение информации о том, что лежит за пределами непосредственно воспринимаемого предмета, является сущностью и ряда других психических процессов, которые можно отнести к восприятию. Так, читая научный труд, слушая лекцию, рассматривая технический чертеж, мы также отвлекаемся от материальных свойств бумаги, краски, акустически-речевого потока, чтобы сосредоточиться на получении результатов духовной деятельности ученого, лектора, конструктора, воплощенных в знаках печатного текста, речи, чертежа. Во всех этих случаях роль перцепции (прямого отражения соответствующего предмета) даже немного меньше, чем в процессе художественного восприятия: в первом случае физические свойства воспринимаемого предмета не сказываются на передаваемой им информации, а во втором, как мы показали в предыдущих главах, сказываются и на передаваемом произведением жизненным содержании, и на характере и силе его художественного воздействия. Поэтому в первом случае перцептивный момент не играет никакой содержательной роли, а только подводит к главному, интеллектуальному, а во втором имеет известное содержательное и действенное значение.

Художественное восприятие существенно отличается не только от перцепции предметов действительности, но и от постижения знаковых предметов, функционирующих в науке, техническом проектировании и т. д. И связано это с практически-действенным характером искусства: ведь как раз в ходе восприятия художественного произведения и протекает духовно-практическое воздействие искусства.

Главные особенности
художественного
восприятия

Первая его особенность — необычайно сложная структура. Ее низший уровень составляет прямое отражение музыкально-акустического потока, живописного холста, сцены и т. д.: ведь перцепция здесь — не только предпосылка интеллектуального постижения произведения, но и участник этого постижения.

И все же главная роль принадлежит здесь интеллектуальному постижению значений выразительно-смысловых элементов произведения, в которых заложено основное содержание художественных образов. Само же это постижение требует и особых перцептивных актов, направленных на формирование чувственных образов этих элементов. Процессы прямого отражения своеобразных знаков художественного произведения и постижения их значений сливаются воедино, хотя главный результат складывается уже не на непосредственно-отражательном, а на интеллектуальном уровне психики. Можно говорить поэтому об интеллектуаль-

ных слоях художественного восприятия, об их сложных взаимоотношениях с низшими его, перцептивными слоями.

Можно говорить и о наивысших его слоях, где протекает активное творческое овладение постигаемым содержанием, его переплавка в тигле собственного опыта зрителя, слушателя, читателя, его «вхождение» в глубины их личности, в их отношения к миру и к самим себе и где происходит, таким образом, уже практическое воздействие искусства на них.

Итог художественного восприятия выступает как многослойная структура, в которой взаимопроникают результаты перцептивных и интеллектуальных актов, постижения воплощенных в произведении художественных образов и активного творческого овладения ими, его (произведения) духовного и практического воздействия. Из этого вытекает еще одна особенность художественного восприятия: оно требует активной работы многих механизмов психики — непосредственно-отражательных и интеллектуальных, репродуктивных и продуктивных, причем их соотношение на разных уровнях восприятия различно. Различны поэтому те умения и соответствующие навыки, которые необходимы для полноценного восприятия: каждый его уровень и в этом смысле специфичен.

Выше мы говорили о многослойной структуре целостного результата художественного восприятия. Заметим теперь, что сложно и его протекание. В нем различают обычно несколько фаз (или стадий): предкоммуникативную, т. е. предшествующую контакту зрителя, слушателя, читателя с произведением и подготавливающую его к этому контакту; коммуникативную, обнимающую время этого контакта; и посткоммуникативную, когда контакт уже прерван, а живое влияние произведения еще продолжается. Эту стадию можно условно назвать художественным последствием.

Подготовка
к художественному
восприятию

Главное в ней — создание предуготовленности психики к активному и глубокому постижению произведений искусства, т. е. психологической установки на художественное восприятие.

Как и установка на создание произведений искусства, она бывает и общей, и специальной, и частной.

Выше мы уже говорили, что в любой психологической установке так или иначе выражены определенные потребности и опыт их удовлетворения. Художественная потребность личности при всей своей неоднозначности выступает на поверхности прежде всего как жажда художественного наслаждения. Полученное в частых общениях с искусством, оно рождает ожидание радости от новых встреч с ним, что, в свою очередь, вызывает тягу к искусству, активную готовность к его восприятию, концентрацию душевных сил для предстоящей встречи с ним. Так выступает на поверхности общая установка на восприятие художественных произведений.

Если это было глубокое, «умное» художественное наслаждение, доставляемое подлинным искусством, то и соответствующая

установка рождает тягу к такому искусству и нацеливает на глубокое, активное, творческое овладение им. На формирование такой установки влияют и знания истории и теории искусства, верное понимание его природы, его роли в жизни общества и личности и т. д.

Могут складываться и противоположные, своеобразные «антиустановки» на опыте общения с вульгарными, примитивными, пошлыми произведениями, тоже способными принести эмоциональное удовлетворение, но низкого уровня. А иной раз это извращенное, оболванивающее, а не возвышающее человека эмоциональное воздействие. Его оказывает мнимохудожественная «духовная сивуха», заливающая ныне художественную жизнь буржуазных стран. «Духовной сивухой» назвал В. И. Ленин религию, подчеркивая ее одурманивающее действие на массы, основанное на приносимом ею известном духовном «удовлетворении». Таково же и действие тех суррогатов, которые составляют «коммерческое», или, как его еще называют, «массовое» искусство. Частое общение с ним неподготовленного к постижению подлинного искусства человека формирует те «антиустановки», которые толкают к поверхностному «развлекательному» отношению к искусству, рождают тягу к мало- или антихудожественным произведениям, отвращая тем самым от подлинного искусства, мешая его глубокому восприятию.

Формирование художественно-психологических установок требует одновременной борьбы против антиустановок. Не забывая об этом, мы будем ниже говорить только о предуготовленности психики к полноценному восприятию подлинного искусства.

Теперь заметим, что глубокое и «умное» художественное наслаждение дается только в процессе полноценного восприятия, которое требует особого умения, специальных навыков. Не приобретя их, психика не может быть готовой к художественному восприятию.

Вот почему, в отличие от других установок, художественно-психологическая установка несет в себе не только определенное отношение к искусству, определенную нацеленность психики, но и некоторые психические умения и навыки. Потребность в них и опыт удовлетворения этой потребности — еще одно основание художественно-психологической установки. Ее формирование связано поэтому и с выработкой этих умений и навыков.

Ниже мы познакомимся с ними и увидим, что они различны в разных сферах искусства. Поэтому можно говорить и о специальной художественно-психологической установке, нацеленной на восприятие произведений данного вида искусства, а внутри него — произведений определенного круга, например той или иной художественной школы (направления).

Наконец, на базе общей и специальной складывается частная (или временная) установка, нацеливающая на восприятие определенного произведения и в определенных условиях. Здесь ска-

зываются знания и опыт, связанные с творчеством данного автора. Известное влияние оказывает сложившееся вокруг этого произведения мнение — «официальное» (скажем, в печати) и «неофициальное» (например, в отзывах знакомых и друзей). Имеют значение и особенности предстоящего контакта, окружающие нас (например, в театре, на концерте, в кино- или выставочном зале) люди, обстановка и т. д.

Художественный вкус В I разделе книги мы говорили об эстетическом вкусе. Художественный вкус отличается от него тем, что представляет собой только способность психики особым образом оценивать произведения искусства, отличать среди них художественные от антихудожественных, а также уровень художественности всего произведения и отдельных его компонентов.

Вкус тесно связан с общей и специальной художественно-психологической установкой, поскольку он имеет те же основания, составляет своеобразный модус личности, действует автоматически. Однако вкус есть не столько готовность к психическому действию, сколько само действие: оценка произведения и его компонентов. Но это лишь предварительная оценка: полная складывается в результате всего процесса восприятия и его обдумывания. Оценка вкуса служит предуготовленности психики к художественному восприятию, она его уточняет и активизирует — не больше. Вкус вызывает активную предрасположенность к постижению произведения и получению художественного наслаждения, если его оценка положительна; в противном случае он как бы отталкивает от произведения. Вкус производит предварительный отбор, в одних случаях расчищая дорогу и усиливая работу психологической установки, в других — прекращая ее.

Оценочными критериями развитого вкуса служат художественные шедевры. В изменениях вкуса отражается прогресс искусства. Поскольку же развитие искусства в разных его сферах протекает по-своему, вкус приобретает специфические черты в пределах каждого вида искусства и связан (подобно специальной художественно-психологической установке) с определенной исторической системой внутри данного вида. Можно обладать тончайшим вкусом в отношении музыки и быть слепым в живописи, глухим в поэзии. Поэтому формирование и развитие художественного вкуса личности протекает в двух направлениях: вширь, охватывая разные сферы искусства и разные его системы, и вглубь, совершенствуясь в данной сфере.

До сих пор мы говорили о вкусе как составляющей общественного художественного сознания. Но имеются, конечно, и индивидуальные пристрастия к тому или иному виду, направлению искусства, творчеству того или иного художника. В этом смысле (но только в этом смысле!) можно говорить, что о вкусах не спорят. Что же касается критериев художественности и способности на их

основе оценивать произведения искусства, то они являются общими для всех людей с развитым вкусом, складываются в общественном сознании и присваиваются личностью в художественной практике. Поэтому уровень вкуса личности определяется не ее индивидуальными пристрастиями, а чуткостью психики к установившимся в общественном сознании критериям художественности и способностью к точной предварительной оценке произведений искусства на основе этих критериев. Вкус может быть в этом смысле неразвитым и развитым, менее и более развитым. Развитие его ведет ко все более точному различению художественного, от нехудожественного, все более точному влиянию на все более сложные художественно-психологические установки.

Но во всех случаях нужно отличать вкус от его антипода — безвкусицы, отвечающей антиустановкам, о которых мы упоминали выше.

Мы говорили до сих пор о «внешней» установке, т. е. складывающейся до контакта с произведением, в предкоммуникативной стадии. Но уже благодаря действию вкуса она проникает и внутрь: вкус меняет, усиливает или ослабляет ее и в ходе восприятия. Но и само произведение создает установки. Их мы будем называть «внутренними».

Уже название настраивает на определенный лад и может дать ключ к раскрытию пафоса произведения. Важную роль играет и вся экспозиция. Сравним для примера повесть А. Куприна «Гранатовый браслет» и одноименный фильм А. Роома. Оба они начинаются с изображения (описания и показа) золотой осени в Крыму. У Куприна это описание таит в подтексте тихую грусть, неосознанную печаль, направляя соответственно дальнейшее течение переживаний и раздумий читателя над судьбой героев повести, создает особое ее очарование, дает ключ к ее глубокому раскрытию. А в начале фильма — одно только любование зрелой красотой природы. Возникает установка, настолько противоречащая пафосу литературного прототипа, что от его особого очарования уже в первых кадрах фильма ничего не остается.

Но и дальше каждая глава книги, часть фильма или музыкальной пьесы, действие спектакля, кроме всего прочего, создают предуготовленность к восприятию последующих, ожидание определенного строя дальнейших переживаний и раздумий. А одним из широко используемых в разных видах искусства художественно-выразительных средств является оправдание этого ожидания либо контраст между ожидавшимся и свершившимся. Этот эффект может иметь и обратное направление. Иной раз последующие главы и даже финал произведения резко меняют прежнюю установку и, оборачивая ее к предыдущим главам, заставляют в другом ключе осмыслить уже перед тем пережитое и продуманное.

В арсенале каждого вида искусства накапливаются особые средства, с помощью которых художник направляет ход восприя-

тия, настраивая нужным образом психику читателя, зрителя, слушателя, меняя эту настройку, когда это необходимо, усиливая, ослабляя и т. п. Каждый момент и слой восприятия по-своему подготавливают к восприятию следующего, как бы вводят в него, ни на минуту не прекращая своего организующего влияния на протекание процесса художественного восприятия в целом.

**Низшие слои
художественного
восприятия**

Вернемся теперь к структуре художественного восприятия и познакомимся с его основными слоями, не забывая, что порядок, в котором мы их перечисляем, условен: все они формируются совместно, а не один вслед за другим, взаимопроникая друг в друга и взаимодействуя все время между собой.

К низшим (не по порядку, а по сложности) мы отнесли те эффекты, которые вызваны прямым отражением художественного предмета и входят в целостный результат художественного восприятия или оказывают на него существенное влияние.

Мы уже отмечали, что художественное произведение (исключая литературу) можно рассматривать как организованную тем или иным образом оптическую, акустическую или оптико-акустическую среду. Издавна было замечено, что такая среда оказывает прямое воздействие на психику — разное при разных типах ее организации, а именно — вызывает элементарные по уровню эмоции, особенно сильные при акустическом воздействии. Объяснения этого факта до сих пор вызывают споры, но сам этот факт несомненен. Он широко используется в искусстве, где его сила умножается специальными средствами, а в музыке позволяет создавать произведения, основанные преимущественно на этом (мы будем называть его психофизиологическим) эффекте.

Б. В. Асафьев отнес их к низшим стадиям культивирования музыки. Но и на самых высоких его стадиях психофизиологический эффект так или иначе используется и входит в общий эмоциональный результат художественного восприятия. Он служит своеобразным фоном, на котором разворачиваются высшие слои этого восприятия. Связанный с общей акустической или оптической организацией художественного предмета, этот эффект участвует и в создании «внутренней» художественно-психологической установки, и в организации целостного итога восприятия.

Близок к нему и даже сливается с ним идеомоторный эффект. Он основан на двоякой психической связи, преимущественно безусловного характера: во-первых, между определенным акустическим или оптическим воздействием и моторными движениями (например, сокращением голосовых связок и других мускульных групп при невольном интонировании под влиянием музыки); во-вторых, между этими моторными движениями и эмоциональной реакцией на них. В результате (и он особенно явственно выступает в музыке) формируется еще один слой также элементарных эмо-

ций. Они сливаются с психофизиологическими и вместе с ними так или иначе входят в общий результат восприятия.

Оба эти эффекта не требуют какой-либо специальной подготовки психики: они основаны на ее всеобщих способностях. По-видимому, факты острого интереса к музыке людей, никогда ее прежде не слышавших, которые описаны исследователями жизни отсталых племен и народностей, объясняются действием именно этих эффектов. Их испытывает каждый. Впрочем, элементарные эмоции, биологические по своей природе, могут входить в разнообразные ассоциативные цепи и приобретать, таким образом, новое, уже социальное содержание.

Так, в известной теме нашествия в 7-й (Ленинградской) симфонии Шостакович использует, наряду с другими, сильный психофизиологический эффект, в котором отражены отношения тупые и страшные, все подавляющие, таящие гибель и ужас, а они ассоциируются в нашем сознании с бесчеловечной, изуверской и безудержной поступью гитлеровских орд в первые месяцы Великой Отечественной войны... Сходным образом используются психофизиологические эффекты (уже в их ассоциативных связях) Гойя в «Капричос», Босх во многих «страшных» картинах. В таких случаях намерения автора раскрываются только тем, у кого сложились соответствующие ассоциации. Если их нет, ничего, кроме прямого психофизиологического и идеомоторного воздействия, слушатель или зритель не приобретет. Здесь поэтому уже возникает необходимость известной их подготовки.

Отметим и особый слой восприятия, который мы будем условно называть промежуточным. Он располагается между низшими, формируемыми полностью на непосредственно-отражательном уровне психики и не требующими какой-либо особой ее подготовки, и высшими, формируемыми преимущественно на интеллектуальном уровне психики и требующими многосторонней специальной подготовки. Он не приносит еще никакой определенной «внешней» информации и в этом смысле лежит даже ниже психофизиологического. Но в ином разрезе он может претендовать и на высшее положение: этот слой связывает рецепцию выразительно-смысловых элементов (знаков) произведения с постижением их значений. Яснее всего промежуточный слой просматривается в музыкальном восприятии: это вызванное ладовой и метроритмической организацией звучностей ладовое чувство и переживание метроритма. И то и другое еще не аналогично главному эмоциональному результату, который приносят ассоциации, возбуждаемые музыкой, но служит своеобразным преддверием к нему. Современные дороги состоят из тщательно проработанной «подушки» — надежного основания, на которое кладется само «полотно». Ладовое чувство и переживание метроритма — тоже своеобразная «подушка». На нее наслаивается та «дорога», которая ведет к осмысленному автором жизненному содержанию. «Промежуточный» слой восприятия — важнейший элемент «внутренней» худо-

жественно-психологической установки. Связанный с общей организацией произведения, он также участвует в организации целостного результата художественного восприятия, в объединении всех его слоев.

Сходным является восприятие орнаментальных элементов в декоративно-прикладном искусстве. «Промежуточный» слой существует и в структуре восприятия картины: это вызванные фактурным построением полотна «чувство фактуры» и «чувство плотности живописи», хорошо знакомые каждому любителю этого искусства. Они переплетаются с психофизиологическим и идеомоторным эффектами и входят в создаваемый ими фон высших слоев художественного восприятия. По-видимому, сходные явления можно обнаружить и в структуре восприятия произведений других видов искусства.

Эффект «промежуточного» слоя требует уже известной подготовки психики. Неподготовленный слушатель или зритель не замечает особенностей ладовой, метроритмической или фактурной организации произведения и не испытывает отвечающих им «чувств». Только в частых общениях с искусством вырабатывается эта способность. Ее формирование можно ускорить специальными упражнениями, о которых говорят многие видные художники и педагоги и которым, в частности, уделял много внимания Римский-Корсаков. Впрочем, как показывает опыт, даже неплохо подготовленные к высшим слоям художественного восприятия люди, порой не «чувствуют» эффекта «промежуточного» слоя. Он действует чаще всего незаметно именно потому, что не приносит какой-либо определенной «внешней» информации, а лишь направляет ее приобретение. И только весьма опытный слушатель или зритель осознает это влияние и любителю мастерской организацией произведения и на этом уровне.

От восприятия
к постижению

Основной слой художественного восприятия требует уже тесных объединенных действий непосредственно-отражательно-го и интеллектуального уровней психики: на первом она формирует образы знаков (выразительно-смысловых элементов) произведения, на втором — их значения и многообразные взаимосвязи между ними. Мостом же, ведущим от перцепции знаков к постижению их значений, являются, как мы показали выше, ассоциации (жизненные и художественные), предварительно образовавшиеся в психике. Две стороны этого процесса многократно и автоматически переходят друг в друга, меняются местами, направляют одна другую.

Эти взаимопереходы очевидны в процессуальных искусствах, где текучими являются все выразительно-смысловые элементы, а потому и формирование их образов в перцептивном акте, и постижение их значений в интеллектуальном акте требуют времени, причем одной длительности. Психика вынуждена поэтому практически непрерывно совершать переходы от одного из этих

актов к другому. Так, слушатель музыки, отражая текущий строй звуков, связывает его с ушедшим и предвосхищает наступающий, чтобы получить цельный образ своеобразных знаков музыки. Но одновременно и также путем своеобразного синтеза настоящего с прошедшим и будущим он постигает и их значения. Каждый момент поэтому слушатель, обогащенный приобретенным, поиному слышит и постигает настоящее и предвосхищает будущее. А это позволяет по-новому воспринимать даже сходные акустические построения, когда они сменяют друг друга во времени. Благодаря этому, между прочим, приобретает особый вес принцип репризности в музыке. Воспринимая снова и снова сходные построения, слушатель вовсе не топчется на одном месте, а приобретает их прямые образы и их значения каждый раз в новом качестве. Репризность мы находим и в других искусствах, особенно в орнаментальном и в поэзии. Ее, в частности, широко использовал Маяковский, чтобы придать важным для него выразительно-смысловым элементам стихотворения более объемный смысл.

Но и появление новых знаков в процессуальных искусствах, их отражение и постижение способствуют более глубокому, уже ретроспективному постижению «утекших» знаков, а отражение — постижение знаков, оставшихся позади, направляет отражение — постижение новых, приходящих. Перцептивный и интеллектуальный акты дополняют друг друга, совместно направляют последующие и позволяют по-новому освоить предшествующие.

Сходные процессы протекают и при восприятии статичных искусств (например, живописи), хотя выразительно-смысловые элементы здесь неизменны и все они даны одновременно в застывших взаимосвязях на полотне. Но зритель в уме многократно совершает переходы от все более уточненного чувственного образа одних и тех же выразительно-смысловых элементов к их значениям, чтобы снова вернуться к чувственным образам их носителей, а от них — уже к более глубокому постижению значений, а также связей между всеми выразительно-смысловыми элементами и их значениями. Чем опытнее и вдумчивее зритель (разумеется, значительного произведения), тем чаще проделывает он, все пристальнее всматриваясь в картину, эти переходы, воспринимая все больше оттенков, черточек, особенностей выразительно-смысловых элементов произведения, взаимосвязей между ними, постигая глубже и глубже их значения, сливающиеся в единый художественный образ действительности, и все глубже проникая в идейное содержание произведения.

В особой подготовке нуждаются обе стороны этого процесса.

Перцептивная его сторона включает в себя несколько моментов: сосредоточение на объекте восприятия и отключение от других объектов, находящихся в поле восприятия (так, слушая музыку, мы должны отвлечься от внемузыкальных шумов, глядя на картину или на экран телевизора, от других попадающих в поле

зрения предметов и т. п.); вычленение из цельного образа художественного предмета образов его выразительно-смысловых элементов; формирование отчетливых образов этих элементов; выявление связей между ними. Особенно важно умение вычленить образы знаков, например интонации, из общего акустического потока, выразительные изображения — из образа всего полотна и т. п., сосредоточиться на них и на связях между ними, а в процессуальных искусствах, кроме того, и умение схватывать и держать в уме их текущие образы и взаимосвязи, так как услышать всю пьесу в единстве всех ее выразительно-смысловых элементов или увидеть в таком же единстве весь фильм или спектакль невозможно: необходимо особое умение синтетического охвата сменяющих друг друга во времени образов.

Известно, что одна из главных трудностей при постижении иностранного языка состоит в том, чтобы научиться вычленять в речевом потоке фонемы этого языка, связывать эти фонемы в слова, слова — в предложения и т. д. Человеку, слабо знающему чужой язык, кажется, что иностранцы разговаривают слишком быстро, «проглатывают» слова и фразы, сливают их. Нужен немалый труд, чтобы приобрести навыки, позволяющие «услышать» чужую речь. Немалый труд нужен и для того, чтобы научиться вычленять образы художественных знаков и их составляющих, связывать их воедино, без чего невозможно постижение их значений, а следовательно — и формирование художественных образов, передаваемых ими.

В практике художественного воспитания вырабатываются специальные упражнения, способствующие решению этой задачи. Так, особые упражнения помогают выработать музыкальное внимание, то есть навыки вычленения элементов музыкальной речи и пристального слежения за ними в их движении; музыкальную память, то есть навыки запоминания «ушедших» звучностей, своеобразного предвосхищения ожидаемых и связей между теми и другими, а их обоих — с актуальными звучаниями для создания единого образа знаков; особую способность синтеза на основе данных, полученных благодаря музыкальному вниманию и музыкальной памяти, позволяющего «слышать» все произведение.

Что же касается интеллектуальной стороны описываемого процесса, то решающим моментом в подготовке к ней является выработка художественных ассоциаций, связанных с данной системой художественного языка. Мы уже знаем, что без них невозможен переход от перцепции знаков к постижению их значений. И это, пожалуй, самая трудная задача. К ее решению стихийно приближаются создатели ряда современных систем художественного воспитания и образования. Назрела необходимость ее сознательной постановки и научно обоснованных решений на основе современных данных социальной психологии, истории и теории искусств.

Два рассмотренных момента в подготовке к основному слою

художественного восприятия — выработка умений вычленять образы знаков, следить за их течением, объединять их в единое целое и выработка художественных ассоциаций — дополняют друг друга и помогают один другому. Улавливая смысл знака, мы научаемся отчетливее вычленять его образ, следить за ним, а умение вычленять его, следить за ним помогает постигать его значение. Образ знака и его значение совместно выкристаллизовываются в психике слушателя, зрителя, читателя. В этот единый процесс входит и умение синтетически связывать образы знаков в целостный образ, а все значения — в художественный образ действительности. Формирование образов отдельных знаков и постижение их значений способствует связыванию их воедино, а синтетическое умение психики — более отчетливому отражению знаков, раскрытию их значений. Ведь только в совместном действии всех элементов произведения обнаруживается их общее значение и значение каждого элемента в отдельности.

Мост, ведущий от перцепции знаков к постижению их значений, строится не только на художественных, но и на жизненных ассоциациях, а они складываются и обогащаются в многообразной жизненной практике человека. Здесь наглядно выступает широко известный факт: глубина постижения произведений искусства зависит не только от специальной, художественной подготовки, но и от жизненного опыта слушателя, читателя, зрителя. В этом смысле подготовка к художественному восприятию продолжается всю жизнь и позволяет на разных ее этапах воспринимать одно и то же произведение с разной глубиной и силой.

Особенности восприятия произведений литературы До сих пор мы исключали из наших рассуждений художественную литературу. Рассмотрим теперь особенности восприятия ее произведений. На первый взгляд, оно не отличается от чтения научного труда, при котором, как мы отмечали, центр тяжести ложится на интеллектуальные процессы, а перцептивный момент «снимается» психикой и никак не сказывается на результатах восприятия. И при чтении художественного произведения материальные свойства бумаги, на которой оно напечатано, типографской краски, шрифта и т. п. не имеют существенного значения, их также «снимает» наша психика, схватывая в перцептивном акте лишь начертания букв и связи между ними, чтобы сосредоточиться на значениях словесных знаков¹. Однако и здесь смысл восприятия не исчерпывается извлечением информации, тающейся в этих значениях, оно и здесь носит духовно-практический характер, а потому, как и в других сферах искусства, не может не обладать всеми рассмотренными выше особенностями.

¹ Впрочем, качество бумаги, печати и т. п. здесь небезразлично, но только в том смысле, в каком небезразличны условия восприятия, не относящиеся к самому произведению, но создающие более или менее благоприятную обстановку для этого восприятия.

ми художественного восприятия. И оно их действительно приобретает, но только опосредованным путем.

Вербальный язык самый универсальный: на его основе складывается множество систем, приспособленных к обслуживанию разных сфер человеческой жизни и деятельности, в частности научной и художественной. Каждой из них присущи особые синтаксические структуры, особые средства организации словесного материала и т. д. И соответственно ученый или писатель строят свои работы с помощью «своей» системы, и они также несвободны в использовании ее специальных средств, как несвободен любой говорящий по-русски человек в использовании, например, падежной системы русского языка. Различия же между этими системами определяются в конечном счете тем, что научная система должна в первую очередь обеспечить возможно более точную передачу информации, а художественная еще и эффект духовно-практического воздействия. Поэтому, например, специальные средства научной системы направлены на уточнение предметных и смысловых значений слов, в то время как специальные средства художественной системы служат усилению и умножению ассоциативных связей, экспрессивно-эмоциональных возможностей словесного материала, которые, накладываясь на предметно-смысловые значения слов, придают им многозначность, подвижность; эти средства направлены на усиление способности словесных построений воплощать яркие образные представления и т. д.

Но слова и словесные образования приобретают все эти и подобные им возможности не в своем «книжном», графическом существовании, а преимущественно в живой речевой практике, в своей акустической материи. Ведь их многозначность, подвижность, экспрессивно-эмоциональные и другие ассоциативные связи складываются в практической жизни людей, в их регулярном общении друг с другом. Поэтому их трудно, а то и невозможно выучить, приобрести умозрительно: они приобретаются в «деле», в активном общении с окружающим миром, с другими людьми, где язык выступает прежде всего в живой речи. Здесь меняется не только значение слов, но и их акустическое своеобразие. Интонация, громкость и тембр речи, различные ее модуляции обладают широкими, во многом независимыми от смысла этой речи, собственными выразительными возможностями. Входя же в разнообразные ассоциативные цепи, они могут вызывать сложнейшие эмоциональные состояния. Возникают всевозможные связи и между словами: и смысловые, и звуковые — по смежности, по сходству, по контрасту их звучания и т. д.

К тому же слова и словесные образования — и в их значениях, и в их акустическом построении — становятся условными раздражителями, способными «поспорить» даже с физическими воздействиями в своей способности вызывать психофизиологические эффекты. Широко известен, например, такой эксперимент. Под воздействием струи холодной воды сжимаются кровеносные со-

суды, а потому растет кровяное давление, а под воздействием струи горячей воды — наоборот. Сопровождая пуск воды словесным приказанием («Даю холод! Даю тепло!»), экспериментатор достиг результата и без физического воздействия: по одному словесному приказу давление то подымалось, то падало. Когда по сигналу «Даю холод!» направлялась струя горячей воды, организм, игнорируя физическое воздействие, послушно следовал слову: давление снижалось!

Благодаря всему этому живая речь обладает не меньшими, чем акустическая материя музыки или оптическая — живопись, возможностями даже прямого психофизиологического и идеомоторного воздействия.

Они сливаются воедино с ее ассоциативно-смысловыми и ассоциативно-акустическими возможностями, и все вместе они придают живой словесной речи все те способности, какими обладает художественная речь на языках всех других искусств.

Печатный текст должен привести читателя к живой речи, и он это делает, если в частом пользовании языком одновременно в обеих формах его материального функционирования в психике складывается еще один ряд ассоциаций: между изображением слов и их живым звучанием. Восприятие литературного произведения поэтому становится как бы двухэтажным: на первом «этаже» мы, читая печатный текст, переводим его мысленно в живую речь (этому помогает художественная организация словесного материала). Но здесь механизм художественного воздействия еще не работает. Он вступает в силу на втором «этаже», где происходит своеобразная перцепция живой речи в ее акустической материи, но не в непосредственно-отражательном акте, а в наших представлениях! Представления эти, однако, могут быть такими «чувственными», что приводят в движение все знакомые нам слои художественного восприятия — и низшие, и высшие.

Здесь уместна аналогия с чтением нотного текста опытным музыкантом. Нотные записи строятся на основе нехудожественной, в сущности, духовно-информативной системы: нотные знаки не обладают художественно-ассоциативными, психофизиологическими возможностями, а только «отсылают» к определенным звучностям и звукокомплексам. Но в психике музыканта, благодаря частому пользованию нотами, складываются прочные ассоциативные связи между образами этих знаков и их значениями. Тогда, читая нотный текст, он оказывается способным «слышать» музыку внутренним слухом, то есть «воспринимать» ее в своих представлениях уже в ее акустической стихии и в полной мере испытать ее, уже художественное воздействие. Поэтому в музыке различают нехудожественную, графическую (нотную), систему знаков и художественную, акустическую, что и делает необходимым перевод из первой системы во вторую. И это именно перевод, причем перевод творческий, так как в нотной записи заложена только схема представлений о произведении, но

еще не само произведение. А так как частое и практически целеустремленное пользование нотными записями доступно лишь музыкантам-профессионалам, то «переводчиками» здесь выступают особые творческие работники — музыканты-исполнители.

Что же касается родного словесного языка, то каждый грамотный человек пользуется им в обоих его материальных системах ежедневно, часто и регулярно. Поэтому и ассоциативные связи между ними складываются в психике каждого из них, и потому каждый может быть «исполнителем» литературного произведения, его «переводчиком» из графической системы в акустическую. Разумеется, для восприятия на втором «этаже» необходимы не только жизненные ассоциативные связи словесной речи, но и художественные, складывающиеся на основе данной исторической системы художественной организации словесного материала. Сам же переход с первого на второй «этаж» требует здесь такой же творческой работы, как и при переходе от нотной системы музыки к акустической, хотя от читателя не требуется той технической и технологической подготовки, с которой связано звукоизвлечение в музыке. Творческий характер читательского «переводческого» труда, кроме всего прочего, наглядно подтверждается наличием профессионального исполнительства и в сфере литературы — искусства художественного чтения.

**Высший слой
художественного
восприятия**

Вернемся теперь к структуре художественного восприятия и рассмотрим высший ее слой, где полученные прямым и ассоциативным путем материалы объединяются в

целостные художественные образы и творчески перерабатываются с учетом собственного опыта и собственных отношений к действительности и к самому себе каждого читателя, зрителя, слушателя. Можно различить в этом процессе три взаимосвязанных момента, которые мы условно назовем информативным, суггестивным и «думающим» (последний термин принадлежит В. Ф. Асмусу).

Благодаря действию предметных и предметно-эмоциональных ассоциаций, возбуждаемых произведением, мы приобретаем авторскую информацию о людях и вещах, о различных ситуациях и событиях, о явлениях природы и общественной жизни, о характерах персонажей произведения, их настроениях и чувствах, мыслях и поступках, их отношениях к окружающим и к самим себе и т. д. Организуя эту информацию, психика формирует художественные представления о действительности, близкие авторским, объединяя в единый поток и эти последние.

Наряду с информативным и в тесном взаимодействии с ним образуется на высшем слое художественного восприятия суггестивный момент. Он складывается из эффектов низших слоев и результатов действия предметно-эмоциональных и эмоциональных ассоциаций. Психика их также объединяет в единый эмоциональный поток. В нем заключены прежде всего оценки содер-

жащихся в художественных представлениях явлений действительности и отношений к ним, причем оценки эти благодаря суггестивному эффекту выступают перед нами как наши собственные, будто нами самими приобретенные. Сливаясь воедино, оба эти потока (информативный и суггестивный) складываются в целостные художественные образы действительности с их познавательной и оценочной сторонами. Одновременно здесь реализуется в какой-то части и замысленная автором программа духовно-практического воздействия: ведь зритель, читатель, слушатель оказывается втянутым в определенный поток сходных с жизненными событиями и наблюдений, настроений и переживаний. Но главная тяжесть выполнения этой задачи лежит на «думающем» моменте восприятия.

Речь идет не только о том потоке раздумий, который складывается на основе информативного и суггестивного потоков, одновременно с ними и о них самих, то есть о воспроизведенных ими явлениях действительности и об отношениях к ним, а также о вызываемых ими оценках тех и других. Речь идет и о творческом переосмыслении всего этого материала в свете собственного опыта зрителей, читателей, слушателей, о его вхождении в их личностные отношения, в их жизненные установки. Заметим, что оба эти «думающих» процесса взаимосвязаны: поток раздумий, обращенных к жизненному содержанию произведения, направляет формирование итоговых идей, оценок, установок, относящихся к окружающей слушателя, читателя, зрителя жизни, а они, в свою очередь, влияют на обдумывание жизненного содержания воспринимаемого произведения.

В центре этого двоякого процесса находится формирование «умных» эмоций искусства.

Они не сводятся к суггестивному эффекту, лишь «принуждающему» определенным образом оценивать воспроизведенные произведения явления действительности и отношения к ним. Художественные эмоции должны передать весь тот опыт человеческих отношений, который осмыслен автором и носителем которого является все жизненное содержание произведения, и они могут быть приобретены читателем, зрителем, слушателем только в процессе самостоятельного движения в жизненном потоке, создаваемом произведением, и эмоционального осмысления складывающихся в этом потоке наблюдений, переживаний, раздумий.

Мы уже упоминали, что, по современным данным, в формировании сложных эмоций участвуют не только эмоциональные центры мозга, но и широкие области коры, в том числе продуктивные механизмы интеллекта. Без сомнения, их участие необходимо для формирования самых сложных — художественных эмоций. Л. С. Выготский назвал этот процесс эмоциональным мышлением. Оно подвергает своеобразной переработке не только суггестивные эффекты, но и весь объединенный в единый поток жизненный материал. Здесь в полной мере проявляется тройствен-

ная способность эмоций. Во-первых, оценивать внешние явления и внутренние состояния субъекта, в данном случае переданное произведением жизненное содержание и собственные, сложившиеся в процессе восприятия, отношения к нему. Во-вторых, перестраивать его умственную деятельность, активизировать ее, сосредоточивая на определенном направлении, в данном случае подымая многообразные запасы, накопленные психикой, и мобилизуя продуктивные механизмы мозга на активное переосмысление передаваемого произведением жизненного содержания в свете этих запасов — знаний, переживаний, установок, практического опыта. И наконец, в-третьих, доставлять художественное наслаждение, глубина и сила которого зависит, кроме всего прочего, и от степени творческой активности субъекта. Художественные эмоции становятся благодаря всему этому еще и важной «внутренней» установкой, направляющей весь процесс, протекающий на высшем слое художественного восприятия. В свою очередь, высшие слои влияют на низшие, активизируют их и приводят им нужную целеустремленность.

На высшем слое оказывается необходимым и дискурсивное логическое мышление: в той мере, в какой раздумья, вызванные произведением, а также итоговые идеи, оценки, установки, складывающиеся в процессе его творческого переосмысления, приобретают форму логических суждений и умозаключений. Эмоциональное мышление активизирует и своеобразно оценивает и этот процесс, а дискурсивное мышление способствует осознанию и уточнению результатов мышления эмоционального. «Умные» эмоции искусства непременно несут в себе логическое начало, а его «чувствуемые мысли» — эмоциональное.

В результате всего этого сливаются в единый поток и рожденные под влиянием произведения чувства и мысли, оценки и установки, направленные на окружающий зрителя, слушателя, читателя мир и входящие так или иначе в его собственные отношения к действительности и к самому себе.

Высший слой художественного восприятия составляют два обобщающих и взаимосвязанных процесса: первый формирует целостный поток художественных образов действительности и наши отношения к их жизненному содержанию; второй, вытекающий из первого и своеобразно влияющий на него, — определенные изменения в наших отношениях к окружающему нас в нашей жизни миру и к нам самим, определенные воздействия на нашу личность.

Так возникает одно из тех «чудес», которые создает искусство: каждый его потребитель, творчески овладевший данным произведением, постигает созданную автором модель действительности и одновременно формирует ее особый вариант, включающий его своеобразный жизненный опыт; испытывает сходное в своей сущности для всех, но неповторимое, индивидуально-своеобразное по каждому проявлению художественное воздей-

стве. Причем эти репродуктивные и продуктивные процессы нельзя оторвать друг от друга. Формирование своего варианта жизненной модели и приобретение индивидуально-своеобразного художественного воздействия возможно только на основе глубокого постижения авторской модели и в русле вызванных ею наблюдений, переживаний, раздумий, а такое ее постижение и ее глубокое осмысление в этом русле возможны только в том особом варианте, который складывается в сознании каждого зрителя, читателя, слушателя благодаря его активной творческой работе.

Потребитель произведения, следовательно, связан этим произведением в своем творческом овладении им, но в какой-то мере и свободен от него, причем полная связанность «убила» бы необходимый для глубокого и полного постижения произведения творческий момент, а полная свобода лишила бы высший слой художественного восприятия его основы: жизненного содержания, носителем которого является произведение, и направляющего воздействия произведения на весь ход осмысления этого содержания. Конкретное же соотношение этой связанности и свободы, различное в разных случаях, также определяется произведением.

Для его осуществления используются особые средства, требующие специального рассмотрения. Но уже в общую художественно-психологическую установку входит предрасположенность к диалектическому противоречивому процессу: готовность отдать себя полностью на волю художника и готовность выйти из-под его подчинения; органически влиться в мир его героев и вместе с ними жить, наблюдать, переживать, размышлять и в то же время — оторваться от них, увидеть их как бы со стороны, обдумать и оценить их поступки, чувства, мысли; готовность к полному растворению в потоке вызываемых произведением событий и наблюдений, переживаний и раздумий и одновременно готовность к выходу из него, чтобы внимательно рассмотреть и этот поток и свое пребывание в нем.

На высшем слое художественного восприятия особенно сильно сказывается логика той художественной системы, в которой создано данное произведение, его цельность, внутренняя логика его строения, его художественно-организаторских средств. Они-то и «ведут» всю синтезирующую работу на высшем уровне информативно-суггестивную и «думающую». Поэтому подготовка к высшему слою художественного восприятия предполагает прежде всего овладение логикой данной художественной системы и ее художественно-организаторских средств, а на этой основе — внутренней логикой воспринимаемого произведения. Понятно, что огромная роль здесь принадлежит всему жизненному и художественному опыту реципиента, и успех в немалой мере зависит от того, насколько он богат и многогранен.

Еще раз подчеркнем, что все слои художественного восприя-

тия — низшие и высшие — проникают друг в друга и оказывают друг на друга существенное влияние.

Художественное
«последствие»

Все они протекают к тому же в основном на той стадии художественного восприятия, которую мы назвали выше коммуникативной. В основном, но не полностью. Ибо, уже покинув музей, выставочный или концертный зал, театр или кинематограф, захлопнув книгу или выключив проигрыватель, мы долгое время можем оставаться под сильным впечатлением от только что увиденного, прочитанного, услышанного произведения. И во внутренних монологах, и в беседах с другими людьми продолжается постижение обретенных образов и осмысление их в свете собственных жизненных наблюдений и собственного опыта. При этом если на коммуникативной стадии на первый план выступает работа эмоционального мышления, то теперь пальма первенства переходит к мышлению логическому. И все же здесь происходит не только осмысление произведения. Восстанавливая в сознании то, что происходило с нами во время контакта с произведением, мы будто снова «видим» и «слышим» его, снова волнуемся, переживая заново пережитое. Разумеется, неизбежны и потери: представить полностью даже только что воспринятое произведение и нашу реакцию на него невозможно. Но есть здесь и приобретения: охватив полностью и осмыслив целиком весь ход и результаты восприятия, мы точнее отбираем главное и глубже проникаем в основной замысел, пафос, дух произведения.

Здесь начинается более спокойное и более вдумчивое проникновение в переданную произведением художественную модель жизни и наше «пребывание» в ней, более спокойная и более вдумчивая оценка этого жизненного потока, нашего отношения к нему, к произведению в целом. Сложен характер такой оценки. Она ведется не со стороны. Художественная модель ни на миг не становится самостоятельным объектом, который можно оценивать с помощью суждений и умозаключений. Завершающая стадия художественного восприятия есть одновременно и новый поток переживаний и раздумий, и окончательное формирование потребительского варианта художественной модели, и ее оценка в зрелом художественном наслаждении. Возможна ли иная оценка? Да, ее может дать искусствовед или критик, привлекая данные, лежащие за пределами произведения, и опираясь на уже произошедший — и обычно неоднократный! — процесс художественного восприятия. Но тогда оценка приобретает другой вид: не особого рода эмоций, а логических суждений и умозаключений. И она выходит в таком случае за рамки даже завершающей, посткоммуникативной стадии художественного восприятия, становится внешней, сторонней по отношению к нему.

Однако во всех случаях нужно отличать возникающие в процессе художественного восприятия установки и оценки, обра-

щенные к жизни, от других установок и оценок, которые обращены к воспринятому произведению и к искусству в целом.

В ходе посткоммуникативного постижения произведения и его воздействия нередко возникает потребность в новых контактах с ним. И мы возвращаемся к нему, обогащенные не только уже полученным и самостоятельно обдуманым жизненным содержанием. Обогащены и все слои нашей художественно-психологической установки. Благодаря этому становятся более точными и глубокими все слои нового восприятия. И не только в отношении следующего контакта с любимым произведением, но и с другими произведениями и с искусством в целом. Посткоммуникативная стадия обратными связями входит в предкоммуникативную, уже использовав в деле ее предварительную работу.

Культура
художественного
восприятия школьника

Сведем теперь воедино приведенные выше данные о подготовке к полноценному художественному восприятию. Такая подготовка требует прежде всего формирования общей, специальной и частной художественно-психологической установки. Заметим, что это — взаимосвязанные процессы. Специальная установка складывается на базе общей, а частная — на базе специальной, но в то же время в ходе формирования установки на глубокое восприятие произведений какого-либо автора или художественной школы развиваются и специальная и общая установки, а в ходе формирования установки на глубокое восприятие произведений одного вида искусства — художественное восприятие в целом. Из этого вытекает важное методическое правило: говоря об отношении к искусству, нужно опираться на факты, относящиеся к определенному его виду и к определенным его произведениям, а помогая школьнику глубже овладеть каким-либо произведением или каким-либо видом искусства подымать его до понимания природы искусства и отношения к нему в целом.

Постепенно и только в регулярных и тесных общениях с подлинным искусством формируется художественный вкус. Вдумчивый воспитатель использует любой подходящий повод, чтобы оттачивать художественный вкус своих питомцев и отвращать их от безвкусицы. Но для этого он сам должен обладать развитым вкусом. А поскольку эстетическое и художественное воспитание школьников — обязанность всех учителей всех специальностей, постольку забота о развитии художественного вкуса и расширении художественных интересов учителя не может не быть предметом постоянного внимания руководства школ, педагогического коллектива, институтов повышения квалификации учителей, педагогических учебных заведений.

Формирование художественно-психологической установки связано, как мы подчеркивали, с приобретением умений и навыков, необходимых для успеха художественного восприятия на всех его слоях. Речь должна идти поэтому и о специальных упражне-

ниях, развивающих навыки восприятия «промежуточного» слоя, умение вычленять образы выразительно-смысловых элементов (знаков) произведения, следить за их течением и объединять их в единое целое; об упражнениях, облегчающих формирование художественных ассоциаций, на которые опирается соответствующая система художественного языка, и умение синтетически связывать прямые и ассоциативные результаты в целостные художественные образы; о развитии культуры эмоционального мышления и логических суждений на «думающей» ступени художественного восприятия... Формирование специальной и частной установки предполагает к тому же овладение внутренней логикой данной системы художественного языка и его художественно-организаторских средств, а на ее основе — логикой воспринимаемого произведения.

Всему этому может в какой-то мере помочь художественное образование: изучение истории и начал теории искусства на уроках литературы, музыки, изобразительного искусства и во внеучебное время. Уже только знания сложности художественного восприятия, его многослойности, нужных для него умений и навыков не может не способствовать его успеху. Однако преувеличивать значение образования в этой части никак нельзя. Само по себе оно неспособно ни приобщить к искусству, ни сформировать культуру художественного восприятия. По-настоящему это может сделать только само искусство, сами художественные восприятия. Но, разумеется, специально нацеленные на решение этих задач.

Такую нацеленность придает, прежде всего, особый подбор произведений: не по историко-хронологическому признаку (как этого требует изучение истории искусств); не по монографическому принципу (как этого требует изучение творчества какого-либо художника или художественной школы); а тем более не по юбилейным датам (как это часто делают клубы, в том числе и школьные). Речь идет о принципе их подбора, который можно условно назвать эстетическим. Каждое общение с искусством должно приносить художественное наслаждение, иначе интерес к нему пропадет. Вдумчивый воспитатель поэтому отбирает всегда художественно полноценные произведения, но сначала более простые, доступные его питомцам, хорошо ими осваиваемые вещи, чтобы постепенно, по мере развития нужных навыков, привести их к произведениям более сложным, более глубоким, и всегда только так, чтобы радость от общения с ними не исчезала...

Немаловажно, как свидетельствует опыт, и время художественного общения: оно не должно превышать возможностей аудитории сохранять пристальное внимание и жгучую заинтересованность. Тяжело смотреть на группы школьников в музее или концертном зале, когда организаторы экскурсии или концерта заняты тем, чтобы побольше показать детям. Даже при умном подборе произведений чрезмерные порции художественного воз-

действия убивают его эффективность, и радость первых впечатлений сменяется усталостью и скукой, а стремление к искусству — желанием бежать от него. Мастерство воспитателя состоит и в том, чтобы увести ребят в тот самый момент, когда они, уже теряя внимание, хотят еще смотреть картины, слушать музыку, чтобы таким образом сохранить желание новых посещений, стремление к ним.

Практика художественного воспитания выработала интересные формы подачи произведений и той помощи, которую оказывает при этом воспитатель, чтобы направить в нужное русло художественное восприятие, придать ему нужную активность и целеустремленность. Приведем один пример из практики работы аспирантов и студентов Московской консерватории в совершенно неподготовленной к восприятию музыки аудитории.

Они создали серию особых концертов-бесед: не лекций, завершаемых концертом, или концертов, сопровождаемых лекцией, как это чаще всего бывает, а своеобразных общений с музыкой, перемежаемых словом, показом, действием, каждый раз особыми, отвечающими характеру решаемой задачи. В одних случаях они были нацелены на формирование музыкального внимания и музыкальной памяти. Исполнению произведения тогда предшествовал краткий рассказ о его строении с показом фрагментов: мелодических оборотов, мотивов, тем, чтобы слушатели затем «выискивали» их, следили за ними, запоминали. Использовался и такой прием. Сначала исполнялось произведение, а затем уже фрагменты из него, объяснялись особенности его строения, его замысел, чтобы после этого предложить слушателям все произведение вторично. В некоторых случаях одно и то же произведение давалось в разных исполнениях (в записи), чтобы показать не только возможности исполнительского творчества, но и особенности строения произведения, привлечь внимание к отдельным его местам, помочь лучше их запомнить, обострить их восприятие. В других случаях слово, показ, действие использовались для преподнесения элементов музыкальной теории, ознакомления с важными и разнообразными возможностями музыкального искусства. На каждом концерте, в частности, слушателей знакомили с каким-либо музыкальным инструментом, его возможностями, его местом в ансамбле, и не только со слов ведущего, но и в живом показе этих возможностей, в действиях музыканта на эстраде. Связанные воедино в продуманной серии, эти своеобразные беседы, вкрапленные в ткань музыки, и восприятие музыки, направляемое словом, показом, действием, оказались эффективным средством формирования и развития культуры художественного восприятия.

Важную роль в художественном воспитании может сыграть участие воспитуемых в художественном творчестве: создавая или исполняя произведения искусства, мы особенно глубоко проникаем в их строение, в природу данного вида и всего искус-

ства, что не может не способствовать и развитию навыков восприятия других его произведений, формированию художественно-психологических установок. Особая, ни с чем не сравнимая действенность собственного творчества воспитанников привлекает к нему воспитателей. Однако и его значение в условиях школы нельзя преувеличивать.

Сегодня в нашей общеобразовательной школе сложился разный подход к преподаванию художественных дисциплин. Один — в отношении литературы: она по преимуществу изучается, а ее произведения преподносятся в историко-хронологическом порядке. Хотелось бы, чтобы учителя уделяли большее внимание литературе именно как искусству слова, развивая в своих питомцах не только умение слышать его, но и владеть им. Другой подход господствует в отношении изобразительного искусства и музыки: на уроках рисования и пения школьникам предлагают заниматься собственным творчеством. Здесь учащиеся получают явно недостаточно знаний истории и теории соответствующих искусств: образовательное начало минимально. Но и воспитательное не всегда эффективно, так как далеко не все учащиеся способны к той творческой деятельности, которая может решать одновременно и задачи художественного воспитания, а отсутствие специальных мер, направленных на приобщение к искусству и формирование и развитие культуры художественного восприятия, приводит к тому, что значительная часть юношей и девушек, покидая школу, не чувствует влечения ни к музыке, ни к живописи и обладает весьма низкой (а то и никакой) культурой восприятия произведений.

На исправление этих слабостей направлены активно разрабатываемые и внедряемые (порой — в экспериментальном порядке) новые программы преподавания художественных дисциплин, в частности коллективами специалистов под руководством Д. Б. Кабалева (в области музыки; уже утверждены МП СССР и МП РСФСР, изданы большим тиражом и прошли апробацию программы для 1—3 и 4—7 классов) и Б. М. Неменского (в области изобразительных искусств).

**Художественное
воспитание и развитие
творческих способностей
учащихся**

Мы уже не раз подчеркивали, что не только создание, но и полноценное восприятие художественных произведений требует творческих усилий, активности всех продуктивных механизмов мозга. И если го-

ворить не о художественно-одаренных детях, а обо всей массе школьников, то мощным средством развития их творческих способностей является не столько их участие в создании (или исполнении), сколько глубокое восприятие ими произведений искусства. Разумеется, это никак не снимает необходимости, скажем, музицирования или рисования на соответствующих уроках в школе, а тем более оказания помощи художественному сочинительству в разного рода формах внеучебной работы (заметим,

что на уроках литературы сочинительство не имеет, как правило, художественного характера, приобщая школьника преимущественно к литературоведческому или критическому разбору литературных произведений, а художественно-творческие литературные стремления организуются главным образом во внеучебной работе). Но, по-видимому, прежде всего необходимо использовать способность самого искусства, его умело и системно поданных произведений поднимать творческую активность своих читателей, слушателей, зрителей, наращивать их творческий потенциал.

Эта роль искусства существенно возрастает в наши дни. Невиданные даже в недавнем прошлом темпы развития всех отраслей знаний и всех сфер производства в условиях нынешней научно-технической революции уже привели к тому, что на школьника обрушивается с каждым днем непрестанно и бурно возрастающие потоки информации. Несмотря на усилия ученых и педагогов, направленные на поиски принципиально новых методов концентрации научной и технической информации и ее преподнесения в школе, школьные программы неуклонно разбухают, а необходимость овладения все большим объемом информации возрастает. Одним из последствий этого не может не быть повышение удельного веса репродуктивной работы школьника в ущерб продуктивной, хотя та же научно-техническая революция требует и обратного: непрестанного роста творческого потенциала всех отраслей труда.

В этих условиях щедрое внедрение искусства в жизнь людей приобретает, кроме всегда ему присущих, еще и новую грань. Среди педагогов ширится убеждение в том, что искусство может стать эффективным противоядием отмеченному выше процессу снижения продуктивной деятельности за счет репродуктивной и мощным средством развития творческих возможностей школьника, необходимых для любой его грядущей деятельности в любой сфере труда. Однако и эту свою роль искусство может выполнить лишь в отношении тех, кто стремится к нему и обладает достаточно высокой культурой художественного восприятия.

Художественное воспитание становится поэтому важным условием развития творческих способностей школьника.

Раздел IV

ДУША ОБЯЗАНА ТРУДИТЬСЯ (из практики эстетического воспитания)

Глава I

ВСЕМ МИРОМ

Прошло то время, когда считалось, что эстетическим воспитанием можно будет заняться после решения более сложных, более насущных технических, экономических задач. Сейчас наблюдается тенденция параллельного движения экономики и культуры. Это закономерно: педагогические идеи возникают и развиваются вместе с развитием всей страны. Педагогическая наука все чаще, все настойчивее обращается к исследованию самых разных аспектов эстетической культуры.

Ныне в Академии педагогических наук действует Научный совет по эстетическому воспитанию. О его работе по повышению уровня эстетической культуры учащихся нам и хотелось бы рассказать.

Совет координирует планирование и ход научных исследований различных сторон эстетической культуры; изучает, обобщает и содействует внедрению педагогического опыта средней и высшей школы, внешкольных учреждений. Эта работа проводится учеными, учителями, руководителями творческих союзов, работниками радио, телевидения и др. Создатель Совета, его почетный председатель — выдающийся композитор, академик АПН СССР Д. Б. Кабалевский. Руководит Советом известный кинорежиссер и педагог, герой Социалистического Труда, академик АПН СССР С. А. Герасимов.

Завтра начинается
сегодня
Эстетическая культура считается фундаментом строительства личности; между уровнем духовности человека и мерой его полезности обществу существует прямая зависимость.

Однако даже опытные учителя испытывают трудности из-за недостатка систематических знаний эстетической культуры. Прежде чем воспитывать, воспитатель должен сам быть воспитан, подчеркивал К. Маркс.

От воспитателя во многом зависит подъем общекультурного уровня народа, поскольку каждый в нашей стране проходит через школу; именно школа, формируя ребенка, готовит будущих родителей. «Партия добивается того, чтобы человек вос-

питывался у нас не просто как носитель определенной суммы знаний,— но прежде всего — как гражданин социалистического общества, активный строитель коммунизма, с присущими ему идейными установками, моралью и интересами, высокой культурой труда и поведения», — говорил Ю. В. Андропов в речи на июньском (1983 г.) Пленуме ЦК КПСС.

Человек воспитывается не по частям. Нельзя сегодня привить ребенку доброту, завтра — трудолюбие, послезавтра — бережливое отношение к природе. *Готовить к жизни — значит формировать высоконравственную личность, ведущая потребность которой — творческий труд.*

Одна из закономерностей советского образа жизни состоит в том, что подъем общекультурного уровня масс создает прочную базу, на которой вырастают неисчерпаемые возможности для эстетического развития как способа освоения мира, его преобразования в соответствии с целями и потребностями человека.

В этом разделе мы предлагаем учителю познакомиться с конкретным опытом эстетического воспитания, в основу которого могут быть положены теоретические понятия, освещенные в предыдущих разделах. Процесс эстетического воспитания будет рассматриваться как в преподавании отдельных уроков, так и на опыте внеклассной работы. В этом же разделе в общих чертах попытаемся представить опыт комплексного подхода к эстетическому воспитанию молодежи на примере Свердловской области.

Краеугольный камень Не секрет, что *уровень эстетического воспитания в школе зависит от уровня эстетической культуры учителя.* Многие годы разрабатываются оптимальные пути эстетического воспитания учителя. Анализ теории вопроса в педагогической и философской литературе, изучение практического опыта показали, что эту проблему не решить без систематической, обязательной на всех факультетах, профессиональной подготовки учителя.

Во всем курсе педагогики эстетическому воспитанию отведено лишь четыре лекционных часа в педвузах, два в университетах и по два — на практические занятия. Нет утвержденных программ специальных курсов и семинаров. В программах дисциплин общественного цикла, специальных общеобразовательных предметов — литературы, истории, естественнонаучных дисциплин — мало уделено внимания эстетическим аспектам, слабо намечены пути и средства организации эстетического воспитания в учебном процессе; планы воспитательной работы в педвузах и университетах, как правило, не предусматривают воспитания эстетической культуры у студентов.

Курс основ марксистско-ленинской эстетики и этики в основном читается на исторических факультетах; лишь в 25 пединститутах РСФСР он введен на всех факультетах, да и то в недостаточном объеме. Эстетики нет даже у будущих учителей начальной школы и литературы. Будущих воспитателей скупо

знакомят с искусством, с историей советской и мировой культуры, не учат методике эстетического воспитания. Есть факультеты общественных профессий, но занятия на них не обязательны. А в то же время *воспитателем становится каждый*.

Воспитателей детских садов учат музыке, рисованию, лепке, танцам. Этому они обучают воспитанников детских садов, которые, став школьниками, подчас теряют то, что приобрели раньше. И все это из-за отсутствия преемственности.

В профтехучилищах эстетика уже давно стала обязательной учебной дисциплиной, как физика или математика. В ПТУ созданы кабинеты эстетики, есть богатые фонды фильмов по искусству, сделанных специально для профтехобразования, есть учебники и пособия; учащихся знакомят с основами дизайна. Правда, качество преподавания эстетики не всегда удовлетворительно, поскольку и здесь все держится на любительстве. Многого предстоит сделать и для совершенствования действующих программ — некоторые разделы ее недоступны учащимся, пришедшим в ПТУ после восьмого класса; некоторые темы излишне наукообразны, можно было бы обойтись без них, заменив показом классического и современного искусства (благодаря кинематографу это доступно каждому, даже небольшому сельскому училищу), проведением диспутов, читательских и зрительских конференций.

В общеобразовательной школе возможность познакомиться с основами эстетики и искусствознания есть только на факультативных занятиях, да и то не везде — трудно с преподавателями. Педагогические институты такие кадры не готовят, а отдельные энтузиасты, хотя их и немало, эстетическую «погоду» сделать не могут.

Не восполняется пробел и в процессе повышения квалификации: как правило, в институтах усовершенствования читается лишь двухчасовая лекция «Эстетическое воспитание». Думается, что этого недостаточно для учителя любой профессии.

Совет изучил методическую литературу по эстетическому воспитанию в помощь учителю и пришел к выводу, что у нас мало создается и издается научно обоснованных рекомендаций для будущих воспитателей. Пособия ориентируют в основном на эстетическое воспитание во внеучебное время через факультативы и кружки. Такое положение дел в учебных заведениях, готовящих воспитателей подрастающего поколения, не может не сказаться на уровне культуры будущих учителей.

Это, в частности, показали социологические исследования по изучению эстетических вкусов студентов, которые проводились в Коломенском, Орловском, Свердловском, Псковском пединститутах и в Казанском университете. Исследования показали недостаточно высокий уровень культуры будущих учителей, слабый интерес к проявлениям эстетического в действительности,

ограниченность и примитивность вкусов, узкий эстетический кругозор и соответственно отсутствие необходимых умений и навыков эстетической деятельности.

Альфа и омега

Группа ученых и учителей-практиков — членов Совета разработала программу для учителя по эстетической культуре и эстетическому воспитанию в процессе подготовки и повышения квалификации. Искусство, эстетика труда, быта, культура устной и письменной речи и поведения — все аспекты широкого понятия «духовная культура» нашли отражение в программе. Предстоит дать учителю не только сумму знаний, а и *воспитать у него потребность приобщаться к богатствам культуры, потребность в самообразовании, в творческой деятельности.*

Минпрос РСФСР в порядке эксперимента утвердил эту программу. Совет предлагает ввести в учебные планы этот курс как обязательный без увеличения продолжительности обучения, только за счет резервов в сетке часов.

«Смолоду надо учиться быть людьми культурными, организованными, умеющими ценить свое и чужое время, уважающими старших, — словом, людьми воспитанными, добрыми, порядочными, настоящими гражданами развитого социалистического общества», — говорилось на XIX съезде ВЛКСМ (Правда, 1982, 19 мая). Как решить поставленную задачу?

Совет предложил ввести изучение эстетической культуры, этики отношений, культуры поведения, основ эстетического воспитания в программы педвузов как обязательной дисциплины, а также учитывать это в практике повышения квалификации в ИУУ.

В одной из телевизионных передач в конце февраля 1980 года главный режиссер Ленинградского Большого Академического драматического театра, народный артист СССР Г. А. Товстоногов на вопрос, какими параметрами определяется качество актера, ответил: высокой гражданственностью, знанием радостей и болей общества, чувством правды, органичностью, высоким интеллектом, соавторским участием в решении спектакля, фильма, способностью к поиску. Думается, что и учитель должен отвечать этим требованиям, заменив разве только — «соучастием в решении судьбы каждого воспитанника». Георгия Александровича спросили также, какой из поставленных им спектаклей принес наибольшую радость. «Тот, — ответил режиссер, — над которым работаю сейчас». Как эти слова созвучны учителю: наибольшую радость приносит работа сегодня: сегодня воспитывается человек. И еще на одной стороне театральной практики остановился Товстоногов: «Я стараюсь говорить со зрителем на равных, с уважением. Опускаться до зрителя нельзя, это большая ошибка. Если же он ничего не вынес для себя, он будет презирать театр».

Думается, взаимоотношения учителя с учеником должны быть такими же.

Заполнять не время,
а человека

Для чтения эстетики одновременно на всех факультетах пединституты и университетов, на курсах повышения квалификации

нужно 800 тысяч преподавателей. Целесообразно открывать целевые аспирантуры, где бы готовились кадры преподавателей эстетики.

Остановимся на опыте эстетического воспитания в далеком от педагогики техническом вузе — Магнитогорском горно-металлургическом институте имени Г. И. Носова. Этот опыт закономерен, ибо нельзя воспитать квалифицированного инженера, рабочего, животновода, игнорируя эстетическую культуру.

Десять лет назад в институте начала складываться система эстетического воспитания профессорско-преподавательского состава и студентов одновременно. Инициативу группы преподавателей во главе с кандидатом технических наук Г. С. Гуном поддержали ректорат, партком и комитет ВЛКСМ. На пути нового начинания было много трудностей: инструкции и штатное расписание, непонимание значимости эстетики в техническом вузе и собственная инерция; приходилось растить кадры педагогов, разрабатывать программы и методику. Система создавалась по определенным принципам, главный из которых — всеобщность. В процессе эстетического воспитания должны участвовать все студенты, каждый должен быть привлечен к активной эстетической деятельности. По общему мнению студентов и преподавателей, сложившиеся формы — факультативы и ФОПы (факультеты общественных профессий) — не могли удовлетворить этим требованиям, поскольку они предусматривают углубление и расширение имеющихся знаний, занятие полубившимся видом искусства. Но расширять было нечего: не было основы, а потому не было и потребности в эстетической культуре.

Решающим принципом воспитания и обучения, следовательно, стал принцип факультативности (по желанию обучаемых), а обязательный курс, включающий эстетическую культуру. Этот лекционный курс читается в течение трех лет. Студенты чаще стали встречаться с искусством: изобразительным, кино, музыкой. На первом и втором курсах — обязательная для каждого студента художественная практика: учебный хор (шестьсот — семьсот человек на каждом курсе), школа современного балетного танца (пятьсот человек). Более подготовленные студенты участвуют в художественной самодеятельности (академический хор, оркестры, студенческий театр, ансамбли и т. п.). Индивидуальные интересы удовлетворяют клубы любителей поэзии, изобразительного искусства, кино, театра и др. Таким образом, *каждый студент, кроме теоретических знаний, получает возможность практически участвовать в каком-либо виде эстетической деятельности.*

Есть в институте *студенческая филармония*. Здесь уже выступали известные мастера искусства — Александр Скварронский,

Игорь Жуков, Рудольф Керер, Валерий Климов, Даниил Шафран, Сергей Юрский, Олег Табаков, Владимир Шаинский, Карен Хачатурян и многие другие. Филармония — своеобразная форма занятий, ставших необходимыми.

Важным принципом организации эстетического воспитания студентов является *единство и взаимосвязь всех сторон воспитания*, что позволяет придать ему системный характер. Коллективы художественной самодеятельности при такой организации становятся частью воспитательного и учебного процесса. Первокурсник, проявивший склонность к тому или иному виду искусства, зачисляется в соответствующий коллектив.

Приобщать к художественной деятельности помогают деканат, учебная часть и общественные организации. Концерты и вечера встреч являются частью общего воспитательного процесса, их программы составляются в зависимости от темы теоретических занятий по эстетической культуре. Появилась возможность заранее готовить студентов к предстоящей встрече с искусством, воспитывать адекватно его восприятие и в то же время оттачивать исполнительское мастерство. Так, студенческий камерный оркестр выступал с И. Безродным и другими известными музыкантами. Шестой год работает вечерняя музыкальная школа; ежегодно до ста студентов занимаются в классах фортепьяно, классической гитары, эстрадной музыки; окончившие школу получают второй диплом.

Не менее важен принцип взаимодействия со всеми звеньями общественных организаций. Координирует работу совет по эстетическому воспитанию института. Активы филармонии, дискотеки, клубы книголюбов, Дворцы культуры работают под руководством совета. Всю эту многосложную работу курирует проректор по эстетическому воспитанию, а на факультетах — заместители деканов. И все на общественных началах. Очень важны функции культурных групп. Для них создан специальный семинар, их учат быть организаторами эстетического воспитания.

Культура выступает как важное средство осуществления комплексного подхода к процессу воспитания в целом. *Институт стал культурным центром города.*

По данным социологических исследований, проведенных в институте, за время обучения, с первого по пятый курс, в пять раз увеличилось число студентов, систематически посещающих театры и концертные залы; втрое — число студентов, с интересом относящихся к классической музыке. Все опрошенные считают эстетическое воспитание жизненно необходимым или очень полезным: формируются эстетические потребности и способность к эстетической деятельности, готовность творчески трудиться.

Положительно оценив опыт работы института, Минвуз РСФСР в 1978 году создал в МГМИ первую в технических вузах страны *кафедру эстетики, этики и права.*

Это опыт института. А вот как складывается система повышения квалификации учителей, например, в Татарской АССР.

В своих усилиях объединились институт усовершенствования, методические кабинеты, отделения педагогического общества. В Казани около двадцати лет при ГК КПСС и горно работает факультет искусствоведения общественного университета, учебный план и программы которого разработаны кафедрой педагогики и психологии Казанского университета с участием научных сотрудников музея изобразительного искусства, консерватории, пединститута. Заведующая кафедрой педагогики и психологии КГУ Г. А. Петрова осуществляет педагогическое руководство этим факультетом. За годы работы подготовлено 800 учителей, которые помогли повысить уровень эстетического воспитания в республике.

Особое внимание уделяется *эстетической подготовке сельских учителей*. Первоначальный этап — определение уровня знания эстетики (в беседах, путем анкетирования, изучения опыта работы). Это позволяет избрать нужные методы и определить содержание занятий. В республике ежегодно проводятся курсы классных руководителей, председателей худсоветов сельских школ, художников-оформителей, руководителей кружков по искусству. Ленино-Кокушкинская средняя школа Пестречинского района стала экспериментальной базой для отработки методов эстетического воспитания в Татарии.

Не менее интересно работает Хабаровский краевой отдел народного образования, где несколько лет работают *курсы по эстетике и эстетическому воспитанию для всех учителей*. Подготовлены 120 учителей, которые сами ведут занятия по эстетике. *Институт усовершенствования учителей разработал специальную 36-часовую программу по эстетике*. Особое внимание уделяется подготовке *классных руководителей*. В соответствии с содержанием воспитательной работы институт предусмотрел такие разделы программы, которые помогут практически осуществить педагогическое руководство эстетическим воспитанием учащихся разного возраста и их родителей. Особенно интенсивно ведутся занятия с учителями летом, во время каникул. В институте читается не только теоретический курс, но и *проводятся практические занятия*. Деятели искусства, ученые включились в эту работу.

Дело за осмыслением опыта и внедрением наиболее полезного и проверенного. Сразу оговоримся, что в данном разделе не ставится задача всесторонне проанализировать опыт эстетического воспитания. Так, не рассматривается опыт воспитания средствами музыки и изобразительного искусства, поскольку недавно издательство «Просвещение» выпустило книги Д. Б. Кабалевского «Воспитание ума и сердца», Б. М. Неменского «Мудрость красоты» и др. В них изложена теоретически обоснованная и практически апробированная профессионально-педагогическая система образования и воспитания школьников.

ВЛАСТИТЕЛЬ ДУМ

Лев Толстой считал искусство органом прогресса и общения. Через слово человек общается с мыслью, через образы искусства он общается чувством со всеми людьми не только настоящего, но и прошлого и будущего. Человечеству свойственно пользоваться этими обоими органами общения, а потому извращение хотя бы одного из них, считал великий мыслитель, не может не оказать вредных последствий для того общества, в котором совершилось такое извращение.

Литература

В объяснительной записке Министерства просвещения РСФСР к школьной программе по литературе как древнейшему искусству слова говорится, что цель изучения литературы в школе — эстетическое воспитание. Воспитать умение воспринимать литературу как искусство — одна из главных забот школы.

Несколько слов о готовности выпускников средней школы воспринимать литературу. С какой подготовкой учащийся уходит из школы?

Интересно исследование Л. Р. Крымской, преподавателя литературы Елабужского пединститута, о том, как вчерашние школьники — нынешние первокурсники, избравшие своей профессией филологию, воспринимают поэзию. Педагог сузила задачу — какова их способность воспринимать пейзажную лирику? Объект исследования и материал выбраны не случайно. Картина восприятия литературы будущими профессионалами может оказаться поучительной, кроме того, уровень филологической подготовки здесь, естественно, выше, чем у школьников. Пейзажное лирическое стихотворение невелико по объему, имеет конкретную основу — описание какого-либо явления или картины природы, времени года и т. п. и легко вызывает зрительный образ, представление. Пейзажная зарисовка как бы позволяет проследить образность отражения окружающего мира в поэзии.

В то же время в любом стихотворении дает о себе знать условность: поэт использует различные стилистические фигуры (тропы), среди которых главное место занимает метафора, иногда автор прибегает к метафоре как к сквозному художественному приему, развивающемуся на протяжении всего произведения, в некоторых случаях пейзажное описание становится условным, поднимается до многозначного художественного символа (или становится таковым частично).

Для эксперимента были взяты стихи А. Майкова, Ф. Тютчева, Н. Заболоцкого, Б. Пастернака.

Все задания строились таким образом, чтобы можно было увидеть, как студенты владеют весьма важными критериями — жизнеподобия и условности — в их диалектическом единстве по

отношению к художественному произведению. Основными формами работы над поэтическим текстом, которые позволяли проследить функционирование данных критериев, были устные и письменные отчеты о зрительном представлении, рожденном поэтическим словом, и литературоведческие разборы-анализы текстов по специальным вопросам, которые помогали проверить, насколько усвоен образный смысл прочитанного стихотворения.

Исследование показало, что лишь небольшая часть студентов оперирует названными критериями в диалектическом единстве, а автономное владение каждым из критериев страдает характерными и симптоматическими недостатками. Владение критерием жизненности предполагает развитое и подвижное воображение. Однако в школьном преподавании литературы часто игнорируется работа по формированию воссоздающего воображения, поэтому — вследствие школьной практики — восприятие большинства студентов схематично, формально, недостает конкретного видения описанного мира природы. Образно говоря, отражение пейзажной зарисовки в их сознании можно уподобить чертежу, схеме, а не картине.

Гораздо сложнее обстоят дела с усвоением условности. Как показало проведенное исследование, многие погрешности восприятия тесно связаны с типом метафорических конструкций; иногда, если в стихотворении использована сквозная метафора, подчиняющая себе все образные детали, студенты воспринимают только ее составные части. В конечном счете, непонимание и недооценка метафоры ведет к непониманию условно-образной природы поэзии вообще.

Формировать отношение к литературе как виду искусства необходимо со школьных лет, потому что литература опирается на всеобщую связь и взаимообусловленность всех художественных частных и игнорирование этого непременно резонирует в самые отдаленные области художественного восприятия, тем самым деформируя целостное представление человека об искусстве. Художественная глухота опасна тем, что имеет тенденцию к распространению в социальные, нравственные и эстетические области человеческого сознания и общества.

Это исследование (как и многие другие) убеждает в том, что *литература не воспринимается большинством школьников как искусство*. Часто ли мы задумываемся над тем, что в учебном расписании старших классов это, по сути дела, единственный вид искусства?

Истину прожить
с учеником

Высшая цель литературы как вида искусства растревожить сердце, вызвать адекватные произведению мысли и чувства

и выйти на общение. Помощник в этом — радость совместного постижения, тогда ученики охотнее включаются в процесс общения. Это видно на уроках Г. М. Полонской, преподавателя московской

школы № 1. Она любит детей и знает искусство. Школьники ждут общения с ней — оно взаимообогащает.

Учительница не торопится «поправлять», «причесывать», «подстригать» всех ребят под одну гребенку. Она не навязывает готового, «правильного» восприятия, толкования и оценки: старается постичь индивидуальность; не вторгается в мир чувств, а стремится помочь духовному росту. *Сберечь неповторимость каждого, формировать собственное видение и суждение* — один из путей воспитания духа: *человек растет, когда себя выражает*. Об этом знает Галина Михайловна и складывает в копилку мысли, чтобы и после урока подумать, что-то оставить, что-то отбросить, что-то изменить. А над чем-то, может, придется думать целую жизнь — и учителю, и ученикам. Насколько целесообразен и уместен данный отрывок для обсуждения именно на данном уроке, показывает ей практика. И один урок Галины Михайловны не похож на другой, даже если расстояние между ними всего «переменка».

Особенно медленно формируется способность воссоздать образы поэтического текста. Одна из причин — неразвитость воссоздающего воображения. Она идет от ранних этапов обучения, лишивших учеников начальной школы возможности многократного *«оттачивающего»* чтения вслух. Даже актер много раз перечитывает произведение в поисках единственной интонации. Полонская *учит читать*; она помогает в общении, в беседе, в рассуждении находить связи между тем, что накоплено, и новым, помогает представить, воссоздать зримо, вызвать ассоциации. Именно так она формирует навыки образного анализа, потребность в нем. Все начинается с чтения вслух. Ученики в интонации улавливают не «увиденную» ими мысль, убеждаются в несовершенстве своего восприятия. При сравнении своего чтения с актерским (в магнитофонных записях) ученик начинает понимать, что он не увидел, не почувствовал в произведении. Такое чтение практикуется с установкой на *образное воссоздание текста*. Для большего успеха занятия проводятся в маленьких группах, по два-три человека. А на уроке полезно сопоставить результаты отдельных групп школьников, пробуждая у них стремление к углублению своего восприятия.

Лексический барьер, по наблюдению педагога, тоже тормозит развитие восприятия. Одна девятиклассница как-то сказала, что в романе Л. Н. Толстого «Война и мир» много непонятных слов, о которые она то и дело спотыкается, их даже трудно произнести. Девушка научилась их переделывать. Переставит букву — слово станет более знакомым. Началом разговора послужило слово «молебен», переделанное на «мобелен», похожее на известное ей «гобелен». Разумеется, этот случай не типичный, но он наталкивает на размышления. Это вопрос эстетических критериев речи.

Галина Михайловна не помнит случая, когда бы хоть в

одном классе не было ученика, а то и нескольких, непременно «украшающих» свою речь, путая украшательство с красотой. Бесконечные тропы, — бывает, и до смысла не дойдешь. «Эти люди никогда не скажут дружба, не прибавя: сие священное чувство, коего благородный пламень и пр.», — будто о них писал Пушкин.

Вместе ищут красоту языка в реальной жизни. Язык «неистощим в соединении слов» (А. С. Пушкин), находят варианты, интонации. Вместе варьируют — и *любуются смкостью и многоцветием слова*. Пробуют наблюдать интонацию. Радуются вместе. Если полюбят язык, значит, начнут искать, рыться в словарях.

Долго ждать не пришлось. Однажды в класс вбежал всеобщий любимец, спортсмен Дима Л. и громогласно объявил: «Зенит» продулся». — «Кстати, — говорит та, что совсем недавно для узнаваемости заменила молебен на «мобелен», — а знаете происхождение слова «зенит»?» Вступает учительница: у Л. Успенского о нем сказано, что ни в одном из языков, — хотя и в русском, и во французском, и в немецком, и в английском оно так и произносится, — не нашлось слова-предка. Оно безродно. Понадобились сложные разыскания, чтобы разоблечь «беспаспортного пришельца». Оказалось, что это редкий пример слова-ошибки. Происхождение его — арабское. Только в арабском языке самая высокая точка неба именуется «замт».

Когда астрономы Европы познакомились с арабскими астрономическими трудами, они стали заимствовать из них многие термины. Не было нигде в Европе слова, обозначавшего «верхняя точка небосвода». Удобно показалось именовать его арабским «замт». Как только написали латинскими буквами *zamt*, образовалось сочетание из трех вертикальных палочек — буква «м». Переписчики решили, что, видимо, нечетко написали и «исправили» *m* на *pi*.

Обогатить словарный запас учеников — для учительницы не самоцель. Она воспитывает *внимание к языку*, любованье им, творчески воссоздавая образ в слове, *развивая наблюдательность*. Эстетическая готовность к восприятию для нее — это не формальное владение словом, а *интерес к эстетике слова*, к *слову-образу*. Такое слово рождает ассоциативное мышление.

Есть у Галины Михайловны и другие пути повышения читательской культуры: постижение иных видов искусства, сравнение их с литературой.

Книга и фильм

В кино — свои способы передать чувства, свои средства выстроить образ. Особенно наглядно проявляется это в фильмах-экранизациях. Галина Михайловна на уроке в девятом классе вместе с ребятами стала сравнивать, какими средствами передал Островский в последней сцене трагедии бесприданницы и как этого достиг режиссер Протазанов в своем фильме. Читают монолог Ларисы, потом

смотрят фрагмент из фильма — куда девался текст такой силы? Его нет! А эмоциональность воздействия — налицо. Текст купирован, сокращен. Но не механически — он заменен крупным планом героини. Читают рассказ исполнительницы роли, актрисы Н. Алисовой: «Режиссер-постановщик Я. Протазанов требовал от исполнителя самого бережного, самого уважительного отношения к каждой фразе, каждой ремарке драматурга. В пьесе есть известный (его часто исполняют в концертах) монолог Ларисы. Мы долго и трудно работали над этим монологом и, только когда, по мнению Протазанова, у меня «получилось», приступили к съемкам этого куска. Но самого-то монолога в фильме нет! Мы его даже не снимали. Есть несколько крупных планов когда Лариса стоит над обрывом, потом она бежит, опять крупный план... Не скрою, я была очень огорчена, когда узнала, что текста, над которым было пролито столько слез, не будет. Но потом поняла, что работа над монологом не была впустую, без нее я бы просто не могла передать состояние безысходности, душевной тоски, смертельной обиды, охватившей Ларису» (Алисова Нина. Моя главная роль. — Советская культура, 1973, 10 апр.). Убедительно. Ребята поняли: разные виды искусства, разные приемы, а цель одна — помочь зрителю и читателям глубже постичь мысль.

Обращается Полонская и к третьей программе телевидения. Телепередача о «Полтаве» Пушкина, например, помогла глубже проникнуть в образный строй поэмы — школьники получили возможность соотнести непривычные слова со зрительным образом. А передача для пятиклассников о творчестве Пушкина переносит школьников в мир движущейся, изменяющейся, таинственной природы, помогает вслушиваться и вглядываться, сопоставлять прочитанное и увиденное. Зрительный строй, зрительный образ помогают выстраивать художественный мир литературы.

В учебниках литературы для учащихся четвертых—седьмых классов часто встречаются задания типа «Расскажи, как ты себе представляешь...». Задания полезные, но на первых порах лучше, если школьник услышит от кого-то, как тот себе представляет. Тогда он может согласиться (или не согласиться), дополнить, поспорить, вообразить и аргументировать.

Обучение у Полонской носит развивающий характер. Литература помогает учителю готовить к восприятию других видов искусства, в частности, кино, музыки, театра, помогает приобщаться к культуре. Галина Михайловна воспитывает читателя думающего, глубоко воспринимающего, умеющего пойти от искусства к познанию жизни и самого себя.

Работа Полонской подтвердила: только начитанность, только знание фактов, даже многих, еще не есть культура. Определением своего места в жизни, своего вклада определяется культура.

Всеядность, бездумное поглощение книг не воспитывают чита-

теля. *Отбор, неторопливое чтение* — вот к чему стремится Полонская. Покажи мне, какую книгу ты читаешь, и я скажу, кто ты — она работает по этой формуле. Избирательность рождает вкус и меру.

Личным достоянием становятся только те произведения искусства, заметила учительница, которые читатель сумел соизмерить с собой.

Средство развития читателя — чтение и анализ художественных произведений, *общение по поводу прочитанного*. Такая деятельность является основой работы учителя и на уроке и во внеурочное время. Общение превращается в беседу на равных. Именно в беседе о произведении он вызывает художественные эмоции, организует сознание, идущее навстречу искусству слова, стимулирует восприятие произведения.

Методы Полонской направлены, главным образом, *на пробуждение и развитие чувств*. Ее не тревожит, если ученик не запомнил какого-то факта, даты, — дело не в сумме знаний. Развитие способности сопереживать заботит педагога в первую очередь. Эмоциональный настрой побудит обратиться к книге еще и еще раз. Такой урок продуктивнее: он развивает творческое восприятие. Педагог учитывает уровень развития не только класса в целом, но и каждого ученика в отдельности — от этого зависит его готовность воспринять новое.

Взаимозависимость, взаимосвязь всех компонентов тут налицо. Как бы интересен ни был урок, если он не обращен *к данному классу, к каждому ученику*, — такой урок не нужен, даже бесполезен.

Установка на акт восприятия — вот на что опирается Полонская.

На ее уроках воспитательный процесс многообразен, он охватывает все отношения ребенка с окружающим, целенаправленно организуя его деятельность и общение, потому возможности развития личности ребенка реализуются успешно.

Полонская убеждена в *ведущей роли воспитания* по отношению к развитию, потому она свободно пользуется проверенным орудием воспитания — обучением. Она приучает делать выписки из прочитанного, рецензировать, не жалеет сил на воспитание *читательскойзыскательности*.

В последние годы она наблюдает настоятельную *потребность* школьника *выразить себя в искусстве*: в чтении стихов, прозы. Галина Михайловна поощряет эстетическую деятельность, оттачивает *вкус* учеников, помня слова Пушкина: истинный вкус состоит не в безотчетном отвержении такого-то слова, такого-то оборота, но в чувстве *соразмерности и сообразности*.

Интерес складывать сказки, фантазию давно развивают в школе Сухомлинского, и не только на уроках литературы, — весь стиль, образ жизни школы. Многие перенимают у нее учителя страны. Но не всякое

Сказка и фантазия

растение, пересаженное на другую почву, прививается. И предусмотреть удастся не все, и всходы ждать не у всех терпения хватает. И все же. Вспомним о давней традиции Павлышской школы складывать сказки.

Вот что рассказывает Е. М. Жаленко, учительница начальных классов.

«Всех детей, начиная с первого класса, мы учим составлять сказки. Так делал В. А. Сухомлинский, очень любивший сказки, умевший слагать их и ценивший сказку как *животворный источник воображения*, эстетических чувств и проявлений. Хорошо помню, — рассказывает учительница, — как во время одной прогулки в осенний лес Василий Александрович описывал красоту притихшего леса. Кто-то из детей стал фантазировать на эту тему. Получились короткие, очень яркие сказки. Сухомлинского поразила детская фантазия».

Сказка неотделима от красоты, способствует развитию эстетического чувства, без которого немислимо благородство души, сердечная чуткость. Благодаря сказке ребенок познает мир не только умом, но и сердцем, говорил Сухомлинский. На уроке Василий Александрович ценил *образность мысли ребенка*.

Как же там учат детей? Сначала предлагают составить сказку несложную, из двух-трех предложений. Сюжет дети ищут в природе, им помогают. У ребенка хватает фантазии, тонкости наблюдений, он готов по-своему оценивать увиденное. Чтобы сказка получилась, ребенка надо воодушевить, подтолкнуть.

Учитель воспитывает любовь к природе, способность наблюдать ее, слышать звуки и ощущать запахи, видеть краски и уметь интересно рассказывать о ней. Уроки на природе — в саду, в лесу, в поле помогают ребенку открывать ее красоту и ощущать себя частью природы. На прогулках учитель рассказывает детям сложные им сказки о золотом листочке, о скворцах, о яблоне — о том, что их окружает.

Дети начинают пристальнее вглядываться в природу, замечать малейшие изменения в ней. Это путь к воображению, к художественному видению.

Вот, например, как родилась весенняя сказка. Вышли в лес. Пригревает солнышко, чернеют проталины, там и тут попадаются подснежники. В нежной зелени подснежника, в голубых цветах учительница помогает увидеть красоту весны. А где были подснежники зимой? Почему весной появились? Дети отвечают, что зимой холодно, земля промерзла, подснежнику не пробиться. В земле, покрытой снегом, сохранилась луковичка подснежника. А весной согретая солнцем земля выпустила растение. Дети мыслят образно: зимой подснежник спал, ему чудилась весна, цветки его похожи на голубые глаза, а длинные зеленые листочки — на детские ручки.

А можно представить, что подснежник — вовсе не цветок, а

маленький мальчик. У него есть глаза, руки. Он умеет говорить, чувствует тепло и холод... Дети подхватили:

«Жил да был маленький мальчик Подснежник. Зимой он спал в промерзлой земле, и ему от этого было очень холодно. Однажды приснилась ему весна... Пригрело солнышко. Растаял снег. Подснежнику стало тепло. Он вылез из-под земли, потянулся. Подснежник подумал: это, наверно, весна пришла. Он раскрыл свои большие голубые глаза. Посмотрел на чистое небо, на ясное солнце, весело рассмеялся и сказал: «Здравствуй, весна!»

Конечно, не сразу так гладко складывалась сказка. Учительница помогала детям вопросами. Что же случилось однажды? Что тогда сделал подснежник? А что вы делаете, когда просыпаетесь? Что бы он сказал, если бы умел говорить? Почему воробей весело чирикает?

...И сказки продолжают...

Больше всего складывают сказки весной и осенью. Любят в Павлышской школе сказки о животных, о своих игрушках, о деревьях школьного сада, о том, что вокруг. *Воображение помогает одухотворить привычное, придумать ситуацию, в которой автор сможет заступиться за кого-то, проявить заботу, добрые чувства, великодушие.*

Вот какую сказку придумала одна из первоклассниц:

«Однажды летним днем я пошла в лес. Собирала цветы, ловила бабочек и не заметила, как зашла далеко в лес. Там я слушала пение птиц и шепот зеленых листочков.

Вдруг я услышала тихий стон. Я присела и увидела маленькую липку. Она стонала, из ее зеленых глаз капали слезы. Я спросила: «Липка, кто тебя обидел?» Она ответила: «Я не вижу солнышка, не дышу свежим воздухом, потому что живу в зарослях. Я никогда не вырасту».

Я осторожно выкопала липку с землей, принесла в село и посадила около дома. Растет моя липка быстрее меня. Весной все собирают с нее душистые цветочки и пьют вкусный липовый чай»

Тонко чувствует маленькая сказочница. Как красив образ липки, рожденный ею, как красив и образен язык. В классе все участвуют в обсуждении сказок. Так рождается общее творение.

Десять лет хранит учитель сказки, сложенные первоклассниками. А на празднике последнего звонка вручает их выпускникам. Не исключено, что *разбуженное воображение* поможет выпускнику *трудиться творчески* — ведь его эстетические идеалы формировались с самого раннего возраста.

Живое слово

Говорят, есть два способа не любить литературу: просто не любить и любить ее рационально. Еще Аристотель подмечал возможность изживать в искусстве величайшие страсти, превращая их в моральные принципы. М. В. Ломоносов в «Кратком руководстве к красноречию» (1748) утверждал, что эмоциональное воздействие художе-

ственного рассказывания адекватно силе влияния художественного текста, слова автора.

Вряд ли полезен рассудочный анализ литературного произведения: можно таким путем разрушить художественный образ. Искренняя увлеченность, взволнованность учителя, его пафос помогают воссоздать авторское слово. *Равнодушный учитель породит равнодушного ученика*, не пробудит интереса. *Разум и чувства*, по Белинскому, *мертвы друг без друга*. Эстетически глухой школьник не в состоянии испытать наслаждения от искусства слова.

Интерес представляет *опыт общения на уроке литературы* талантливого ленинградского учителя 516-й школы Е. Ильина (см.: Правда, 1981, 12 дек.). Это размышление-монолог, поиски пути через искусство слова к сердцу, к душе. Давайте прислушаемся.

«...Почему Раскольников, еще не вскрыв письма от матери, испуганно целует конверт?»

Неясно: себе или классу задаю вопрос? Но класс притихает. Значит, и себе! Не с готовым выводом, несущим в себе итог, пришел я в класс, а с чем-то не вполне еще ясным и для себя, ожидая найти ответы и у воспитанников. Оттого и тишина. Она подтвердит необходимость вопроса. Письмо — уж не последняя ли надежда остановиться в жутком замысле? Если мама не остановит, кто же тогда?

Почему Сальери бросает яд в чашку Моцарта сразу же после его слов: «Гений и злодейство две вещи несовместные»? Нравственная проблема неожиданно соприкоснулась с философской, эстетической. Вместе с ребятами размышляю и я.

«Деток-то у меня нет...» — сокрушается Катерина («Гроза»). Ну, а если бы детки были, вышла бы она за калитку к Борису? Ушла бы из жизни?

Мой вопрос — особый. К себе самому. А решаю — с ребятами. Этим их поднимаю до себя, сам — расту до них. Что сказал и что подчеркнул учитель как личность? Лишь общение с самостоятельной мыслью выявляет собственную и рождает попытку идти дальше.

Разумеется, не каждый отважится спросить о том, в чем еще не разобрался сам. Но риск оправдан. Ученики оживают, когда вместе с ними открываешь истину.

По глазам больше, чем по ответам, угадываю свои верные и опрометчивые шаги. Бывает, что всего-то один вопрос, но весь урок говорят ребята; иногда и много вопросов, но в основном говорит учитель... Все это разные аспекты незримого общения с учеником. Мне нравится после неожиданного вопроса подолгу смотреть на притихших ребят. Иной раз скажу: «Спасибо за то, что думаете». Вопросом стараюсь дать ученикам счастливейшую возможность — *думать*.

Каков вопрос — таков и ученик! Задетая, растревоженная

душа не сразу разберется в себе самой, найдет нужные, убедительные слова. Как освободить юную душу от «зажатости» крепкими тисками самолюбия? Оставлял за учеником право необязательности ответа: не уверен — не отвечай. Успокаивал смехотворными афоризмами: говорящий — всегда мыслящий! Однажды вывесил плакат со словами популярной песни: «Скажи, пусть будет больно мне, но только не молчи». Говорить стали чаще и больше. Подбадривал юмором: «Ну, что ты смотришь на меня, как Казбич на Бэлу? Скажи что-нибудь!» Исполнял и другие приемы, изгоняющие бессловесность с уроков словесности. И вот, наконец, последний, отчаянный совет: когда ты абсолютно прав, отвечать не нужно. *Интересен тот, кто сомневается*, ибо он — мыслит! Паренек, что полгода высидел молчуном, вдруг, покрывшись капельками пота, с трудом изрек две-три, но вполне связные фразы, удивляясь самому себе. Лицом к лицу видишь это радостное состояние пробуждающейся, то есть растущей души.

Заставить говорить трудно. Еще сложнее, чтобы каждое слово было рождено работой ума и души. Тут мало отменить страх, снять напряжение. Нужны и какие-то другие меры. Однажды ребята попросили моего коллегу: «Не спрашивайте, не вызывайте, *разговаривайте* с нами». Да, вопросы не надо ставить, задавать. С их помощью лучше размышлять, тревожа мысль и сердце ученика сутью жгучего, неотступного, чтобы в ответе он искал и находил некую саморазрядку. Мои ребята не выходят к доске и не встают, когда отвечают. Часто даю вопросы под самый звонок, чтобы еще слышнее была тишина.

— Саша! Представь: не Фадеев, а ты дописываешь последние страницы «Разгрома». Кто же все-таки должен погибнуть: Бакланов или Левинсон?

Помню, на открытом уроке я задал особенно трудный вопрос. Ждал, чтобы кто-нибудь вызвался. Никто. А время идет. Гости и те переглядываются. И вдруг робкая, молчаливая девочка поднимает руку... Я не вызвал ее: поставил «пять» вот за эту одиноко поднятую, а вернее, протянутую мне руку. За качество души, когда ответ становится ответственностью. Гости, ребята, я — все разом поняли: на открытом уроке совершилось открытие — человека.

Отметки по литературе совсем не такие, как, предположим, по физике, химии... Каждую корректирую нравственной шкалой. Учусь слушать ученика по-толстовски, то есть *слышать* его и свой *внутренний голос*... Улавливать ложные восторги, заранее заготовленную показную убежденность, чужой «румянец», личное отношение, за которым «мнения чужие только святы». О чем думает ученик, когда говорит? Говорит ли, что думает? Или только думает, что сказать для отличной отметки? Отличные, но не личные ответы радости не приносят. Высоким баллом оцениваю даже робкую попытку что-то сказать, уточнить, добавить, когда

остальные молчат. Желание мыслить — уже результат! О трудном спрашиваю «трудных» — так их проще заставить работать.

Бывает, что, комментируя свои ответы, ребята сами ставят себе отметки. Чувство ответственности и требовательности к себе рождается у школьников только доверием учителя.

К себе как учителю, а не к своему «предмету» прежде стараюсь вызвать интерес. Школьников всегда волнует ответ человека, которому задан вопрос.

Заканчивая урок, спрашиваем обычно: «Вопросы есть?» И очень довольны, когда их нет: дескать, вот как надо исчерпывать тему. Нет, так не надо. Учитель, который полностью «выговаривается», не вызывает желания о чем-то спросить. *Разучиваясь спрашивать, ребята перестают и отвечать.* Ибо что такое вопрос, как не «кусочек» ответа, который надо углубить, проверить? «Где больше *раскрывается личность*: в вопросе или ответе?» — спросил я однажды ребят. Оказывается, *в вопросе.* Их вопросами диагностирую пробелы в собственных знаниях, постигаю тайное в явном: ученика. Стараюсь внушить: мыслит тот, кто задаст вопросы.

— «Я вас люблю, (к чему лукавить?), но...» — говорит Татьяна Онегину. А может, все-таки «слукавить», если он дорог ей? Не люблю, мол, и все тут. Онегину легче будет. — Последствия вопроса — самый ощутимый и радостный итог урока. Вижу смысл в том, чтобы не на все ответить, не все решить.

Вопросы, когда они есть и когда настоящие, — праздник души. В них слышнее голос учителя и ученика».

Краски искусства

Часто школьники отличают один вид искусства от другого только по такому признаку: композитор выражает свои чувства звуками, живописец — красками, писатель — словами. Учитель помогает увидеть возможности каждого вида искусства. Это особенно наглядно, если сравниваешь отображение одного жизненного явления разными видами искусства.

Учительница 116-й школы Ленинграда Л. В. Федькина подметила, что благодаря влиянию различных видов искусства восьмиклассники глубже, эмоциональнее воспринимают литературу. Эта особенность четче выявилась в девятом классе при чтении романа Л. Толстого «Война и мир». Идеи Толстого преломляются сквозь полученное от других художников, и это помогает глубже чувствовать и воспринимать образный строй литературы, развивать личностное видение и собственные суждения о литературе. Л. В. Федькина наблюдает эволюцию в суждениях школьников, формирует вкус как оценочную категорию. Воспитывает ненавязчиво в процессе общения. Учительница помогает ученикам обретать чувство меры и в манере излагать свои мысли, передавать словесно эмоции, вызванные художественным образом: на уроке она поощряет *самостоятельность*

в восприятии и в изложении. Эта учительница в школе не новичок, ее признания убедительны: эстетика литературы оттачивает чувства школьников, помогает полнее познавать мир и себя в нем. Она формирует вкус. Вкус можно воспитать лишь в единстве всех воздействий на человека.

Многообразен опыт внеклассной работы по литературе. Расскажем лишь о том, что, на наш взгляд, наиболее успешно воспитывает воображение.

Не развлечь, а увлечь В. И. Левин, руководитель литературной студии харьковского Дворца пионеров, развивает воображение, фантазию с помощью игровых ситуаций. Особенно плодотворен такой метод в младших классах: дети, как известно, любят игру и с удовольствием включаются в творческую деятельность, если она принимает игровую форму.

Такая, например, игра, как «Что на что похоже?» доступна даже первоклассникам, она оттачивает наблюдательность, пробуждает ассоциативность мышления. Педагог предлагает трем-четырем детям выйти из класса; оставшиеся выбирают предмет для сравнения. Возвратившимся ведущий сообщает, на что похоже задуманное, а затем дает слово поднявшим руку.

Смысл игры вовсе не «кроссвордный»: просто угадать задуманное — для этого вовсе не нужна фантазия, скорее знания справочного характера, здесь тренируется память, а не воображение. А вот помочь увидеть в облаке умывающуюся муху или слона («На что похоже облако, Полоний?..»), в банте — крендель или бабочку — значит помочь развить фантазию, ассоциативное мышление.

Учитель идет дальше. Он предлагает оценивать наиболее удачные сравнения. Теперь уже дети начинают получать удовольствие от удачно найденного сравнения и умения оценить его. Каждый по-своему воспринимает предмет и не только делится «увиденным», но и стремится критически взглянуть на оценку других. Учитель не скрывает своей увлеченности — фантазирует наравне со школьниками.

Наблюдения педагога показывают, что у детей обычные предметы часто вызывают удивительные ассоциации, художественные открытия. Интересно, что словесное выражение ассоциаций не вызывает у детей особых затруднений.

Успех вызывает у ребенка желание продолжить поиск, предлагать все новое и новое.

Левин считает, что развитию творческого начала в литературных играх помогает оценка вариантов сравнений, предложенных товарищами. Эта задача непростая. Опыт показал, что дети отмечают неожиданные, точно выраженные наблюдения. Это доставляет играющим наибольшую радость.

Учитель практикует и другие игры, развивающие воображение: «Допиши сказку», «Придумай начало», «Словесное рисование», «Кто больше заметил» и др. Поскольку ученики украинских

школ знают два языка, учитель предлагает перевести с украинского на русский сказку или стихотворение.

Особое место занимают *игры-драматизации* с такими, например, заданиями: дописать сказку от имени персонажа (устно, разумеется); описать комнату, улицу, происшествие от имени милиционера, врача, спортсмена и т. д., а класс угадывает, от чьего имени; или перескажи сказку, как пересказал бы ее...

Творческие игры помогают школьнику глубже раскрыться, проявить себя, учат думать, выражать свои мысли не готовыми блоками, а своим собственным языком. Такие игры помогают вырабатывать собственную позицию.

Так постепенно литература воспитывает чувства, оттачивает образность речи, формирует собственное видение. *Рождается стиль*. То есть — человек.

Глава 3

ИСКУССТВО КИНО

Предметом кино, как и любого искусства, является человек во всем многообразии его отношения к действительности. В числе ближайших задач школы по воспитанию молодого поколения В. И. Ленин указал на необходимость использования кино¹. В. И. Ленин наметил широкую программу политики партии в этой области. Н. К. Крупская отмечала, что мы недостаточно оцениваем значение кино как источника глубочайших переживаний, что необходимо понять, какие необъятные воспитательные возможности заложены в кино. «Фильм — такое же, только гораздо более могучее орудие строительства социализма, как и книга. Мы должны им овладеть. Мы должны при помощи кино сделать великие идеи Ленина достоянием масс»².

Чрезвычайно важна мысль В. И. Ленина, что там, где мы действуем на сотни и тысячи, еще нет политики. Политика начинается там, где мы действуем на миллионы. Именно поэтому он назвал кино важнейшим из искусств. В истекшей пятилетке было создано 750 художественных фильмов, более 500 по заказу Гостелерадио, свыше 7 тысяч документальных, научно-популярных и учебных картин. Кинотеатры посетило 17 миллиардов человек (см: Искусство кино, 1981, № 10). Общеизвестно, что половина зрителей — молодежь и дети. Уже эти сухие цифры красноречиво свидетельствуют о том, какой важной задачей является создание фильмов для подрастающего поколения, которые «учили бы детей и подростков добру, справедливости, убеждали в правоте нашего

¹ Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 38, с. 95—96.

² Крупская Н. К. Пед. соч. М., 1960, т. 8, с. 170.

дела, помогали воспитывать любовь к родной земле, трудолюбие, честность и скромность, чувство красоты и хороший вкус»¹.

Старшеклассники в поисках идеала обращаются не только к окружающему миру, но и к искусству, героям художественных произведений. Перевод знаний, полученных под воздействием кино, в мировоззренческую структуру — нравственный идеал — возможен в том случае, если на определенном этапе развития личности эти знания в процессе общения и деятельности приобретут жизненную актуальность, личностную значимость.

Изучение условий воздействия киноискусства на старшеклассников в школе № 42 г. Люберцы подтвердило, что наиболее эффективной формой достижения намеченной цели является *школьный кинотеатр*. В. И. Ленин в «Директивах Наркомпросу» особое внимание уделял организации деятельности кинотеатров в целях использования кино как пропагандиста идей партии: «Специально обратить внимание на организацию кинотеатров... где... пропаганда будет особенно успешна»². В. И. Ленин указывал Наркомпросу на необходимость квалифицированного педагогического руководства формированием репертуаров, систематического наблюдения за воздействием каждого фильма, чтобы «не повторялись... печальные казусы, когда пропаганда достигает обратных целей»³.

Школьный кинотеатр позволяет интенсифицировать общение старшеклассников друг с другом, с учителями и родителями; целенаправленно формировать репертуар для данного коллектива, в данное время; охватить *всех* старшеклассников — в отличие от киноклуба, кружка, кинофакультатива, где занимается, как правило, всего 1—2% старшеклассников; формировать нравственные ориентации в реальной ситуации.

Социологические и педагогические исследования, опыт школьной работы показывают, что у многих старшеклассников наблюдается низкий уровень восприятия фильмов, поверхностное оценочное к ним отношение, отсутствие элементарных знаний специфики киноискусства. Порой мало кто из школьников, называющих кино любимым видом искусства и выделяющих наиболее полюбившиеся фильмы, знает их авторов, умеет определить жанр. В подавляющем большинстве суждения старшеклассников поверхностны, они не выходят за рамки сюжета — «про что». Показателем киноувлечений является обычно лишь количество просмотренных лент (часто слабых по идейно-художественному уровню), что не способствует формированию эстетических чувств, взглядов и убеждений.

Лучшие фильмы часто не оставляют глубокого следа, ибо не воспринимаются на уровне авторской мысли. Из-за зрительской неподготовленности восприятие в подавляющем большинстве

¹ Об улучшении производства и показа фильмов для детей и подростков. Постановление ЦК КПСС.— Советская культура, 1981, 7 нояб.

² Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 44, с. 361

³ Там же.

не становится сотворчеством. Фильм, воспринимаемый поверхностно, не вызывает ответной эмоциональной реакции, сопричастности к авторской мысли, желания познавать самого себя, окружающих, жизнь.

В ходе педагогических исследований восприятия школьниками произведений киноискусства проводился не только анализ этого восприятия, но были и попытки создания активно-педагогической ситуации, усиливающей эмоционально-интеллектуальное воздействие киноискусства на юного зрителя.

При выборе фильмов опирались на указание В. И. Ленина о том, что следует «обратить внимание на необходимость тщательного подбора кинолент и учет действия каждой киноленты»¹, и определенный XXV и XXVI съездами КПСС критерий оценки общественной значимости произведения искусства — его идейная направленность, правдивый показ образов наших современников. Было установлено, какие фильмы и почему пользуются наибольшей популярностью у старшеклассников, какие фильмы наиболее близки им. Исходя из этих данных, для опытно-педагогической работы были отобраны фильмы С. А. Герасимова «Учитель», «Комсомольск», «Семеро смелых», «Тихий Дон», «Молодая гвардия», «У озера», «Журналист», «Юность Петра»; С. И. Росточко «Доживем до понедельника», «А зори здесь тихие...». Эти фильмы помогают воспитанию готовности защищать завоевания социализма, способствуют формированию коммунистической морали, принципиальности, честности, глубины чувств.

Для более эффективного воздействия на эмоционально-чувственную сферу школьников и воспитания творческого восприятия создавались условия, в которых активнее протекает процесс знакомства школьников с фильмом: проводилась вступительная беседа учителя как установка на акт восприятия; в отдельных случаях демонстрировались фрагменты фильмов, наиболее ярко и убедительно раскрывающие мотивы и проявления высоких чувств общественного долга; прослушивалась фонограмма эпизодов, музыка. В каждой ленте выделялись совокупность основных понятий, обобщения мировоззренческого характера и определялись методы наиболее эффективного их усвоения школьниками; намечались межпредметные связи, позволяющие обобщенно и разносторонне раскрыть сущность изучаемых явлений общественной жизни.

Такой путь творческого использования фильма позволял показать учащимся, что утверждают авторы, как анализируют они действительность и какие требования мы предъявляем к искусству. Старшеклассники учились ценить в людях такие моральные качества, как верность долгу, чувство человеческого достоинства, товарищество, дружба. Вместе с тем старшеклассники учились раскрывать сложность жизненных явлений, отношений и из-

¹ Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 40, с. 72.

бегать односторонних, поверхностных оценок произведений искусства.

В процессе общения создавались творческая атмосфера, *проблемные ситуации*, способствующие *свободному высказыванию мнений*, пусть иногда не совсем верных, но глубоко личных. Это помогает учителю выяснить позиции школьников, рождает атмосферу *самостоятельного поиска истины*, когда школьник не прибегает к готовым рецептам учителя. Считали целесообразным дать всем возможность обмениваться мнениями, *войти в общение по поводу фильма* в неофициальной обстановке и вели наблюдения за реакцией школьников.

По итогам работы давались сочинения, нацеливающие школьников на осмысление творческого отношения к труду, раскрытие подвига народа в борьбе с врагом. Поскольку личная позиция развивает самостоятельность мышления, поощрялся анализ фильмов под углом личного видения: «я думаю», «я считаю», «мне кажется», «я согласен», «я не принимаю» и т. д. В этом случае от кинопроизведения можно ждать большей нравственной отдачи. В процессе работы с фильмом стремились подвести учащихся к пониманию сущности общественного долга. Их творческая деятельность активизировала восприятие кинопроизведений, рождала, в свою очередь, восприятие и умение пользоваться своими знаниями для осмысления новых явлений.

Творческая работа помогает школьнику почувствовать радость совместного поиска, свою причастность к коллективу. При этом усилия каждого умножаются усилиями всех. Решая ту или иную познавательную задачу, школьник учится *искать и размышлять*. Фронтальная работа не исключала индивидуальной и самостоятельной работы учащихся. В процессе воспитания активного восприятия кинопроизведений применялось целенаправленное формирование репертуара, наблюдения за реакцией зрительного зала во время просмотров, обсуждение фильмов, отзывы, сочинения, рецензирование. Суждения старшеклассников примечательны тем, что *замысел фильма пробуждает в них мысль. споры о фильме перерастают в споры о жизни, о самих себе*. Например, сочинения по фильму «Доживем до понедельника» помогли убедиться, что учащиеся нуждаются в уважительном, доверительном отношении. Такое отношение часто помогает избегать конфликтов в школе и в семье, способствуя становлению этических отношений в системе «учитель — ученик — родители».

Сочинения по фильмам «Семеро смелых», «Комсомольск», «Тихий Дон» «Молодая гвардия», «А зори здесь тихие...» показали, что старшеклассники способны глубоко воспринимать героические характеры. Через восприятие лент высокого идейно-художественного звучания они приобщаются к опыту высоко-нравственного поведения, овладевают знанием морали. Задача

заклучалась в создании специальных и в то же время естественных ситуаций для общения школьников, в которых новые мотивы общения рождаются постепенно под воздействием художественного образа и становятся устойчивыми потребностями личности. Обобщенный образ, рожденный авторским художественным видением, школьник сравнивает с жизненными коллизиями окружающей его действительности. Так киноискусство становится постоянным источником нравственного воспитания.

Методическая ошибка — просить школьников дать письменный отзыв о фильме сразу же после его просмотра. В первые годы работы из-за недостатка опыта не удалось понять причину резкого сокращения числа ребят после просьбы написать рецензию на фильм. Переставали посещать школьный кинотеатр даже начитанные, эрудированные, обладающие хорошим вкусом учащиеся. Практика показала, что только после многократных устных бесед, обсуждений, споров можно давать подобные задания, но и то при условии точно сформулированного, понятого школьниками вопроса.

В процессе обсуждения, диспута восприятие активизируется благодаря *совместному постижению*, когда мысль одного дополняется, расширяется и углубляется другими. Этот период является как бы подготовительным к более сложному процессу — *самостоятельной оценке фильма*. Формируя оценочное отношение, вначале приходилось довольствоваться первичными суждениями: «нравится — не нравится». Такая оценка возникает в результате как сознательного, так и несознательного анализа фильма.

Полезным оказалось присутствие на зрительских конференциях по фильмам «Учитель», «Доживем до понедельника» *всего педагогического коллектива и родителей*. Это способствовало последующему весьма полезному разговору в системе «учитель — ученик — родители».

Анализ оценок фильмов дал возможность установить, какие качества в герое более всего ценятся: *высокое чувство общественного долга и богатство духовной жизни*. Высказывания школьников свидетельствуют о понимании мысли авторов фильма, глубоком проникновении во внутренний мир его героев.

Развитие способности чувствовать духовную красоту положительного героя, понимать прекрасное в жизни и искусстве, сопоставлять поступки окружающих людей и свои собственные с действиями героев фильма помогает формировать нравственно-эстетические взгляды и понятия. Образ положительного героя — самая чувствительная точка соприкосновения фильма с сознанием зрителя-старшеклассника, поскольку нравственный идеал находит в нем непосредственное выражение. Активизация воспитательного процесса воздействия киноискусства, его нравственного влияния тесно связана со степенью жизненной достоверности и художественным совершенством образа героя.

КРАСОТА НАУКИ

Сфера эстетического воспитания широка. Эстетическое пронизывает всю жизнь растущего человека, поэтому нельзя говорить отдельно о предметах эстетического и, например, естественно-математического цикла. *Специфика каждой дисциплины должна учитывать ее эстетический аспект* — в этом убеждают и наука и практика.

Урок, где все органично, целесообразно, эстетичен, будь то урок музыки или биологии. Школьник должен понимать красоту научных открытий. В эпоху НТР происходит интеграция наук, этот процесс затрагивает и искусство: теория информации оказывается помощником искусствоведа.

Одно из требований эстетики: гармония, органическая связь всех элементов обучения. Еще К. Ушинский отмечал, что во всякой науке в большей или меньшей степени присутствует *эстетический аспект*.

Учителя всех дисциплин могут пробуждать в школьниках чувство красоты.

Химия

На первый взгляд, сам вопрос об эстетическом в процессе преподавания химии может показаться искусственным и надуманным. Казалось бы, что общего между химией и эстетическим отношением человека к миру? Если противопоставляют физику и лирику, то вероятно, лирике можно противопоставить и химию? Поэт Евгений Винокуров писал, вспоминая детство:

И в учебник по химии взор мой был тупо вперен:
до сих пор я не понял задачу, где смешаны сера с азотом...
Но что было мне делать, когда меня вел Аполлон
по ночам подниматься к парнасским высотам?..

Учительница химии средней школы № 6 г. Тарту Г. А. Авраменко считает, что поэту просто не повезло с учителем химии. И дело, конечно, не только в том, чтобы понять «задачу, где смешаны сера с азотом», а в том, чтобы через химию постичь мир красоты, обрести то, что К. Маркс называл минералогическим чувством. Не всегда красота заметна сразу.

Если человек не умеет играть в шахматы, он не сможет почувствовать красоту шахматной партии. Только через проникновение в научное знание обнаруживается прежде не ведомая нам сфера прекрасного, и то, что представлялось обычным и обыденным, вдруг обретает эстетический смысл. Авраменко убеждает, что химия способна возбудить эстетическое чувство.

Вот, например, стекло. Для многих учеников оказывается неожиданностью, что прозрачность — очень ценное свойство, высококочтимое еще в древности, и что ни одно вещество не

обладает этим свойством в такой высокой степени. 32 тысячи изделий получают из стекла. Учительница показывает семиклассникам стеклянное изделие, подсвеченное снизу, и они *любуются* игрой света и бликов, им становится понятно, почему М. В. Ломоносов писал, сравнивая стекло с минералами: «Не меньше польза в нем, не меньше в нем краса».

Эстетический подход к изучению химии оттачивает остроту восприятия, углубляет осмысление воспринимаемого, развивает умение видеть и ценить красоту простых вещей в повседневной жизни.

В «Слове о пользе химии» М. В. Ломоносов говорил, что совершенство живописи «от химии зависит». В наше время благодаря химии возникло множество новых материалов, которые используются в архитектуре, монументальной живописи, декоративно-прикладном искусстве, дизайне. Открывается благодатная возможность формировать эстетические вкусы школьников, если ввести их в мир эстетики быта и в само искусство через те материалы, с помощью которых создают красивые вещи и произведения искусства.

Но этим не исчерпывается эстетический аспект химической науки. Она, как и любое другое творческое исследование мира, сама таит в себе эстетическое начало. «Здание науки требует не только материала, но и плана, гармонии... Научное мировоззрение и составляет план и гармонию научного здания... Узнать, понять и охватить гармонию научного здания с его недостроенными частями — значит получить такое наслаждение, какое дает только высшая красота и правда». Слова эти принадлежат Д. И. Менделееву. Ощущение гармонии пронизывает и его ритмически-стройную периодическую систему элементов, и теорию строения органических соединений А. М. Бутлерова. Здесь воистину соединились научная истина и красота!

При изучении химии педагог не только дает готовые результаты научных открытий, но и стремится показать сам процесс творческого поиска — поиска, который совершается также и по закону красоты. Ребята чутко воспринимают красоту человеческой личности ученых-химиков, их преданность науке, самоотверженность и заботу о благе людей. Не случайно, наверно, в Ломоносове ученый сочетался с поэтом и художником, а химик Бородин был и композитором.

Для того чтобы химия оказала эстетическое воздействие, учительница в самом процессе преподавания находит такие средства раскрытия материала, которые обладали бы эстетической значимостью. Она сочетает строгий язык науки с образной речью, выразительной, эмоциональной, богатой ассоциациями. На помощь приходят поэзия и музыка. Например, при завершении рассказа об истории получения первого в мире синтетического каучука академиком С. Лебедевым (кстати, человеком, необык-

новенно чутким к искусству) звучит тихая, торжественная музыка второй части «Аппассионаты» Бетховена.

Сам химический эксперимент обладает огромными возможностями эстетического воздействия, на глазах рождая «чудо», основанное на познании и использовании химических закономерностей. Галина Алексеевна организует химические опыты так, чтобы ребята почувствовали радость самостоятельного поиска истины, творческое удовлетворение.

Рождению эстетического чувства помогают условия, в которых проходят занятия по химии. Есть такая поговорка: «Чистота — та же красота». Чистота со всеми ее эстетическими следствиями необходима везде, а в химическом кабинете в особенности. Красивая, целесообразная мебель, со вкусом исполненные таблицы, портреты выдающихся химиков, репродукции и гравюры из истории химии — все это создает атмосферу гармонии.

Однажды учительница проделала такой педагогический эксперимент. На уроке, посвященном свойствам азота, она в одном классе следовала общепринятой методике, в другом изучение того же материала организовала так, чтобы пробудить эстетическое чувство в учениках. Во втором классе материал был значительно лучше понят и более прочно усвоен.

Конечно же, не случайно, что среди бывших ее учеников много профессиональных химиков, есть и с учеными степенями. Они сами говорят, что эстетика химии, открытая в школе, во многом определила их жизненный путь. Но и те, кто не становятся химиками, включают в свой духовный мир эстетическое богатство, которое почерпнули на уроках.

Физика

Двадцатый год в Московской области преподает физику В. Я. Лыков. Закончив физико-математический факультет, Владимир Яковлевич учился на художественно-графическом и успешно защитил дипломную работу «Эстетическое воспитание в преподавании физики». Многолетняя практика позволила учителю определить основное направление эстетического воспитания в процессе обучения физике как формирование потребности в красоте. В. Я. Лыков создал свой метод. Он считает, что в физике все эстетично: формулы, законы, графики — и это само по себе формирует чувство красоты.

Все начинается с кабинета физики. В ином со стен годами глядят одни и те же портреты, шкафы так заставлены приборами, что подчас трудно найти нужный. А физика — наука экспериментальная.

На одном из уроков ученик, наблюдая за движением выведенного из равновесия шарика, подвешенного на нитке, недоумевает, к чему все это. На следующем уроке учитель показал цветной слайд с изображением скульптуры Е. Вучетича «Родина-мать» на Мамаевом кургане в Волгограде и расска-

зал, что ветер раскачивает ее двадцативосьмиметровый меч с амплитудой до полуметра, появившиеся трещины грозили разрушить монумент. Причина возникновения трещин была обнаружена на специально построенной модели, и ее удалось устранить. После этого рассказа опыты перестали восприниматься абстрактно.

Красота физического эксперимента в простоте, ясности, в свободе и легкости обращения с приборами. Учитель создает творческую атмосферу и путем опосредованного подхода к красоте изучаемого материала. Тут важно все: внешний вид учителя, ритм урока, записи на доске, отбор материала.

Фотографии Пизанской башни и Исаакиевского собора огушестволяют «эффект присутствия» при разборе знаменитых опытов Галилея и Фуко. Тогда маятник Фуко воспринимается как торжество атеистической мысли, как праздник разума: вращение Земли доказывается в храме.

Тема: «Акустика». Из всего многообразия колебаний наше ухо способно воспринять лишь небольшой отрезок частот. Но этот звуковой мир чрезвычайно богат: одна и та же нота, исполненная на разных инструментах, приобретает свою звуковую окраску. Учитель предлагает послушать Шаляпина и Робсона. У того и у другого бас, но перепутать голоса невозможно. На уроке усвоена не только тема, но и преподан урок вкуса: учитель тщательно отбирает звуковые «иллюстрации».

Картина Николая Рериха «Заморские гости» помогает учителю поразмышлять вместе с ребятами о законе сохранения энергии, о теории размеренности физических величин. Определяют даже скорость, с которой плывут варяги. Однажды Лыков дал задание отыскать физические явления на картине Ф. Васильева «Мокрый луг». А в одной из картин Верещагина обнаружили «физические ошибки».

Понятен интерес ребят, когда учитель рассказывает, например, что цирк — сплошь физика: канатоходцы манипулируют с центром тяжести, «говорящие головы» и исчезновения иллюзионистов — это оптика. Эстетические достоинства кинематографа прямо связаны с развитием его физико-химических основ, достижения квантовой электроники используются в архитектуре, строительстве. Для придания Останкинской телебашне строгой вертикальности был использован луч лазера вместо обычного отвеса. Школьники восторгаются красотой радиотелескопа «Ратан», изяществом огромного зеркала оптического телескопа в станции Зеленчукской Ставропольского края.

Математика

В практике эстетического воспитания при обучении математике, считает педагог из г. Брянска И. Г. Зенкевич, есть два рода сложностей. Он их называет внешними и внутренними. Внешние — вопрос подготовки учителя математики. Ему, считает Игорь Георгие-

вич, необходима эстетическая культура. Внутренние — эстетика самого процесса преподавания математики.

Иные учителя математики сомневаются в целесообразности эстетического воспитания в процессе обучения точнейшей из наук: при чем тут чувства, если речь идет о точной науке, говорят они. Между тем математика, убежден Зенкевич,— наука эстетическая: красота вычислений, законченность доказательств, корректность, как говорят специалисты, решения задач. Даже абстрактность математики при внимательном рассмотрении оказывается ее эстетической особенностью. Совершенство языка математики, красота теории, изящество доказательств и решения задач — все это эстетика математики. А ведь есть и прямая связь математики с красотой природы, с искусством, с техникой. Есть все основания говорить не только о красоте математики, но и о математике красоты, утверждает учитель.

Можно ли это раскрыть ученику? Можно, считает Зенкевич. Многое зависит от атмосферы, от средств эстетического воздействия. Бертран Рассел говорил, что математика владеет не только истиной, но и высшей красотой, отточенной и строгой, возвышенно чистой и стремящейся к подлинному совершенству, свойственному величайшим образцам искусства. Потому эстетический аспект в математике — ткань, которая пронизывает весь процесс познания.

Логика и законченность форм наглядных пособий по математике становятся компонентом эстетики. Усиливается эстетическое воздействие урока, а следовательно, глубже воспринимается материал. Вовсе не каждое пособие должно быть ярким, красочным. Иногда более полезно и эффективно неброское, но гармоничное.

Интересны беседы Зенкевича о красоте математики с учениками, которые с удовольствием их слушают. Вот одна из бесед.

«Математика и литература, казалось бы, предметы полярные. Но именно математики отыскивают объяснения многим закономерностям в истоках человеческих характеров. Софья Ковалевская, человек всесторонне одаренный, была не только прекрасным математиком, но и литератором. Ее наблюдения помогают проникнуть в истоки поступков людей. Почему один и тот же человек, попадая в одинаковые условия, проявляется по-разному? В предисловии к «Параллельным пьесам» Ковалевская сравнивает истоки поступка человека с «критическим моментом» и приводит пример из области механики: пуля, висящая на нити, получила толчок; если толчок достаточно силен, пуля опишет круг, если нет — она поднимется до какой-то точки и двинется назад. Так и в жизни человека — критические моменты могут повлиять на взлет. Мысль математика переплелась с мыслью драматурга.

О прямой связи логического и образного мышления свидетельствует и К. Циолковский: «Стремление к космическим путешествиям заложено во мне известным фантазером Ж. Церном. Он пробудил работу мозга в этом направлении. Явились желания. За желаниями возникла деятельность ума».

Что это, научное открытие или рожденный образ, побудивший желание деятельности? Н. Рерих видел то, чего не было на земле,— краски и пейзажи космоса.

Математика была составной частью религии древних греков. Они верили, что число лежит в основе мирового порядка. То, что приводит противоположности к единству и соединяет все в космос, есть гармония. Слово «гармония» происходит от греческого *harmonia* — связь, стройность, соразмерность. Музыка, гармония и числа были неразрывно связаны в учении пифагорейцев. Не случайно математикой, спортом и искусством воспитывали. Пифагор утверждал, что блаженство есть знание совершенства чисел души. В искусстве гармония есть органическая связь всех компонентов художественного произведения: в музыке — одновременное сочетание тонов, в архитектуре — пропорциональность, в литературе — единство композиции. Аристотель считал гармонию одним из основных признаков прекрасного. Как видим, гармония — составная часть науки и искусства.

Эйнштейн признавался, что своими открытиями больше всего обязан Достоевскому. Омар Хайям — математик и поэт. В алгебре он открыл способы решения кубических уравнений, в геометрии создал теорию параллельных, в поэзии — знаменитые рубай».

Глава 5

РАБОТАТЬ СЕРДЦЕМ

(система эстетического воспитания в Свердловской области)

Выше было рассказано об опыте эстетического воспитания в различных уголках страны. Интересно проследить работу в этом направлении целой области.

В Свердловской области реально осуществляется комплексный подход к воспитанию, координация усилий учреждений культуры, народного и профессионально-технического образования, профсоюзов, комсомола под руководством обкома КПСС.

Эстетическое воспитание рассматривается областными партийными и советскими органами как важнейшая часть формирования гармонически развитой личности. Благодаря этому в вопросах воспитания *устранены ведомственные барьеры*, легче решается проблема кадров. Школьный учитель музыки подчинен отделу

народного образования, а учитель музыкальной школы — управлению культуры, но исполкомы Советов координируют работу. Положим, для пионерских лагерей требуется сто музыкальных руководителей. Исполком обеспечивает это число за счет школ и общеобразовательных, и музыкальных.

Методическое руководство осуществляют *центры эстетического воспитания*. Такими центрами стали специальные училища, которые готовят профессиональных художников, музыкантов. В г. Краснотурьинске на севере Свердловской области есть музыкальное училище и художественная школа. Педагоги этих учебных заведений помогают учителям близлежащих школ готовиться к урокам по музыке, организовывать выставки произведений живописи. В г. Серове директор музыкального училища С. Е. Шульман курс эстетики и истории искусств читает не только в своем училище, но и в школе. Школьные учителя пользуются методическими кабинетами училища, где есть большая фонотека (около трех тысяч музыкальных записей) и методические разработки по эстетическому воспитанию. Преподаватели училища ведут семинары для учителей школ, помогают включить каждого школьника в эстетическую деятельность.

Организует эстетическое воспитание областной отдел народного образования. Ежегодно составляются совместные *координационные планы* ведомств, учреждений культуры, отделений творческих союзов в помощь школе. Эти планы утверждаются исполкомом. Даже план работы микрорайона не может быть утвержден без согласования с организатором внеклассной работы школы микрорайона. Благодаря такому планированию удается избежать дублирования, авралов, сберегаются силы учителей, художников, мастеров искусства. В области *полностью удовлетворена потребность в квалифицированных учителях музыки, изобразительного искусства, литературы, работников клубных учреждений*. Клуб, театр, филармония, музей, библиотека, школа работают вместе. Их объединяет общая задача — воспитать гражданина.

План предусматривает пути приобщения школьников к искусству, эстетическую деятельность учащихся помогают организовать деятели искусства.

Наблюдения позволяют отметить высокий уровень организации и содержания работы. Главное ее достоинство — осуществление принципа всеобщности: каждый школьник имеет возможность заниматься художественной деятельностью. Массовостью отличается и участие старшеклассников в агитбригадах — своеобразном виде самодеятельности, развивающем эстетические чувства, художественный вкус, гражданскую активность. Ежегодные смотры агитбригад стали формой обмена опытом.

Все школы ориентированы на совместную работу с детскими клубами домоуправлений. Часто такие клубы напоминают Дома пионеров, поскольку располагают разнообразными кружками,

которыми руководят родители, шефы, деятели искусства, а школа осуществляет педагогическое руководство.

Культуре досуга партийные и советские органы уделяют особое внимание. Строительство жилищных комплексов предусматривает всестороннее удовлетворение духовных запросов. И это тоже не единичное, а повсеместное явление.

Эстетика быта обеспечивается всем укладом школьной жизни: красиво и чисто, удобно и разумно — вот точки отсчета. Интерьеры продуманы, нет формального украшения.

К слову сказать, в области удалось избежать распространенного недостатка в эстетическом воспитании: бессистемного нанизывания мероприятий, когда они разобщены, неорганичны, не определены единой целью и зачастую проводятся обособленно. Может быть, само по себе такое мероприятие и полезно, но оно не является органичной составной частью целого.

Отсутствие ведомственных барьеров открыло школьникам возможность участвовать в кружках клубов и Домов культуры. В школе № 1 г. Серова, например, из 937 учащихся 345 занимаются в художественных кружках Дворца культуры металлургов, 97 — в хоровой студии Дома пионеров, 85 — учатся в музыкальной и художественной школах, остальные занимаются в школьных коллективах.

Методическим центром и организатором внешкольного эстетического воспитания в области стал Дворец пионеров.

Органы народного образования и культуры сделали все, чтобы приобщить детей к народному творчеству, столь развитому на Урале. Сто семь детских художественных и музыкальных школ и три с производственным обучением на основе народных промыслов не только приучают к эстетической деятельности, но и готовят к труду, дают профессию.

Есть в области и социально-педагогические комплексы, которыми руководят партийные и советские органы. Это основной рычаг, объединяющий и координирующий усилия всех ведомств и организаций. Более трех тысяч членов творческих союзов активно участвуют в развитии творческих способностей детей.

Значительно помолодел слушатель симфонических концертов, зритель театров и выставок изобразительного искусства. Работают два детских симфонических оркестра. В детской государственной филармонии занимаются триста детей младшего и среднего школьного возраста. При государственной филармонии создано шесть музыкальных и литературных лекториев для детей различных возрастов. Получают распространение школьные филармонии, театральные лектории при учреждениях культуры и общеобразовательных школах.

На примере Свердловской области можно проследить, как художественное воспитание через музыкальные школы и школы изобразительного искусства стало проникать в широкие слои сельского населения.

С появлением колхозных, совхозных детских музыкальных и художественных школ, создаваемых при сельских культурных комплексах, меняется сельская семья. Рояль, музыкальная фонотека в сельской семье, где есть ученик музыкальной школы, начали оказывать влияние на ее нравственный климат и общую атмосферу. В сельских комплексах создаются сельские филармонии, на концерты которых приходят целыми семьями. Стало нормой, что Свердловский государственный симфонический оркестр регулярно приезжает с выступлениями в сельские клубы. В деревне 60 концертов камерной музыки в год (совхоз «Бородулинский»)! Самодетельное художественное творчество поднялось на новый уровень. Отдельные хоровые самодеятельные коллективы, оркестры, ансамбли скрипачей, виолончелистов, баянистов, детские и молодежные танцевальные коллективы приближаются к профессиональному уровню. Многие из них достойно представляют Свердловскую область далеко за пределами нашей Родины. В этих коллективах прошли школу нравственного и художественного воспитания тысячи детей, которые стали достойными людьми.

Привычные формы и методы эстетического воспитания детей и юношества уже не могут удовлетворить педагога. Возросли вкусы, потребности народа, требуется многое пересмотреть, переосмыслить, идет творческий поиск путей эстетического воспитания детей и учащейся молодежи.

Интересен опыт Нижнего Тагила. Одна из важнейших составных плана экономического и социального развития города — дальнейшее развитие культуры и народного образования.

Практика перспективного социально-экономического планирования направлена прежде всего на ликвидацию пока еще существующей диспропорции между развитием промышленного производства и культурно-бытовой сферой, на *создание в городе социальной среды, способствующей всестороннему и гармоническому развитию личности.*

Нижний Тагил даже среди других уральских городов выделяется своим рабочим характером: из каждой тысячи тагильчан 313 заняты в промышленности. Поэтому повышение культуры людей, обогащение их духовного мира самым тесным образом связано с решением экономических задач: повышением эффективности производства и улучшением качества труда, так как современное производство требует от рабочих не столько физической самоотдачи, сколько сознательного и творческого отношения к труду. Поэтому одной из главных забот городской партийной организации является постоянное совершенствование всей системы коммунистического воспитания учащихся.

Далеко не безразлично, с каким уровнем культуры сегодняшние выпускники и сегодняшние первоклассники придут в самостоятельную жизнь. Школа одна не в силах решить

в полном объеме задачи эстетического воспитания, потому особое значение приобретает сотрудничество школы и учреждений культуры. Как такое сотрудничество осуществляется в Нижнем Тагиле, можно показать на следующих примерах.

В 1966 году в музее изобразительного искусства была впервые открыта выставка детского изобразительного творчества. Это был большой праздник, учредителями которого стали городской отдел народного образования, преподаватели и студенты художественно-графического факультета пединститута, сотрудники музея. Отраднo, что этот праздник из года в год приобретает новые краски. На последней выставке было представлено более 400 работ учащихся общеобразовательных школ, кружков и студий Домов пионеров и профсоюзных учреждений культуры. Следует подчеркнуть, что в дни выставки детского творчества в музее, пожалуй, наибольшее число посетителей.

Важно отметить также, что музей изобразительного искусства в последние годы значительно активизировал свою деятельность по пропаганде художественных ценностей. Вот некоторые цифры. Почти вдвое увеличилось число выставок в музее, а передвижных — в шесть раз. Втрое больше читается лекций вне стен музея — в школах и других учебных заведениях.

Выставки детского художественного творчества организуются в кинотеатрах, в библиотеках, на предприятиях. Они собирают многотысячную аудиторию и являются действенным средством воспитания не только детей, но и взрослых.

В недавнем городском смотре художественной самодеятельности приняло участие свыше 3,5 тысяч учащихся. Отмечается многожанровость программ и возросшая культура исполнения. Это результат содружества школ и учреждений культуры. Так, в Дзержинском и Ленинском районах педагоги музыкальных школ и училища закреплены за школами системы народного образования и ведут там постоянную работу по повышению музыкальной культуры учащихся.

Немаловажно значение печати в эстетическом воспитании. «Уральский следопыт» — журнал для подростков. Не только его название, но и профиль — следопытский, краеведческий — ставит нравственную программу воспитания любви к родному краю, к ее великому прошлому, к ее настоящему и будущему. Из многих десятков журналов можно назвать только одно специальное издание для подростков по эстетическому воспитанию — «Юный художник». Интересный, недавно возобновившийся журнал «Уральский следопыт» — в поиске своего лица. К сожалению, он пока не имеет специальной художественной направленности, в нем даже нет отдела искусства. Однако полистаем один из номеров, например, третий за 1979 год. Вот что рассказывается на его страницах.

В заметке «И девушка наша проходит в шинели» речь идет, как видно из заголовка, об истории песни о Каховке. Что можно поведать о песне, про которую, кажется, все известно с детства? Оказывается, можно. Жила-была девушка, латышская коммунистка Зельма Пиген. Работала на заводе, была красногвардейцем, а когда началась гражданская война, вступила в регулярный полк Красной Армии. Во время боев вместе с бойцами разведки отыскала скрытые подступы к Каховке и в первой лодке десанта ворвалась в нее. Малой кровью красным удалось взять Каховку. Поэт А. Жаров познакомил М. Светлова с работницей одного из заводов Москвы, секретарем партячейки Зельмой Пиген. Михаил Аркадьевич расспрашивал ее о боях и походах. Однажды он принес стихи о Каховке и сказал: эту песню я посвящаю вам.

Фотография отважной девушки, героини Каховки, находится в музее Красных латышских стрелков в Риге.

Еще страничка. В одном учреждении города Свердловска, в красном уголке временно стоял скульптурный портрет В. И. Ленина, отлитый из металла. Однажды один посетитель, влюбленный в искусство, заинтересовался портретом, стали рассматривать бюст внимательно, повернули его к свету и на тыльной стороне обнаружили надпись: «М. Харламов» (VII-1924). Это было равнозначно открытию — имя советского скульптора знакомо всем искусствоведам страны, да и многим свердловчанам: ведь памятник Свердлову на площади Коммунаров тоже создавал он. Но мало прочесть надпись, надо найти другие свидетельства. Изыскания подтвердили: да, это один из ранних портретов вождя, выполненный в металле по гипсовым оригиналам, сделанным автором в 1923 году.

«Спасли музыку» — рассказ о том, как криминалисты восстановили первоначальный вариант произведения Чайковского «Вариации на тему рококо». «Чугунные кружева» — рассказ о малоизвестном экспонате — чугунном столе каслинского литья в Белорецком музее. «Екатеринбургские портреты Корзухина» — о малоизвестных произведениях художника. «Подарок Репина» — об истории одного репинского рисунка, найденного в Перми. «Русские медали», «Знаки русской славы», «Созвездие славы» — целая серия материалов о нумизматике.

В материалах-исследованиях об открытиях и поисках журнал рассказывает об уральских самоцветах; о человеке, послужившем прообразом шолоховского Давыдова (он жил на Урале); о значении и происхождении русских фамилий; о мудрости народных примет и народном календаре; о талантливых народных резчиках; о знаменитом пропагандисте русского балета Дягилеве; об искусстве косторезов; о талантливой тагильской самоучке Светлане Язевой — одаренной рисовальщице; о достижениях юных художников Дворца пионеров, чьи рисунки снискали признание в десятках столиц мира.

Журнал показывает, что Урал — родина многих духовных, художественных ценностей, земля, давшая миру великого сказочника Бажова, породившая такие шедевры, как Каслинский павильон и каслинское литье, открывшая красоту камня.

Весь год на страницах журнала печатались репродукции произведений каслинских и кусинских мастеров. Эта серия вызвала живой отклик читателей всей страны.

Журнал побуждает юных читателей к активному действию во имя сохранения прекрасного. Вот почему он много пишет в разделе «Следопытская хроника» о том, как ребята создают музей родного края в школе, в клубе; как они по крупицам воскрешают историю родной культуры. Об этом рассказано в материалах «А музы не молчали», «Музы блокадного Ленинграда» и в других.

Участвуя в походах, в археологических экспедициях, в путешествиях по родному краю, юные следопыты стремятся сохранить ценности, связанные с его духовной жизнью. Ребята и сами создают художественные произведения, занимаются активной эстетической деятельностью.

Журнал всеми средствами будит и развивает интерес к народному творчеству: ремеслам, промыслам, умельцам. Из недр народных родилось все прекрасное и до сих пор живо народное искусство. Вот почему журнал рассказывает о домике-прянике в селе Кунары, изукрашенном Сергеем Кирилловым, да так искусно, что соседи потянулись к стамеске и пиле. О косторезах Сибири, о знаменитых златоустовских гравюрах на металле. Много рассказано об умельцах и в специальном номере, посвященном 100-летию П. П. Бажова. Об искусстве уральских вязальщиц увлекательно поведал писатель Уханов в очерке «Оренбургский платок».

Много внимания журнал уделяет активной борьбе за сохранение природы, особенно теперь, когда так остро встают вопросы охраны окружающей среды. Достаточно сказать, что едва ли не треть публикаций — кроме постоянных рубрик «Человек и природа» и «Из книги природы» — о природе.

Свердловское отделение Всероссийского театрального общества вот уже полтора десятка лет занимается эстетическим воспитанием школьников. Одна из основных форм этой работы — лекторий. Он проводится непосредственно в школе, после уроков.

Чтобы не отпугивать ребят, да и учителей, несколько официальным словом «лекция», назвали встречи со школьниками «Слово о театре».

Каждый год избираются три-четыре школы, назначается твердый день и час. Обычно школы, чтобы не перегружать ребят, «жертвуют» один классный час в месяц, когда во всех классах одинаковое количество уроков. Такие встречи проводятся три-четыре раза в месяц.

Адресуется лекторий старшеклассникам. Его продолжительность — два-три года.

Занятие обычно состоит из двух частей. Сначала рассказ о театре — о его сегодняшнем дне или истории. Эту часть постоянно ведет Л. Д. Немченко — театровед, член Совета ВТО. Затем выступления актеров, режиссеров. Поначалу боялись «осерьезнить» встречи, отпугнуть ребят и после вступительного слова показывали отрывки из спектаклей. Постепенно от этого отказались. Сегодня актеры приходят в школу, для того чтобы рассказать о работе над ролью, над созданием образа. Это не значит, что говорят только они, хотя бывает и так. Но изменились цель и содержание их диалога со зрителем, захотелось помочь школьникам постичь творческую природу театра, творческую природу актера, и это стало главным. Разумеется, нет никаких раз и навсегда утвержденных правил, кроме одного — вторая часть встречи должна быть не менее содержательной, чем первая. Когда лекция посвящена вопросам теории театрального искусства, актеры строят свой рассказ так, чтобы проиллюстрировать, дополнить лектора. Но актеры приходят и тогда, когда лекции носят исторический характер и непосредственной связи между первой и второй частями занятия нет.

Практика показала, что во второй год работы лектория целесообразно разделить лекции и выступления актеров. Выиграли актеры: их диалог с залом становится все более активным и насыщенным. Не приходится, к неудовольствию ребят, прерывать беседу. Выиграл лектор. И дело не только в том, что остается больше времени на раскрытие темы. Важен психологический настрой и лектора, и аудитории. Когда ребята больше никого не ждут, когда они сами, по своему желанию, собрались в зал только ради лекции, возникает иной контакт, иное общение. Необходимо только, чтобы действительно ученики приходили по желанию. А это происходит не сразу и не всегда. Поначалу ребят приводят: театральный лекторий обязателен для них, как обязателен классный час. Но за три-четыре занятия надо их заинтересовать, увлечь. Если этого не случилось — не удержишь. Бывали случаи, когда обязательность посещения пытались сохранить. Радости, удовлетворения это никому не приносило.

Обычно со второго полугодия ребят уже «не загоняют», а только своевременно напоминают им день и час. Теряется ли слушатель? Иногда — да, иногда — нет. Скажем, в 130-й школе Кировского района (это очень большая, работающая в две смены школа) в течение трех лет обычно собиралось около двухсот человек, полный зал. К великому изумлению учителей, приходили даже «трудные» подростки. Хотя лекторий после шестого урока второй смены, приходили ребята и из первой смены. Но такой успех выпадает не часто. В другой школе после отмены обязательного по-

сещения стало собираться, как правило, не более половины. Зато оставшиеся были серьезны, заинтересованы, работать с ними было интересно.

Несколько слов о тематике лекций. В плане три раздела. Первый — теория театра, основы театрального искусства: «Секреты театрального искусства», «Драматург приходит в театр», «Режиссер ставит спектакль», «Искусство актера», «Искусство театрального художника» и т. д. Беседа строится на практике ведущих театров страны. Важная составная часть — осмысление творческой практики свердловских театров. Встречи с актерами обычно активизируют посещение ребятами спектаклей. Учителя-литераторы организуют последующее их обсуждение. Таким образом появляется возможность опираться и на собственный театральный опыт школьников.

Основная сложность первого года — в малой подготовленности восьмиклассников к теоретическому разговору: и собственный театральный опыт невелик, и театральных знаний немного, и степень осмысления увиденного у большинства невысока.

Второй раздел обычно посвящен знакомству с историей русского театра: «На заре русского театра», «Великие актеры прошлого», «Театр старой русской провинции», «Грибоедов и театр», «Пушкин и театр», «Островский и театр», «Чехов и театр», «Горький и театр», «К. С. Станиславский и В. И. Немирович-Данченко — великие преобразователи сцены» и т. д. Как видно из названий лекций, учащихся знакомят с историей русского театра и русской драматургией, которую изучают в школе. По свидетельству школы, такие лекции действительно помогают учителю, так как они связаны со школьной программой.

Учителя идут в лекторий охотно и благодарно. Завершили, положим, восьмиклассники изучение комедии «Горе от ума», и перед тем, как писать сочинение, учитель объединяет два-три класса, выделяет два урока, и лектор рассказывает им о сценической истории этой пьесы. В девятом классе такие встречи проводятся после окончания работы над Чеховым, в десятом — после горьковской пьесы «На дне». У ребят еще свеж в памяти материал, и это способствует их активности и заинтересованности.

Много лет назад, в самые первые годы существования лектория, казался излишним и ненужным подробный разговор о первых шагах отечественного театра. Иное дело — курс в театральном училище или консерватории, где на это отведены специальные часы. Опыт показал, что не стоит пренебрегать такими темами. Они дают возможность проследить связь между театром и временем, которое его порождает, проследить логику этого взаимодействия, перелистать яркие и драматичные, сложные и поучительные страницы истории русской культуры, русского искусства.

Лекторий по театру не может и не должен заменять знания школьников по отечественной истории. Но одна из его задач привлечь учащихся интерес, вкус к истории театра, а через него и к

истории вообще: на каждом этапе театр органически вплетается в ткань своего времени. Чтобы ребята влюбились в историю, чтобы она их захватила, чтобы они смогли, пусть не сразу, потом, ощутить «связь времен» и почувствовать свои собственные корни. А для этого надо, чтобы они знали ее не только в схемах и датах, но и в движении, красках, лицах. А эти краски, лица, детали нужно выскивать, отбирать, коллекционировать.

Развитию советского театра посвящен третий раздел лектория. Первые две-три лекции носят исторический характер: рождение советского театра, пути его развития.

Дальше — самое сложное — современный театр. Сложное потому, что большая часть школьников не видела спектаклей, не знает театров, о которых пойдет речь, мало или ничего не слышала о пьесах, которые будут называться. (В этом смысле у ленинградцев и москвичей больше преимуществ.) Правда, кино и телевидение могут пригласить в школьный зал самые прославленные коллективы.

Цикл лекций о современном театре обычно читается десятиклассникам как завершающий, после двух лет предыдущей работы. Опыт показал, что эти темы в восьмых-девятых классах воспринимаются с трудом, они требуют большей подготовки.

Хочется подчеркнуть, что успех этого непростого дела определяется, в конечном итоге, позицией Свердловского отделения ВТО, где эстетическое воспитание подрастающего поколения считают своим, важным, кровным делом.

Свердловское телевидение ведет очень полезную работу по изучению увлечений молодежи. Почта показывает, что молодые откликаются активно, в основном, на передачи развлекательного характера. Такие программы, как «Дискотека», «Вызываем на бис», «Мы начинаем в 22», «Дизеи и бемоли». Уже само название этих передач говорит за себя.

Что же, с одной стороны, это вполне естественно: кому как не юным откликаться на современные ритмы, любить эстраду, подпевать мелодии только что родившейся песни. Но если мир духовных интересов начинает сужаться только до знакомства с модной песней и репертуаром вокально-инструментальных ансамблей, становится грустно. И начинаешь серьезно задумываться. Ведь не секрет, что именно эти программы и на Центральном телевидении, и на Свердловском особенно нарядны, ярче оформлены и даже наиболее подробно аннотированы, что для зрителя имеет малое значение.

Конечно, ныне у Свердловского комитета по телевидению и радиовещанию накоплен определенный опыт эстетического воспитания. Начинают с самых маленьких — формирование личности, развитие творческих способностей начинать надо с дошкольного возраста.

Азы искусства дети постигают в передаче «Музыкальный городок», передаче-игре с условно-игровым сюжетом: городок, соз-

данный в студии, со своими «музыкальными» улицами и переулками, театральными маршрутами, постоянно живущими здесь персонажами. Это помогает вступить в огромный мир искусства. В передачах этого цикла вместе с профессиональными актерами выступают дети, участники художественной самодеятельности Свердловска и других городов области, воспитанники музыкальных школ. Используются фрагменты произведений, созданных для детей.

Метод игры в подобных передачах особо важен: он помогает находить путь к сердцу, ведь очень важно заинтересовать малыша, направить его внимание, отвлечь от потока музыки, зрелищ, которые сегодня буквально заполняют ребенка. Это в какой-то мере вопрос профессионального престижа и профессионального мастерства.

Студия совместно с областным комитетом комсомола, областным управлением культуры ведет телевизионный конкурс молодых исполнителей советской песни «Юность комсомольская моя!». За эти годы многие программы не выдержали испытания времени, а конкурс живет. За сезон, с октября по май, в нем принимает участие 500—600 человек. По-прежнему переполнены залы Дворцов культуры в городах области, где проходят предварительные зональные соревнования.

По положению, одна из песен, исполняемых на конкурсе, должна быть обязательно гражданского, патриотического звучания. Приятно слушать в исполнении молодых песни отцов и дедов, песни о своей стране и времени. За эти годы прозвучало немало песен советских композиторов, забытых или, к сожалению, редко звучащих.

«Наука — производительная сила» — это вошло уже в наше сознание и в наш речевой обиход. Сегодня культура тоже становится производительной силой.

Качество работы сегодняшнего и завтрашнего труженика во многом зависит от уровня воспитания в школе. От учителя в конечном итоге. Учитель формирует отношение к труду, культуру труда, приучая трудиться сизмальства.

Каждый ученик ПТУ вышел из стен общеобразовательной школы. Следовательно, каждый рабочий и колхозник — воспитанник школы.

Интересен опыт свердловчан по эстетическому воспитанию молодежи в сфере производственного обучения, подготовки учащихся к трудовой деятельности.

Вопросами эстетики, эстетизации производственного обучения коллектив училища № 2 г. Свердловска, например, занимается больше десяти лет. Использование созданной эстетической производственной и учебной среды подчинено одной цели — воспитанию гармонически развитой личности, готовой творчески трудиться.

Производственная эстетика — не отдельная часть, а состав-

ная комплекса научной организации труда, технического и методического совершенства учебно-воспитательного и производственного процесса. Так считает старший мастер А. М. Родионов. В училище проделана большая подготовительная и организационная работа. Созданы художественный совет и творческие группы по эстетике, определены основные направления работы, составлен план общих мероприятий. Возглавить работу по внедрению эстетики в учебные мастерские было поручено мастеру. Опорой в этой работе стали ответственные за мастерские, инженерно-технические работники, мастера и учащиеся. Приходилось прибегать к помощи и совету специалистов базового предприятия, художественной мастерской, санэпидемстанции.

И как всегда бывает, появились свои энтузиасты, выявились способности многих к рисованию, чеканке, инкрустации, конструированию.

Запланированный объем работы предусматривал эстетизацию помещений, производственных условий, орудий труда и рабочих мест, повышение культуры труда и качества выпускаемой продукции. Начали с того, что деревянные полы заменили полами из мозаичных плит. Стены, колонны облицевали цветной глазурованной плиткой. Заменяли устаревшие светильники на более изящные люминесцентные. Большинство металлообрабатывающих станков установили на антивибрационные подушки. На все тележки, применяемые в мастерской, поставили колеса с наружным резиновым слоем. Это позволило значительно сократить шум и вибрацию. За счет установки местного освещения на всех станках достигнута освещенность в рабочей зоне до 300—400 люкс. Стало празднично.

В каждой учебной мастерской есть аптечки с набором медикаментов. В механических мастерских установлены электрополотенца. Обеспечили нормальный температурный режим, проветривание. У каждого заточного стана — пылеулавливающие приспособления. Вместе со специалистами базового предприятия провели реконструкцию вентиляционной системы на участке пайки.

Инженерно-технические работники училища разработали конструкции маслораздаточных шкафов, установка которых полностью устранила протечи масла в местах хранения.

В мастерских училища много цветов.

Изготовлены из деревянных полированных плит карнизы для окон, повешены шторы разных расцветок для каждого помещения в зависимости от цвета стен.

В течение продолжительного времени с помощью модельеров шел отбор практичной и элегантной рабочей одежды. Для токарей и фрезеровщиков — полукомбинезоны, слесарей — халаты светлых тонов, слесарей-монтажников — куртки с брюками. При чем каждой группе — оригинальной расцветки рубашка. Два года назад для всех инженерно-педагогических работников ввели еди-

ную форму — красные костюмы. Решен вопрос о хранении спецодежды учащихся и работников. Имеются душевые.

С учетом рекомендаций промышленной эстетики отработаны наиболее приемлемые цвета покраски оборудования и рабочих мест. Преобладают «мягкие» тона — фисташковый, светло-зеленый, желтый, голубой и их сочетания.

Технические и эстетические требования предъявляются к рабочим местам учащихся и мастеров, плоскостным и объемным учебно-наглядным пособиям и тренажерам. Каждой учебной мастерской придается неповторимый вид, «свое» лицо. Хотя рабочие места мастеров унифицированы, каждое отличается разнообразием технических решений, конструктивными особенностями и оснащением. В зависимости от профессии тематические шкафы и столы мастеров изготовлены из различных материалов: полированных деревянных плит или пластика различных цветов и т. п.

Металлические корпуса и основания объемных учебно-наглядных пособий и тренажеров окрашены в различные цвета, имеют стерильные покрытия. Все это способствует повышенному вниманию учащихся, воспитывает и эстетический вкус.

Учебно-наглядные пособия делают учащиеся вместе с мастерами в кружках технического творчества. Ежегодно 100—150 человек под руководством опытных специалистов занимаются в школе молодого рационализатора. В кружках технического творчества, в школе молодого рационализатора они приобретают навыки конструирования и технической эстетики.

Немаловажно художественное оформление мастерских. Здесь стремятся создать такую эмоциональную атмосферу, чтобы она помогла преодолеть сложности профессии. Например, удачно решение передней стенки электромонтажной мастерской. Над классной доской, вмонтированной в тематический шкаф, висит схема бегущего огня ЛЭП через электрифицированную панораму, символизирующую профессию. Плакаты по технике безопасности выполнены на цветном оргстекле. Рядом со съёмными тренажерами приятно радуется глаз зелень живых цветов.

Красота труда зависит от красоты всей окружающей предметной среды, в том числе и от производственной обстановки. Эстетически продуманная обстановка благотворно сказывается на настроении и трудоспособности рабочего, экономит его физическую силу и бережет нервную систему, воспитывает его эстетический вкус, а это, в свою очередь, влияет на качество профессиональной подготовки юношей и девушек на качество труда.

Было бы неправильно думать, что процесс развития эстетического вкуса ограничен рамками производственного обучения.

В училище сложилась определенная система, когда каждый преподаватель общественных дисциплин вносит посильную лепту в эстетическое воспитание. Особенно велика роль преподавателя эстетики. На уроках эстетики изучаются цветоклимат и свет на производстве, озеленение, средства борьбы с шумом, культура ра-

бочего места, влияние красоты окружающей среды на качество продукции.

Качеству продукции, изготавливаемой руками учащихся, уделяют постоянное внимание. «Голос ОТК» — так назван один из стендов в производственном корпусе. Он заставляет равняться на лучших. В каждой мастерской есть посты ученического технического контроля. Создана комиссия по качеству продукции, по предупреждению брака. Организация рабочего места мастера и ученика, красивый чертеж, эстетические условия работы — вся атмосфера способствует изготовлению качественной продукции.

Кому и для чего это нужно? Что это дает? Такие производственные условия нужны прежде всего мастерам и учащимся. Нужны для того, чтобы работа и учеба были в радость. В мастерских, в коридорах производственного корпуса обертка от конфеты на полу — нечастое явление. На рабочих местах не увидишь учащихся в грязной обуви. Без аккуратной спецодежды учащиеся просто не будут допущены к занятиям. Чем эстетичнее ее вид, тем продолжительнее ее жизнь. Приятно слышать положительные отзывы работников базового предприятия об этих воспитанниках. Отмечаются возросший уровень культуры труда, значительное улучшение качества продукции.

Училищу № 7 г. Карлинска Свердловской области четверть века. Оно готовит рабочих семи различных специальностей.

Более 55% учащихся приезжают из районов, многие живут в общежитии. Различны формы внеклассной работы. При кабинете спецтехнологии машинистов экскаваторов под руководством молодого преподавателя В. Ф. Быкова работает кружок технического творчества. Зазывать туда ребят не надо, они сами стремятся познакомиться свои силы в творчестве. А делают они вещи небезполезные: действующие модели экскаваторов, стенды с подсветкой, электросхемы. Этот кабинет в канун празднования 60-летия Великого Октября был удостоен первой премии как лучший учебный кабинет области.

Методическим центром и организатором эстетического воспитания в училище является кабинет эстетики. Работает он в тесном контакте с комсомольской и профсоюзной организациями, библиотекой, преподавателями и мастерами, местным клубом, с активистами общежития. При кабинете эстетики есть кружок любителей прекрасного, где проводятся тематические вечера, литературные конференции, музыкальные викторины. Есть у кружковцев свой бюллетень — в нем публикуются их творческие работы, стихи.

Не все сразу получается в процессе воспитания. Решили приучать учащихся к классической музыке. Сначала слушали вместе, разбирая музыку, потом стали проводить вступительные беседы. Нельзя сказать, что ребят сразу удалось отторгнуть от низкопробной музыки. Нет. Педагоги даже пошли на то, чтобы приглашать ВИА из других городов — может, те окажутся лучше.

Мнения разделились. Решение проблемы было непростым. Сначала удалось увлечь классической музыкой небольшую группу участников художественной самодеятельности, победителей смотра. Как поощрение им выпала поездка в Свердловск. Уже больше стало любителей классической музыки, и, приезжая в город, они с радостью идут в оперный театр, на балет. Слушают они и концерты симфонической музыки. Идет радующий воспитателей процесс приобщения к классике.

В Свердловской области успешно решена проблема кадров клубных работников, потому что есть учителю с кем кооперироваться. На селе созданы целые культурные комплексы, где труд специалистов культуры организован совсем по-иному: в штатном расписании, скажем, Печеркинского культурного комплекса Свердловской области есть должности художественного руководителя, методиста по работе с детьми, руководителей вокально-инструментального ансамбля и оркестра народных инструментов, хора, методиста по спортивной работе, заведующих филиалами, художника-оформителя, руководителей кружков, библиотекарей. В культурном комплексе племзавода «Пионер», кроме названных, учреждены также должности методиста по музыкальной работе, концертмейстера, старшего методиста по культурно-просветительной работе.

И когда работает не одиночка, а большой коллектив, удается гораздо эффективнее строить культурную жизнь района, школы. Такая организация дела, как показывает опыт, значительно облегчает многосложный труд клубного специалиста, повышает его творческий уровень и улучшает работу школы.

В таком коллективе проще решаются и многие жилищно-бытовые вопросы. Все специалисты культуры в том же «Пионере» имеют благоустроенные квартиры, пользуются всеми видами коммунальных услуг. У них, как правило, нормированный рабочий день, что вряд ли возможно в условиях разрозненно действующих учреждений культуры.

О «Пионере» расскажем подробнее. Это сельский культурный центр племзавода. Здесь учителя прививают любовь к нелегкому труду животновода. На XIX съезде ВЛКСМ говорилось, что в одиннадцатой пятилетке предстоит обучить массовым сельскохозяйственным профессиям всю сельскую молодежь. Животноводство — это ударный фронт на селе. Недостаточная забота об условиях труда и быта приводит к текучести кадров.

Расположен культурный центр племзавода «Пионер» в двухстах двадцати километрах от Свердловска. Прекрасный сосновый парк, асфальтированные улицы и площади, каменные двухэтажные здания с цветочными клумбами под окнами, множество деревьев и кустарников. Труженики поставили перед администрацией племзавода вопрос об открытии музыкальной школы. Сейчас уже пятьдесят учащихся выступают с концертами на фермах, смотрах художественной самодеятельности. Половину платы за

обучение детей племзавод берет на себя. При детской музыкальной школе есть художественный класс, в котором ребят учат рисунку, живописи, лепке. Чтобы углубить художественное воспитание не только детей, но и родителей, Свердловская государственная филармония открыла свой филиал и выделила штатную единицу руководителя. Теперь ежемесячно проводятся лекции-концерты по музыке и литературе, в которых принимают участие лучшие творческие силы. Не только консерватория, но и областной краеведческий музей и картинная галерея — шефы села. Они устраивают выставки и лекции, оказывают методическую и практическую помощь коллективам.

Известно, что на селе нет ни театров, ни крупных музеев. Приблизить шедевры оперных и драматических творений или изобразительного искусства помогает киноискусство. Несколько лет назад был открыт детский кинотеатр «Волшебный луч». Ребята сами работали в кассе и на контроле, следили за порядком, рекламировали фильмы. Потом стали изучать киноаппаратуру в кружке «Юный киномеханик». Вскоре создали любительскую киностудию «Юность». В первую очередь ребята захотели прославить труд сельского хлебороба. Родились фильмы о трудовых династиях, торжественных проводах механизаторов на уборку урожая, молодых тружениках села.

Сейчас в культурном центре работают 40 кружков и клубов по интересам: три хоровых, два танцевальных, кукольный театр, хор и ансамбль мальчиков, ансамбль балльных танцев. В восемнадцати коллективах художественным творчеством занимаются 450 человек, руководят ими учителя и творческие работники культурного комплекса. Впервые в 1980 году по просьбе учителей и родителей для учащихся первых — третьих классов начались занятия ритмикой. Проводятся праздники самодеятельного искусства, в которых принимают участие все школьники.

Воспитание искусством не прекращается и в каникулы. Летом тоже занимаются музыкой, живописью, хореографией. Ребята выезжают в Свердловск, Ульяновск, Ленинград, чтобы посетить музеи, театры, мемориальные и памятные места.

С развитием эстетического воспитания в библиотеках культурного комплекса удвоилась книговыдача по литературе и искусству, особенно по музыке и ИЗО. Увеличился спрос на литературу о творчестве известных музыкантов и художников.

О действительности эстетического воспитания мы судим по тому, как способность человека чувствовать и понимать красоту окружающего мира и искусства проявляется в труде.

Школьная производственная бригада ежегодно выполняет на племзаводе большой объем работы, считается одной из лучших в области. Ребята обрабатывают 50 га свеклы, ухаживают за совхозным стадом, проводят опытническую работу по заданию агроотдела совхоза, в летний период проходят производственную практику на животноводческих фермах, выполняя весь цикл работы

животноводов, овощеводов, полеводов, школьники ежегодно занимают первые или призовые места, успешно выступают на областных соревнованиях по профессиям. Окончившие школу остаются работать в совхозе.

Всем миром проблемы эстетического воспитания решаются успешно.

* *
*

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

XXVI съезд КПСС, определяя главные направления экономического и социального развития СССР на современном этапе, относит к ним формирование нового человека, а в характеристику этого человека непременно входит высокая эстетическая культура. Она органически присуща личности социалистического типа, воспитанию которой подчинена вся многогранная деятельность советской школы.

Сверхзадача нашей книги — привлечь внимание учителей всех специальностей к формированию и развитию эстетической культуры учащихся разных возрастов, поднять авторитет этой стороны воспитательных усилий школьного коллектива, вызвать к ней живой интерес.

Мы стремились познакомить читателя только с основами знаний по эстетической культуре и эстетическому воспитанию и рассказать о своеобразных средствах этого воспитания в школе, чтобы помочь таким образом учителю найти наиболее эффективные пути своего участия в этом важном деле. Успешное воспитание — всегда творчество, а тем более воспитание эстетическое, нацеленное прежде всего на формирование активно-творческих и гуманистических отношений человека к действительности и к самому себе. Нужен особый вкус к этому делу, творческий огонек в душе воспитателя, его собственное активное и творческое отношение к эстетическому воспитанию учащихся, чтобы оно принесло плоды.

Если наша книга хотя бы в какой-то мере поможет зажечь такой огонек, цель ее будет достигнута.

ЛИТЕРАТУРА

- К. Маркс и Ф. Энгельс об искусстве, в 2-х т. М., 1976.
В. И. Ленин о литературе и искусстве М., 1976.
Материалы XXVI съезда КПСС. М., 1981
Акишина А. А., Формановская Н. И. Русский речевой этикет М. 1978.
Апресян Г. З. Эстетическое отношение к природе в социалистическом обществе. М., 1981.
Асмус В. Ф. Вопросы теории и истории эстетики. М., 1968.
Барабаш Ю. Вопросы эстетики и поэтики. М., 1978.
Выготский Л. С. Психология искусства. М., 1968.
Гольдентрихт С. С. О природе эстетического творчества. М., 1977.
Егоров А. Г. Проблемы эстетики. М., 1977.
Еремеев А. Лекции по марксистско-ленинской эстетике. Ч. 1—4. Свердловск, 1969—1971
Зисль А. Конфронтации в эстетике. Очерки о природе искусства. М., 1980.
Гончаров И. Ф. Действительность и искусство в эстетическом воспитании школьников. М., 1978.
Илпади А. Природа художественного таланта. М., 1965.
Искусство как фактор комплексного подхода к воспитанию. Свердловск, 1978
Искусство и школа/ Сост. А. К. Василевский. М., 1981.
Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца. М., 1981.
Культура чувств/ Сост. В. Толстых. М., 1968.
Лукин Ю. А. Ленин и теория социалистического искусства. М., 1973.
Лукин Ю. А. Художественная культура зрелого социализма М., 1977.
Луначарский А. В. В мире музыки. М., 1958.
Маймин Е. А. Эстетика — наука о прекрасном. М., 1982.
Марксистско-ленинская эстетика / Отв. ред. М. Ф. Овсянников. М., 1973
Муравов И. В. Спорт и физическая красота человека Киев, 1981
Неменский Б. М. Мудрость красоты. М., 1981.
Николаева В. В. Эстетика языка и речи. Л., 1979.
Основы эстетики и искусствознания/ Под ред. И. Л. Любинского, В. К. Скатерщикова. М., 1979.
Природа искусства и механизмы художественной деятельности. Проблемы этики и эстетики. Вып. 2. Л., 1975.
Психология процессов художественного творчества. Л., 1980.
Толстых В. И. Образ жизни. М., 1975.
Теория эстетического воспитания. М., 1979.
Федь А. М. Эстетика поведения и быта школьников. Киев, 1981.
Эстетическое воспитание в семье. М., 1973.
Эстетическое воспитание студентов/ Под ред. М. Ф. Овсянникова. М., 1980.
Эстетическое воспитание школьной молодежи/ Под ред. Б. Т. Лихачева, Г. Зальмона. М., 1981.
Эстетическое развитие и воспитание молодежи/ Под ред. О. В. Лармина. М., 1978.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	3
Раздел I. Эстетическая и художественная культура.	5
<i>Глава 1.</i> Марксистско-ленинская эстетика о природе эстетического и его основных разновидностях	—
<i>Глава 2.</i> Роль эстетических факторов в жизни общества и личности	18
<i>Глава 3.</i> Эстетическое воспитание (основные понятия, проблемы и задачи)	37
Раздел II. Эстетическое воспитание	62
<i>Глава 1.</i> Принципы эстетического воспитания в советской школе	—
<i>Глава 2.</i> Процесс формирования личности школьника и основные этапы эстетического воспитания	75
<i>Глава 3.</i> Труд и красота (эстетический аспект трудового воспитания школьника)	89
<i>Глава 4.</i> Быт и эстетическая культура школьника. Эстетическая организация предметной среды	105
<i>Глава 5.</i> Эстетика общения. Культура поведения школьника	118
<i>Глава 6.</i> Культура речи и эстетическое воспитание школьника	129
<i>Глава 7.</i> Природа и эстетическое воспитание школьника	139
<i>Глава 8.</i> Физическое воспитание и его эстетический аспект	150
<i>Глава 9.</i> Эстетическое воспитание и целостное развитие личности	158
Раздел III. Искусство и его роль в формировании личности	165
<i>Глава 1.</i> Природа искусства и его социальные функции. Роль искусства в целостном воспитании личности	—
<i>Глава 2.</i> Многообразие искусств в современной художественной культуре	183
<i>Глава 3.</i> Художественно-выразительные средства и механизм художественного воздействия	196
<i>Глава 4.</i> Художественное творчество	214
<i>Глава 5.</i> Художественное восприятие и развитие художественной культуры школьника	231
Раздел IV. Душа обязана трудиться (из практики эстетического воспитания)	256
<i>Глава 1.</i> Всем миром	—
<i>Глава 2.</i> Властитель дум	263
<i>Глава 3.</i> Искусство кино	275
<i>Глава 4.</i> Красота науки	280
<i>Глава 5.</i> Работать сердцем (система эстетического воспитания в Свердловской области)	285
Заключение	301
Литература	302

Составитель **Галина Семеновна Лабковская**

Моисей Самойлович Каган,
Николай Иванович Кнященко,
Галина Семеновна Лабковская,
Николай Леонидович Лейзеров,
Георгий Александрович Праздников,
Семен Хаскевич Раппопорт

**ЭСТЕТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА
И ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ**

Книга для учителя

Редактор *С. С. Широков*
Художественный редактор *Т. А. Алъбьева*
Технические редакторы *С. С. Якушкина, Н. А. Киселева*
Корректоры *Р. Б. Штутман, О. В. Ивашкина*

ИБ № 7209

Сдано в набор 11.03.83. Подписано к печати 04.10.83. А 12855. Формат 60 × 90¹/₁₆. Бум. типограф. № 2. Гарнит. литературная. Печать высокая с фотополимеров. Усл. печ. л. 19,0 + 0,25 форз. Усл. кр. отт. 19,5. Уч.-изд. л. 20,96 + 0,45 форз. Тираж 150 000 экз. Заказ № 569. Цена 90 коп.

Ордена Трудового Красного Знамени издательство «Просвещение» Государственного комитета РСФСР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли. Москва, 3-й проезд Марьиной рощи, 41

Саратовский ордена Трудового Красного Знамени полиграфический комбинат Росглаволиграфпрома Государственного комитета РСФСР по делам издательства, полиграфии и книжной торговли. Саратов, ул. Чернышевского, 59.

„ ЗАДАЧА ШКОЛЫ - ДЕЛАТЬ ТАК,
ЧТОБЫ УЖЕ В ГОДЫ ОТРОЧЕСТВА
ЧЕЛОВЕК ЖИЛ В МИРЕ КРАСОТЫ. ”

„ ЧЕРЕЗ КРАСИВОЕ - К ЧЕЛОВЕЧНОМУ -
ТАКОВА ЗАКОНОМЕРНОСТЬ ВОСПИТА-
НИЯ. ”

В. А. СУХОМЛИНСКИЙ

