

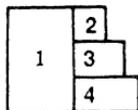
Телеменский

МУДРОСТЬ
КРАСОТЫ





1. Ю. В. Шафранская (Колонна, школа № 11)
2. Н. А. Горяева (Зеленоград, школа № 718)
3. М. И. Дементьев (Харьков, школа № 5)
4. К. В. Дитмар (Вильнюс, школа № 6)



Бфеленский

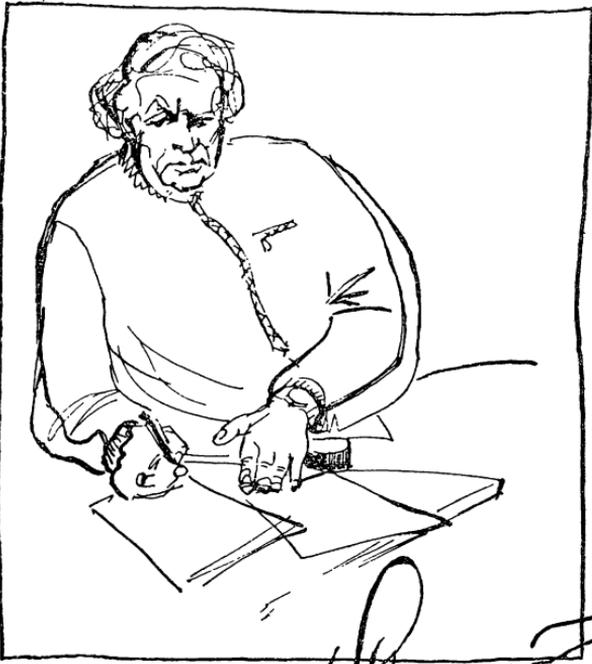
МУДРОСТЬ КРАСОТЫ

О ПРОБЛЕМАХ
ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

КНИГА ДЛЯ УЧИТЕЛЯ

Издание второе,
переработанное и дополненное

МОСКВА
«ПРОСВЕЩЕНИЕ»
1987



James

Коммунистом стать можно лишь тогда, когда обогатишь свою память знанием всех тех богатств, которые выработало человечество.

Ленин В. И.
Полн. собр. соч.—
Т. 41.— С. 305.

Сегодня, когда партия призвала к тому, чтобы мыслить и работать по-новому, необходимо **во многом и по-новому строить процесс образования и воспитания.**

Горбачев М. С.
Правда.—1986.—
2 октября.

Является ли эстетическая и художественная культура **неотъемлемой** частью человеческих богатств?

Можно ли стать коммунистом **без этой** части богатств?

Что **незаменимого** дает художественное наследие в формировании личности?

Возможно ли построить нравственную и эстетическую культуру **помимо** художественной?

Можно ли построить социалистическую культуру, **не давая** этой части богатств **каждому**?

Если не в школе — то где **именно каждого** приобщать к художественной и эстетической культуре?

Совершает ли общеобразовательная школа эту работу сегодня?

Что нужно, чтобы школа делала ее для всех 100%?

Кто должен и способен **решать?**
Не пора ли?

И еще встает одна проблема — партия говорит о необходимости нового, глобального мышления и прилагает все усилия, чтобы утвердить такой характер мышления в мире.

Встал вопрос не только о том, каким быть человечеству, но вообще — быть ли ему? И отсюда — потребность в новом мышлении. И в новом взгляде на красоту. «Экология культуры» — понятие, родившееся вслед за понятием «экология природы». Без сохранения культуры мы не сохраним ни природы, ни себя самих. И поэтому эпиграфом к этой книге я беру еще слова писателя Алеся Адамовича:

«Когда подступила всему такая угроза, самое время «собирать камни». Все, что наработано культурой, собирать в фокус, запускать в оборот, подчинять главному делу — спасения рода человеческого. Все резервы, не до конца реализуемые. Все факторы».

Время «собирать камни»!

Мне хочется, дорогой читатель, чтобы, прочтя последнюю страницу книги, ты вновь прочел две эти первые страницы — и ответил для себя на вопросы, которые давно уже стоят перед нашим обществом.

НАУЧИТЬ СЧАСТЬЮ

Все мы были детьми.

Все мы стали или станем родителями, а потом дедушками и бабушками.

Мы никогда не расстанемся с детством. И в этом — огромная человеческая радость, а может быть, и большее — счастье.

Каждый из нас хочет быть счастливым. И каждый из нас хочет видеть счастливыми своих детей.

Но можем ли мы их... научить счастью?

Невероятно? Но — если вдуматься глубоко — возможно. Ведь у подлинного счастья всегда две стороны.

Первая — **счастье человеческого общения, счастье взаимопонимания**. Ведь без него общение — фиктивно. И **способность к такому счастью можно формировать**. Способность **сопереживания** — это фундамент любого понимания человека человеком. И эту способность может формировать искусство. Оно — **для этого!**

Вторая сторона — это **счастье творческого труда**. Счастье труда, в котором проявляется твоя личность. Результатом его может стать шаг вперед в том деле, за которое ты взялся. Шаг вперед для дела, для людей — в идеале для человечества.

Способность к творчеству также может формировать искусство — здесь оно сильнейший инструмент в руках педагогики. Две стороны счастья! И один и тот же, слабо нами используемый, путь к ним.

В докладе на I Всесоюзном съезде учителей А. В. Луначарский сказал вещие слова: «Было бы бессмысленно захватить власть, если бы мы не сделали людей счастливыми. Власть захватывается именно для того, чтобы дать счастье людям. Может быть, это чисто хозяйственный вопрос, может быть, мы ставим своей целью привести людей к свободе, чтобы они работали, не слишком утом-

ляясь, чтобы имели кров, пищу, одежду — и это все? Конечно, нет. Разве человек живет для того, чтобы прозябать, чтобы каждый день надевать брюки, среди дня съедать кусок мяса, а вечером ложиться в постель? Нет. Все это только средство для того, чтобы добиться счастливой жизни» [XIV. — С. 13—14]¹.

Всесторонняя духовно богатая жизнь каждого человека — вот как представляла счастье ленинская плеяда революционеров. Часто мы за суетой повседневных дел теряем чувство великой цели.

Формируя ребенка, мы формируем не только его — мы создаем будущее нашей страны. Эти милые цыплята, так по-смешному топчущиеся около своих песочниц или выводящие первые каракули, — будущее наше. Будущие рабочие, колхозники, министры, директора предприятий, академики, писатели, художники, врачи, техники, механизаторы, медсестры — будущие хозяева страны. И какое мы дадим им представление о счастье, как научим их быть счастливыми, такими и будут мечты, труд и счастье целых поколений.

Да, мы сами далеко не всегда совершенны в своих отношениях к труду, к людям, к природе. Мы сами не всегда владеем этим пониманием счастья. А рядом — дети. Их первые общения с нами, со взрослыми. Культура многих веков, представление о счастье — только через нас, взрослых. И бескультурие, невежество, духовная глухота — от нас. **Все — через нас.**

Ребенок улыбается матери — первая в жизни улыбка. Ребенок играет — первые в жизни игры. Ребенок стал школьником — первые уроки. Первые книжки, первые картинки, первые песенки... Первые радости и обиды. Все — первое. Первые кирпичики здания личности.

Каким человеком будет этот ребенок?

Каким человеком сделаем его мы?

Однажды я видел компанию мальчишек, азартно гонявших по полю батон хлеба. Мальчишки удивились: ведь хлеба много — и чего дядя волнуется? Когда меня спрашивают: зачем, отрывая время от творчества, я год за годом отдаю школе, вспоминаю ту, странную для меня, игру... *Я не раз видел, как и искусство, великий хлеб человеческой культуры, гоняли в пыли небрежения.*

¹ Далее по всему тексту в квадратных скобках римскими цифрами обозначены часто цитируемые издания, перечисленные в конце книги

Мы — звенья одной цепи. Каждый художник хочет, чтобы его слышали. Но тот, кто не слышит ни Репина, ни Рембрандта, ни Гойю, не услышит и нас. И до невероятности бывает больно, когда видишь, как этот живой творный хлеб культуры, в поте и муках взращенный и собранный поколениями художников, превращается порой в прах пустой забавы. И полные закрома могут оскудеть, если раскрыть кровлю дождям и ветрам.

И чтобы не случилось этого, всем нам, причастным к развитию нашей культуры, следует серьезнее заниматься школой. Мы не имеем нравственного права перед своим народом передоверить художественное воспитание людям, недостаточно компетентным в искусстве и в делах школы. Это нива художников и нива педагогов — профессионалов культуры. Всей культуры человека. Искусство здесь лишь плуг, лишь культиватор. Но **без плуга пашню и поднять невозможно!** Искусство в школе — это оружие, мощь которого мы до конца не понимаем и мало используем.

Мне вспоминается замечательный венгерский фильм (название стерлось в памяти) о трех путях художественного образования. Результаты разных подходов проявились предельно наглядно в процессе съемок скрытой камерой. Класс начальной школы был разделен на три части — и дети, и помещение. Учительница разделила между группами одинаковые материалы (красный, желтый и белый пластилин), но поставила совершенно разные задачи и применила разные методы работы. Первой группе было дано задание вылепить одинаковые по форме, объему и цвету предметы по данному образцу (яйцо, кажется). Второй группе детей разрешено было лепить все, что они хотят. Третьей группе была рассказана сказка о зайце, белочке и ежике и предложено вместе вылепить ее персонажей и ее предметный мир.

В первой группе учительница проверяла соответствие вылепленных предметов поставленной задаче (точный размер, форма, пропорции). Во второй дала полную свободу (если спрашивали — советовала). В третьей организовала беседу, совместное раздумье — кто сделает ежика, кто белочку, кто морковку, как все это составить в единую композицию.

Вначале во всех трех группах атмосфера была одинаковой (разделили ведь детей без отбора), но постепенно она начала меняться... В первой становилось все напряженнее и тише. Во второй все шумнее и безалабернее —

кто-то начал что-то делать, кто-то ничего не придумал, кто-то кого-то толкнул под локоть, кто-то швырнул пластилин и т. д. В третьей стоял рабочий шумок — ребята тихо разговаривали, советовались, смотрели, сравнивали, старались.

К концу работы в первой группе на столах были поставлены совершенно одинаковые яйца. Дети стояли сзади них красные, очень гордые, не улыбочивые, каждый сам по себе, — и в то же время в чем-то, как и их лепка, одинаковые. Было удивительно наблюдать эти изменения. Во второй группе — ни одной работы, но стены, пол, столы и сами ребята были в разводах слез и пластилина, кто-то кого-то дубасил, кто-то плакал, кто-то победно восседал на столе. В третьей группе была выполнена коллективная работа — целый рассказ в пластилине, и ребята весело говорили с учительницей.

Вот вам воспитание через обучение искусству. Какое разное!

Фильм снимался не более часа. Все изменения в каждой группе, весь процесс разительных перемен отношений между детьми, их отношения к труду происходили на глазах...

Всего один урок! А если их — много?

Какая великая сила нами не используется!

Учителя более чем кто-либо создают будущее человеческой культуры. С ними я и хочу поделиться своими раздумьями и размышлениями. В предлагаемую книгу я включил те мысли, что волновали и волнуют меня уже более тридцати лет. Задача книги одна: установить общность в понимании целей у всех тех, кто причастен к духовной и художественной культуре народа.

А единство понимания — основа единства действий.

От нас зависит, будет ли богатство высокого художественного наследия народов использовано будущими поколениями как знамя и меч в борьбе за счастье наших людей, за культуру страны, или станет лишь развлечением, забавой, времяпрепровождением. **Мы — учителя!**

Первый раздел.
ИСКУССТВОМ ОЧЕЛОВЕЧИВАТЬ

Прежде чем решать задачу разработки системы эстетического воспитания, необходимо задать себе вопросы: а точно ли мы понимаем, что именно она должна дать обществу и какова здесь роль искусства? Почему важна именно всеобщность художественного развития?

Будем искренни: всю значимость эстетического образования каждого мы осознаем недостаточно. Иначе не вставала бы на пути решения проблемы непроходимая чаща из «отсутствия» часов, средств, пособий и материалов. Иначе уже каждая школа имела бы свой кабинет искусства, своего педагога-специалиста. Иначе изобразительное искусство и музыка преподавались бы и в старших классах — самом важном периоде формирования личности человека.

Очевидно, настала пора не только говорить об эстетическом воспитании, но и решительно действовать! А для этого нужно понять и поверить в огромные возможности искусства в процессе образования, в широкие неиспользованные резервы нашего общества.

В последние годы к этой проблеме привлечено внимание не только деятелей искусства, но и философов, психологов и специалистов других отраслей науки. Сегодня вырабатываются новые подходы к осознанию связей искусства с образованием подрастающего поколения. Поэтому в своих размышлениях я буду привлекать мысли коллег — вместе легче искать истину.

1. ИСКУССТВО И ОТНОШЕНИЕ К МИРУ

Без «человеческих эмоций» никогда не бывало, нет и быть не может человеческого *искания* истины.

Ленин В. И. Полн. собр. соч.— Т. 25.— С. 112.

Речь идет о той специфической функции искусства, в которой его не может заменить никакая другая форма общественного сознания.

Ильенков Э. В. Искусство и коммунистический идеал.— М., 1984.— С. 213.

Однажды мой сын пролежал три месяца в больнице, и за это время его не навеситил ни один ребенок из его класса. Сперва он ждал. Потом, когда я сетовал, говорил мне: «У нас так не принято, мне это не нужно». Прекрасный урок нравственности!

К сожалению, это не единственный случай. О подобном — письма, статьи в газетах. Г. Могилевская писала в «Правде» о совершенно идентичном: «Может быть, потому, что ни по какой «линии» не предусмотрена у них переписка с больным товарищем? Может быть, трагичность происшествия в какой-то степени парализовала инициативу педагогов?.. Пустует место за партой. Месяц, два, три. Для ребят заболевший одноклассник оказывается просто «отсутствующим». Школьная детская жизнь... идет своим чередом, не опороченная тенью чужого страдания» (Правда.— 1975.— 26 мая). Автор верно отмечает, что за порогом сознания этих детей оказывается «беда товарища, требующая участия и простого сочувствия!» — и, очевидно, не случайно.

«Ничего не хотят... Нет, пожалуй, не то. Не умеют хотеть — это, пожалуй, точнее», — пишет учительница М. Смусина в статье «Какими вы станете?». И дальше: «Есть ли у тебя в классе настоящие друзья?» — Пять человек не ответили вовсе. Восемь сказали «нет». Восемь не сочли нужным назвать имена друзей («Это не столь важно», — написала одна девочка); и только четверо назвали тех, кого считают друзьями. «Да, есть, это Зоя».

Ищу анкету Зои. «Нет, в классе настоящих друзей нет...» Какая связь между неумением, например, превращать свои желания и мечты в реальность и отсутствием любимого дела, отсутствием друзей? Самая прямая: «Для всего этого необходима активность: исполнения желаний надо добиваться. За успехи в любом деле надо бороться, дружба — всегда затрата, огромное напряжение душевных сил. Никаких происшествий. Прекрасные отношения. Все на своих местах. И так беспокойно от этой всезнающей и всепонимающей пассивности. Невозможно об этом не думать, невозможно не тревожиться. Пока ничего не случилось» (Комсомольская правда.— 1975.— 22 марта).

Не случилось? Нет, случилось! Тревога этой ленинградской учительницы не напрасна.

У этих ребят оказалась ложно сформированной мотивационная сфера, оказались несформированными эмоциональные критерии и потребности — пусковые инструменты воли.

В нашей печати эта тревога возникает все чаще. Уж очень чуждо подобное отношение к жизни идеалам нашего общества, традициям русской революционной культуры. Строя социальные отношения коммунистического общества, необходимо учитывать возможность искажения его идеалов, анализировать истоки таких явлений и бороться с самими причинами их возникновения.

Формирование социальной активности немислимо без воспитания у каждого члена общества не только понимания окружающих, но обязательно и чувства общности с ними. Это чувство не возникает без развитого душевного и искреннего интереса к другим людям, без способности сопереживания их радостям и горестям, без сочувствия им — без ощущения сопричастной ответственности человека за человека.

Без этого чувства человек не придет на помощь другому человеку, будет не просто равнодушен к нему — будет жесток. Западный «образ жизни» сейчас культивирует жизнь без этой частички «со», культивирует разобщенность людей. Нашему обществу чужда подобная инертность духа с ее стремлением уйти от любого душевного труда. Сочувствие, сопереживание — это ведь и есть важнейший душевный труд. И нам необходимо понимать, что если не развита, не сформирована у че-

ловека эта человеческая способность, то здесь уже открыты ворота для жестокости, садизма и т. д., для радостей унижения человеческого достоинства. Мы все встречаемся с этим явлением не только в сфере обслуживания. Духовные стрессы, порождаемые мелкими издевками, хамством в этой сфере, обращаются огромными потерями и на производстве, и в семье. Возникает цепная реакция.

Да, правы те, кто утверждает, что духовная инертность оказывается совсем не безобидной. *Скудость интересов, нравственная неразвитость жаждут самовыражения, пожалуй, не меньше, чем яркость и широта увлечений и богатство души.*

Духовная инертность — отнюдь не пассивная позиция. Она порождает людей с неразвитой, примитивной духовной жизнью. И на этом же уровне обязательно формируются их отношения к людям, круг ограниченных радостей и первобытно-диких наслаждений. Неспособность сопереживать влечет за собой извращение чувств, возможность жить, не чувствуя радостей и горестей людей, тебя окружающих, не сопереживая животным и природе, не переживая даже собственного труда.

«Сорок лет назад рассказать бы кому-то, что комбайнер в здравом уме и трезвой памяти может на повышенной скорости проскакать поле, «снимая сливки», дабы скорее в бункере накопились те тонны, после которых идет ему повышенная оплата, а что хлеб обмолачивается нечисто, до этого комбайнеру нет дела... Да такого бы растоптали ногами! Теперь такие встречаются, их знают и товарищи по работе, и руководители, но делают вид, что не знают. Подобных примеров из самых разных областей можно привести много», — пишет Майя Ганина и справедливо замечает: «Не вдруг — шаг за шагом, капля за каплей накопилось, брало верх то, что подавлялось раньше общественным мнением...» (Лит. газета.— 1985.— 14 августа).

Откуда такое? «Мы путь земле укажем новый, владыкой мира будет труд!» — такой лозунг я видел с детства. Он был выложен камнями на доме, построенном в далекие 20-е годы. Как получилось такое *искажение наших нравственных норм*? Раздумывая над этим, тот же автор пишет: «В последних известиях редко теперь сообщается о том, что писатель Н. закончил вчера прекрасный роман (как было некогда), послезавтра его начнут печатать,

«Искусство и идеология», «Искусство и нравственность», «Искусством очеловечивать» и т. д.— все эти связи истинны. И я убежден, что ослабление этих связей в нашей действительности *тревожно не столько для искусства, сколько для ориентации человека в жизненных ценностях!* И особенно опасно, когда эти нарушения начинаются с детских, со школьных и даже дошкольных лет. Именно поэтому в начале разговора о перекрестке «искусство и школа» необходимо глубже разобраться в проблеме связей искусства и жизни. Разобраться не узко — специалистам художественного образования, а вместе — ученым-философам, психологам, родителям, всем, кто за это отвечает.

Итак, возвращаясь к мыслям, высказанным «Литературной газетой», стоит разобраться в этом явлении с точки зрения *смещения круга нравственных идеалов из области искусств*, т. е. области сложных и тонких человеческих переживаний, раздумий, чувств вокруг столь значимой для человечества частицы «со», — *на область спорта*, т. е. на переживания удачи (шайбу, шайбу!) в проявлении силы, ловкости, и, что еще активнее сейчас существует, — *на область точных наук*, т. е. на логику, на рациональность.

«Едва ли кто-нибудь со всей искренностью поставит нужды эстетического воспитания вровень с любой жизненно важной проблемой нашего времени,— пишет психолог А. А. Мелик-Пашаев.— Чаще мы встречаемся с отношением к нему благожелательно-снисходительному, как к предмету роскоши, который приятно иметь, когда вы обеспечены всем житейски необходимым, но без которого, в общем, можно и обойтись» (Коммунист.— 1984.— № 3.— С. 73). Об этом же явлении пишет философ Э. В. Ильенков, раздумывая о причинах смещения нравственных критериев: «Начинается все это чаще всего с того, что на искусство смотрят с эдаким снисходительно-сочувствующим выражением на лице и советуют ему поторопиться, чтобы не очень уж отстать от темпов и ритмов «научно-технического века», чтобы хоть в какой-то мере «соответствовать» успехам современного научного интеллекта» [I.— С. 209]. По его мнению, существует дикое убеждение, что жизненные идеи произведений Моцарта, Микеланджело, Шекспира, Пушкина или Льва Толстого «есть нечто безоговорочно вчерашнее по сравнению с «интеллектом», воплотившимся в атомном котле,

компьютерах, в баллистических ракетах и транзисторах» (там же).

Но такой подход порочен именно с позиций современной науки: «...под «современной наукой» тут отчетливо имеется в виду одно лишь математическое естествознание, одни лишь дисциплины физико-математического цикла, то есть те самые науки, которые и на самом деле непосредственно реализуются в успехах научно-технической революции... Само собой понятно, что за идеал науки и научности вообще тут выдается идеализированное,— значит, очищенное (в фантазии, разумеется) от всех трудностей и противоречий, от всех проблем и прорех, от всех теневых сторон и просчетов — математическое естествознание наших дней», его формально-математическая логика, «неукоснительное следование правилам... этой логики начинает казаться высшей добродетелью «современного научного мышления вообще».. И вот начинают измерять в «битах» информационную ценность «Сикстинской мадонны» с такой же серьезностью на лице, с какой раньше старались измерить ее ценность в рублях или долларах. К неторопливым эпическим ритмам Баха и Толстого прикладывается масштаб скоростей космических ракет. Удивительно ли, что все эти ценности и ритмы оказываются в итоге очень «несовременными»?.. И не только Л. Толстой, Моцарт или Достоевский, но и многое другое. Слишком многое» [I. — С. 209—210].

Да, человеческие ценности оказались неожиданно подчиненными ценностям точных наук. Но могут ли эти науки сказать человеку главное: **зачем он живет и что есть он среди людей? А именно ответы на такие вопросы определяют все наши жизненные позиции и действия.** И я согласен, что из математики, из физики, из физиологии или химии невозможно вывести никакого представления о цели существования человека в мире, о назначении человека.

В. И. Ленин подчеркивал, что характерной особенностью научного познания является то, что математические, естественные, технические, социальные науки, **познавая мир, его расчленяют.** Синтез знания в каждой из конкретных наук ограничивается ее объектом, и поэтому целостной картины мира не возникает. Такую единую картину создают философские науки. *Но их знание по-настоящему доступно людям, глубоко изучающим эти науки. В детском, подростковом, юношеском возрасте это недосягаемо.*

Однако есть вид человеческой деятельности, который *также создает целостную картину мира*, создает ее к тому же *в единстве мысли и чувства*, в системе эмоциональных образов, а не логических законов,— это искусство. И такой путь целостного осознания жизни *доступен даже ребенку*, доступен каждому человеку (при определенной подготовке). «Предметы», созданные трудом художника,— утверждает Э. В. Ильенков,— специально и развивают способность **чувственно воспринимать мир по-человечески**, то есть в формах культурного, человечески развитого созерцания. В этом и заключается специальная миссия художника и его продукта в развитии всей цивилизации» [I. — С. 235—236].

М. Пришвин выразил свое понимание специфического мировосприятия людей искусства такими словами: «Способность художника видеть мир означает бесконечное расширение обычной способности всех людей к **родственному вниманию**». Очень точная «образная формула»! Ее можно пояснить мыслью О. Бальзака: «Слушая этих людей, я приобщался к их жизни; я ощущал их лохмотья на своей спине, я сам шагал в их рваных башмаках; их желания, их потребности — все передавались моей душе, или, вернее, я проникал душою в их душу».

Каждый художник именно так воспринимает суть искусства, сущность собственной работы. Философ Ю. У. Фохт-Бабушкин верно осознал это явление: «Человечеству необходимо было найти способ **обогащения и коррекции** жизненного опыта отдельного человека. Искусство и стало средством сохранения и передачи опыта человечества, рационального и эмоционального... Оно дает человеку **целостный опыт жизни** в конкретно-чувственных формах самой жизни, опыт **концентрированный и оттраченный**» [III. — С. 25—26]. Сегодняшние парнишка или девчонка, живущие в социалистическом мире, через искусство могут прожить, прочувствовать тысячи жизней людей иных эпох — и опытом их чувств и отношений «скорректировать», уточнить свой эмоциональный и ценностный опыт. Можно прожить жизнь римского раба, восставая и погибая вместе с ним, почувствовать себя русским крестьянином или купцом, Онегиным или Тартюфом, Клеопатрой или крепостной актрисой,— предела здесь нет. Нет предела!

Способность поставить себя на место другого человека — вот что дает нам опыт искусств, опыт переживания

многих жизней. Опыт переживания, осмысленный передовыми людьми прошлого и настоящего. «Эстетически развитый человек воспринимает другого не частично, — верно пишет А. А. Мелик-Пашаев, — как носителя какой-либо полезной функции, а как целостного субъекта, *подобного и равного* ему самому, одновременно и отличного от него и *родственного* ему. И это создает возможность сочувствия и понимания (не обязательно согласия)... создает способность **чувствовать боль другого как свою...**» [II. — С. 67].

Поэт я, дети, в жизни такое есть призвание —
Томиться в каждой жажде, быть болью в каждой ране.

Эти замечательные слова принадлежат поэту Андреасу Элой Бланко и точно выражают, если можно так сказать, *самосознание искусства*. Именно *чувствовать*, а не просто понимать боль и радость другого как свою, — эта «специфика» искусства делает его *незаменимым инструментом в очеловечивании человека*. Ведь рождение чувства сопричастности к другому — к человеку, зверю, природе — лишает человека замкнутости на себе; человек преодолевает отчуждение, восстанавливает, воссоздает в себе истинно человеческую сущность. Чувство *сопричастности*, если оно сформировано, порождает новое отношение и к самому себе, и ко всему в мире — семье, труду, обществу, природе, порождает чувство *заинтересованности* и чувство *ответственности*.

Философом Ю. У. Фохт-Бабушкиным «впервые получены экспериментальные данные о наличии тесной связи между приобщенностью человека к искусству и его *всесторонним духовным развитием*, ...о связи между художественным развитием людей и успешностью выполнения ими производственно-общественных функций» [III. — С. 18]. Фохт-Бабушкин провел очень широкое социологическое исследование — и это подтвержденные выводы. Несомненно, не впрямую — посмотрел картину, прочел книгу — и сразу повысил производительность труда... Нет, искусство способствует производственно-общественным достижениям людей прежде всего *благодаря обогащению их духовного мира*. И еще — искусство обладает предельно широким спектром воздействия на развитие человека *в силу объединения в «лоне своем» всех видов человеческой деятельности*. И правильно утверждает М. Каган, что в искусстве происходит нечто удивительное

и на первый взгляд трудно объяснимое — органическое слияние, полное совпадение четырех основных видов деятельности (познавательной, созидательной, ценностно-ориентационной и коммуникативной), в результате чего рождается новый ее вид, обладающий цельностью и неразложимый на составные ее компоненты. И это «трудно объяснимое» действительно существует и в нерасторжимости всех этих видов деятельности испокон веков сопутствует, способствует развитию человеческого общества,— да именно потребностями этого развития оно и вызвано к жизни.

Нерасторжимость этих элементов плотно спаяна единством человеческих эмоций, выявляемых, создаваемых искусством — и создающих его самое. И именно то, что искусство невозможно ни создавать, ни «потреблять», ни воспринимать внеэмоционально, внелично, *делает его незаменимым в формировании нашего личного отношения к миру* (см.: Каган М. С. Человеческая деятельность.— М., 1974).

«Когда мы воспринимаем какое-либо произведение искусства, нам кажется, что мы выполняем исключительно индивидуальную реакцию, связанную только с нашей личностью,— разъяснял Л. С. Выготский.— Нам кажется, что к социальной психологии этот акт не имеет никакого отношения. Но это... заблуждение. ...сама по себе и непосредственно она (реакция.— Б. Н.) как бы изолирована от нашего ежедневного поведения, она непосредственно ни к чему не влечет нас, она создает только неопределенную и огромную потребность в каких-то действиях, она раскрывает путь и расчищает дорогу самым глубоко лежащим нашим силам; она действует подобно землетрясению, обнажая к жизни новые пласты...» (Выготский Л. С. Психология искусства.— М., 1968.— С. 321). Выготский блестяще окрестил искусство «общественной техникой чувств» и утверждал что *«все прикладное значение искусства в конечном счете и сводится к его воспитывающему действию»* (там же.— С. 322).

И прав Ильенков: широкое воспитывающее действие опирается на то, что *истина, добро и красота — эти три разных способа выражения одного и того же — «растут из одного корня, питаются одними соками.* Поэтому, как бы далеко ни разошлись ветви в своем росте, они всегда останутся ветвями одного дерева. Поэтому они «внут-

ренне» не могут быть враждебны друг другу, хотя бы «внешне» дело и выглядело именно так» [I. — С. 301].

Именно поэтому, если мы хотим оградить нашу молодёжь от чуждых нам представлений об истине, добре и красоте (империализм активно пользуется этим единством), — мы должны через искусство формировать наш образ этого триединства.

Искусство порождено *потребностью сохранить и передать* потомкам мир жизнедеятельности человека. При этом передается, а стало быть, и художественно воплощается, *лишь жизнедеятельность общественно необходимая*, т. е. имеющая для общества большое значение.

«Искусство в своем художественном содержании, — подчеркивает философ А. Еремеев, — хранило данный уровень отношения людей к окружающему миру, оно делало бессмертным необходимые обществу чувства, необходимый обществу способ реагирования на мир... Художественное содержание не давало индивидууму опуститься ниже уровня требований, предъявляемых к нему обществом» [IV. — С. 229—230]. И это происходит в силу того, что «эстетическое отношение и чувство, как бдительный маркировщик, отбирает для искусства явления, поступки, чувства, мысли, факты по одному признаку, а именно — способствуют данные явления сохранению жизнедеятельности или нет, благо или зло для общества они представляют (единство добра-красоты и зла-уродливости — Б. Н.). Эстетическое отношение оказывается *универсальным определителем особой общественной ценности...*» [IV. — С. 154]. Особой общественной ценности для данного общества, данного времени, данной нации или государства.

Поэтому-то чем выше развито эстетическое чувство (в самом широком смысле, включая и нравственное чувство), тем скорее, острее и точнее человек реагирует на наличие важных для него фактов и ситуаций. Развитое эстетическое чувство является крайне ценным индикатором, барометром. Оно скорее, чем наука, отзывается на совокупное положение дел в реальном мире. Оно позволяет «схватить» образ целостной жизненной ситуации до того, как она будет строго и подробно проанализирована жесткой логикой мышления в понятиях, и верно прореагировать на нее.

Итак, серьезный анализ сущности эстетического развития личности убеждает нас, что фактически — это уро-

вень отношения человека к явлениям жизни, тот высший уровень, когда общая польза и истина трансформируются в глубоко личное, свободное, бескорыстное эстетическое наслаждение, а общественная вредность, ложь — в столь же личное непреоборимое отвращение. На этом уровне эстетического развития дурных поступков избегают не из-за боязни кары, а потому, что они «сами по себе» вызывают отвращение. (Именно в этом смысле М. Горький и назвал эстетику «этикой будущего».) Достигим он и в труде, когда человек забывает о выгоде и славе и труд сам по себе, своим процессом, начинает доставлять высокую радость.

Очевидно, пора серьезно осознать, что сама квалифицированная научно-техническая подготовка без соответствующего нравственно-эстетического развития не может не привести к профессиональной узости, прагматизму, нравственному цинизму и идеологической неустойчивости.

Мне могут возразить: «Вы, мол, сравниваете роль искусства и роль науки в становлении мироотношения человека. Да, возможно, что роль искусства здесь выше, но ведь существует сама практика жизни, практика человеческих отношений. Она-то сильнее всего и влияет на формирование наших критериев». Однако попробуйте представить эту практику, выбросив из нее все искусства и их незаменимое влияние на нее самое. Представьте человеческую жизнь, полностью исключая образы, порождаемые литературой, музыкой (песни, танцы, марши), театром и кино (это — в век телевидения!), а также исключая любые проявления декоративных искусств и архитектуры, т. е. голого человека на голой земле! Да, невозможно этого представить, не вернув человека к самым древним, первобытным временам, когда он даже звериной шкуры не надевал. Именно потому, что мы оставляем в этой области «практику жизни» на произвол случая, только говорим о роли в ней искусства, но не строим целое сознательно эту роль, — именно поэтому и происходят нравственные срывы в воспитании. Другой вопрос — где нужно учить пользоваться всем этим богатством, созданным человечеством, — в семье, где нет и не может быть ни какой-либо единой системы, ни единого уровня, или — в школе, где можно попытаться это наладить?

К сожалению, постоянно раздаются голоса о том, что только в области точных наук человеку нужен опытный поводырь, для того чтобы подняться на уровень совре-

менного мышления, осознать развитие науки, а в области эстетической, в области искусства особенно, даже вреден такой поводирырь, — каждый сам должен строить мир своих художественных пристрастий, мир своих вкусов, это, мол, дело личное. Это не что иное, как отсутствие понимания того, что у искусства столь же многовековой опыт развития, как и у науки, и, чтобы подняться на сегодняшний уровень человеческих отношений, эмоциональных критериев предков, зафиксированных в искусстве, искусство это нужно научиться воспринимать. *И без опытного поводирыря здесь также не обойтись!*

Нет, не семья сегодня является важнейшим в решении этой задачи звеном, а только общеобразовательная школа, через которую проходят все 100% советских граждан. Решая проблему эстетического воспитания в школе, мы сможем сказать, что делаем это не для элиты, а для всего народа! И именно в целях такого решения пора перестроить взаимоотношения наук и искусств во всем процессе образования. *Логическое и эмоциональное мышление давно пора осознать как две равноправные стороны развития человеческой личности* и перестать превращать одну форму сознания в критерий суда над другой — «это всегда чревато тяжкими «судебными ошибками», — верно отмечает Э. В. Ильенков. — Науку (логически-теоретический интеллект) и продуктивное воображение, управляемое принципом красоты (то есть искусство), ни в коем случае **нельзя рассматривать как высшую и низшую по рангу ступень феноменологии духа.** Нельзя рассматривать одну из них как «несовершенный образ» другой. Ни красоту в качестве не до конца разоблачившейся истины, ни истину в качестве препарированной красоты. Это — две самостоятельные, равноправные по отношению друг к другу формы сознания. Одна из них не является несовершенной, «неадекватной» копией с другой... **Решение проблемы заключается в создании для каждого индивидуума таких условий человеческого развития, внутри которых исчезла бы самая возможность диспропорции между интеллектуально-теоретическим развитием, с одной стороны, и художественно-эстетическим развитием — с другой...**» [I. — С. 327—329].

Непонимание этих положений ведет к огромным потерям в идеологическом и нравственном воспитании нашей молодежи.

В век технического прогресса, телевидения, кино, радио

продукция антиискусства, вернее, искусство, несущее чуждые нам идеалы человеческих отношений, чуждые, враждебные нам духовные ценности, стремительно проникает и за пределы капиталистических стран. Такое искусство опасно прежде всего для молодежи, так как воздействовать на сформировавшуюся личность значительно сложнее, нравственное же нарушение в раннем возрасте происходит катастрофически быстро. Духовно неразвитый эстетически неграмотный человек без разбора потребляет всякого рода художественные суррогаты, какими бы путями они к нему ни попадали. Самый реальный путь противостоять тлетворному влиянию «антиискусства» — успеть воспитать с детства невосприимчивость к нему, привить сознательный иммунитет, **выработать вкус, понимание и жажду общения с подлинным искусством, высокую эстетическую взыскательность и самостоятельность суждений.**

Противостоять буржуазной идеологии можно, лишь развив активную деятельность в той же самой области, которую использует противник. Подлинный «барьер» развращающему воздействию псевдоискусства в век все расширяющихся международных контактов можно поставить, лишь приобщив каждого к подлинным ценностям мировой художественной культуры. **Полноценное эстетическое развитие каждого — это не роскошь, а абсолютно необходимый компонент всестороннего, гармонического развития личности, при отсутствии которого нет и не может быть полноценно развитого интеллекта и полноценного усвоения нравственных принципов коммунистического отношения к людям и к природе, не может быть сформировано целостное и нужное нашему обществу отношение к миру.** И в руках педагогики нет другой такой же мощной силы для этой работы, как искусство, — это действительно именно его **специфическая функция**, и здесь оно не может быть заменено никакой иной формой общественного сознания.

Но... имеет ли все это отношение к школе и предметам искусства? Ведь то, о чем мы здесь говорили, т. е. **проблемы отношения к миру в единстве мысли и чувства**, человековедческие проблемы, до сих пор никогда не строило содержания уроков ни «пения», ни «рисования», ни даже «литературы». Нужно ли такие задачи ставить в школе вообще? Не говорим ли мы о том, что не входит в привычные рамки этих учебных предметов — и не должно входить?

Да, то, о чем мы говорим, выходит за эти привычные рамки!

Но не настало ли время осознать, что эти привычные рамки давно устарели, стали не вровень с требованиями современности, стали гириями на ногах не только школы, но и всего развития культуры! Пора всесторонне, на подлинно научном уровне осмыслить цели, задачи и формы предметов искусств с точки зрения идеологических и экономических потребностей общества.

Расширение функций предметов искусств — это не слом, не отрицание старых задач — это акцентирование тех возможностей искусств, которые слабо использовались в школе, но имеют сегодня сугубо важное общественное значение.

II. ИСКУССТВО И ТРУД

Сложны, многогранны связи художественного развития с формированием личности человека, с его отношением к миру.

Трудовая деятельность человека выявляет характер взаимоотношений человека и с природой, и с обществом. Ценностные ориентации человека, на которые такое глубинное влияние оказывает искусство, напрямую сказываются на отношении к своему труду, к работе своих коллег, уважении или пренебрежении к трудовым итогам и продуктам.

Труд наш неразрывными узами связан с нашими представлениями о нравственном (красивом) или безнравственном (безобразном) отношении к жизни. Однако взаимоотношения эстетического и художественного развития личности и ее «деловой», профессиональной ценности сложны, многосторонни и не ограничиваются нравственными позициями.

Можно сформировать у человека высокое нравственное отношение к труду и в чувствах, и в логике, но оно обязательно будет разрушено, обернется противоположным отношением или разовьется в комплекс личной неполноценности, если не развить параллельно **способности к труду**, не привить тех навыков и качеств личности, которые обеспечили бы эту способность на нужном сегодняшнему производству, технике, науке уровне. Может

ли и что именно может сделать искусство для формирования этих качеств работника?

Важнейшие возможности для педагогики раскрывают *изобразительная, декоративная и конструктивная* деятельности. В развитии способностей они незаменимы вместе. Они формируют развитие зрения и руки как целостной системы (глаз — мозг — рука), т. е. как системы мышления. Многие забывают, что изоискусство — не просто рисование, это **обязательно всегда и труд, ручной физический труд**. Это, во-первых, **развитие зрения, чуткости пальцев**, поскольку без развитого зрения и осязания художественная работа немыслима. Во-вторых, изоискусство неразрывно связано и с формированием **образного мышления**. Вне создания в сознании, в воображении «зримого» прообраза итогов труда человек не способен создать ни единой вещи — он должен ее «видеть» заранее. Наша сетчатка — это часть мозга, вынесенная наружу, это «чертежная доска» мозга, работающая во много раз быстрее любого счетно-решающего устройства. В-третьих, оптимальное решение задач в любой отрасли производства — всегда гармонично. **Выработка способности идти к гармоничному решению интуитивно** и является спецификой образного мышления, а значит, и художественного развития.

Новые, современные отрасли науки и техники, научно-технический прогресс в целом настойчиво требуют от каждого участника проектно-производственного процесса развития **пространственного мышления**. Еще недавно большинство технологических процессов ориентировалось на повторяемость производственных циклов, и развитое композиционно-пространственное мышление требовалось от немногих. Сейчас, при ускоренной и по сути непрерывной смене технологических процессов, владение основами пространственных взаимосвязей элементов (в схемах, чертежах, в реализованных технических системах) является абсолютной необходимостью для каждого участника проектно-производственного цикла. Слабость, недисциплинированность пространственного воображения все чаще становится одним из наиболее существенных препятствий в развитии и функционировании ряда отраслей производства. Известно, что слесари-лекальщики высшей квалификации, модельщики, закройщики ценятся «на вес золота», что хроническая нехватка людей этих и аналогичных специальностей приводит к перебоям в

производстве, снижению качества, трудностям в освоении новых образцов и новой технологии. Основа этих рабочих профессий — свободное владение пространственной формой, а этому можно и нужно было бы научить каждого. Столь же необходимо овладение цветом, тоном, фактурой поверхности. Сегодняшняя колористическая безграмотность рабочего, техника, инженера приводит к практической невозможности преодолеть барьер качества в полиграфии, химии полимеров, производстве красителей, в текстильной промышленности. Непреодолимым препятствием в этих и других видах производства является «чисто физическая» слепота к цвету, его тональности, насыщенности, оттенку. И любой узкотехнический процесс (оборудование, материалы) не может обеспечить качественного сдвига, так как ключ к нему — в развитии зрения человека-оператора.

Психологические исследования сейчас обнаруживают участие зрения во всяком творческом мышлении¹, показывают необходимость совершенствования работы зрительной системы применительно к любой деятельности. Зрительные представления являются наиболее распространенной формой представлений вообще. Исследования последних лет показали, что с развитием абстрактно-словесного мышления роль конкретно-чувственного опыта не уменьшается, а качественно возрастает.

Специалисты сегодня по-новому раскрывают функции человеческого мозга. Левое и правое полушария нашего мозга оказались не идентичными в своих функциях. Левое полушарие отвечает за логическое знание и мышление, правое — нацелено на мышление образами. Доктор химической наук Ю. Чирков в статье «Мозг левый, мозг правый» замечает, что «важно это и для профориентации. Исследования... показали, что среди мужчин профессией летчика или, скажем, оператора овладевают лица с максимально выраженной асимметрией мозга» (Неделя. — 1985. — № 29. — 19 июля). Многие ученые называют нашу цивилизацию «левополушарной» и не считают этот эпитет комплиментом: мы игнорируем запросы правой половины собственного мозга, а значит, слабо используем его возможности... «Нынешняя педагогика в основном построена в угоду «левополушарности», — утверждает

¹ Проверка «внутренним зрением», воссоздаваемым на сетчатке глаза, любых рожденных в сознании идей, решений.

Ю. Чирков.— Необходимо вести учебный процесс так, чтобы «художественная» правая половина мозга развивалась и функционировала не хуже «аналитической» половины» (там же). Культура зрения, культура мышления образами является существенным моментом в квалификационном облике огромного числа профессий, порождаемых научно-технической революцией, и способности к этим профессиям должны закладываться в возможно более раннем школьном возрасте.

Раньше, во времена цехового ремесленного производства, когда мастерство переходило от мастера к ученику непосредственно, а часто просто от отца к сыну, зрительная система и руки рабочего формировались как бы незаметно, сами собой — в процессе долгого ученичества. Навыки человек получал на всю жизнь, и смена развития зрения и руки ему не были остро необходимы.

Теперь же наоборот — человеку нужно быстро уметь адаптироваться в новом характере производства, приобретать новые умения, постоянно осваивать новую технологию. Поэтому система «глаз — мозг — рука» должна быть развита обязательно подвижно и гармонично. Заранее неизвестно, какой профессией овладеет данный ученик, но готовить к ней его нужно с первого класса — иначе зрение и рука «закостенеют», потеряют способность развития и он станет плохим работником везде. Будь он хоть трижды сознательный и старательный...

Нет, только с помощью искусства в общеобразовательной школе можно проделать теперь эту работу — широкой палитрой развить образное, пространственное, колористическое и фактурное мышление, в единстве глаза и руки.

Но есть еще одна, пожалуй, самая важная, человеческая способность, без которой работник не сможет быть таким, каким нужен нашему социалистическому обществу, сегодняшнему и особенно завтрашнему производству, — способность творить. Из творческих потенциалов отдельных людей и складывается динамизм, творческий потенциал общества.

От развития этой способности зависит основной, подлинно человеческий стимул труда — радость, наслаждение от его процесса, открытие новых путей, ощущение уважения коллег. Мы сегодня много говорим о творческом труде рабочего, но мало думаем о тех «инструментах», посредством которых должна сформироваться эта спо-

способность. Полагаемся на «природу», «гены», «бога»

Основным рычагом творчества, кроме овладения опытом предшественников, является развитое «воображение» — высшая форма образного мышления. Фантазия, или сила воображения, принадлежит к числу не только драгоценнейших, но и всеобщих, универсальных способностей, отличающих человека от животного. Без нее нельзя сделать ни шагу не только в искусстве; «в самом простом обобщении, в элементарнейшей общей идее («стол» вообще) *есть* известный кусочек фантазии» (В. И. Ленин. Полн. собр. соч.— Т. 29.— С. 330).

Сила воображения дает человеку способность предвидеть, т. е. чувствовать, видеть потенцию развития явления или возможности, заключенные в материале, в конструкции, в научной идее, и выявлять ее. И тут нет никакой фантастики — происходит это потому, что чувство гармонии дает силу ощутить целое раньше частей. «Дело в том,— пишет Э. В. Ильенков,— что развитое эстетическое чувство с его принципом красоты как раз и позволяет верно схватывать образ «целого», до того как будут «поверены алгеброй» все частности и детали этого «целого», до того как это конкретное живое целое будет воспроизведено в мышлении в форме строго-логически развитой системы абстракции. Дело в том, что потребление плодов искусства развивает ту самую силу творческого воображения, которая позволяет человеку не просто глядеть на окружающий мир, но видеть его высокоразвитыми человеческими глазами...» [I. — С. 222—223]. Деятельность воображения не заключается в способности суммировать образы, имеющиеся у других людей,— это способность выделять из них то общее, что они уже имели между собой, но только в виде «намека», «тенденции», рождать новый образ, новый продукт. «Поэтому сила воображения с самого начала становится именно продуктивной, то есть творческой, производящей, а не просто воспроизводящей. Этим она с самого начала отличается от простой деятельности «памяти», воспоминания» [I. — С. 242].

Когда художественно развитый глаз схватывает предмет, формы которого согласуются с формами эстетически развитого восприятия, то человек может быть уверен, что увидел какое-то «целое», какую-то конкретную систему явлений, сложившуюся по ее «собственной мере», а не просто переплетение многих случайно столкнувшихся «це-

лых», не винегрет из разнородных «частей», не случайное сочетание составных частей из разных «целых».

Трудно переоценить творческую способность — так много она может дать в любой работе: инженера, врача, агронома, космонавта и т. д. Человек же эстетически неразвитый решительно проигрывает не только как ученый, но просто как производственник. У него прочно складывается формально-догматический тип интеллекта. В окружающей действительности он всегда будет видеть только то, что уже заранее известно ему из учебников, инструкций и распоряжений, — то, что заранее «закодировано» в его памяти. В затруднительных ситуациях, на которые теория не заготовила ему точного рецепта, он всегда растеряется; от действия по привычному штампу он сразу перейдет к действиям по чистому произволу — ведь капризный произвол есть также продукт неразвитого, некультурного воображения. Фантазия («продуктивное воображение») является универсальной человеческой способностью, которая обеспечивает человеческую активность восприятия окружающего мира. Не обладая ею, человек не может действовать по-человечески ни в науке, ни в политике, ни в отношениях с другими людьми.

Таким образом, в любой профессии, в любом труде эта способность является основой движения вперед, основой вдохновенного труда.

И именно поэтому нетерпимо нарушение гармонии образования. Развитие логического мышления за счет эмоционального сказывается отрицательно на мировоззренческом, духовном и на профессиональном становлении молодежи.

Искусства изобразительные и прикладные таят в себе огромные возможности для развития творческой потенции, фантазии и интуиции, для ощущения ребенком радости ручного труда как творчества. Мы убеждены, что особенно в начальной школе ни один другой предмет не открывает таких возможностей, как занятия изобразительным искусством. Ребенок здесь имеет дело с самыми различными материалами и процессами. Перед ним не только краски, карандаши и глина, но и дерево, картон, бумага, линолеум, проволока; у него развивается чувство материала, фактуры, поверхности. Дети режут, клеят, гнут, придают форму, решают проблему пространства, пропорций — здесь обилие трудовых процессов. Ребенок чувствует себя творцом и способен в создании конкретных предметов

выражать свое отношение к миру. Он создает продукт своего творчества, который доставляет радость и ему, и взрослым. Ребенок видит, как серьезно оценивается его работа, поэтому и сам относится к ней всерьез. Ни в одном виде искусства продукт детского труда и творчества не может так легко фиксироваться и выноситься на всеобщее обсуждение, как в изобразительном искусстве. Здесь фиксирование в материале абсолютно неотрывно от процесса творчества. К сожалению, до сих пор в школе как раз эти возможности искусства не всегда осознаются и используются. Труд в искусстве требует серьезной организации и материальной обеспеченности своего процесса — только тогда можно ожидать результатов.

Продолжая нерационально разделять уроки искусства с уроками художественного труда (передавая занятия прикладными искусствами в уроки труда), мы не сможем никогда добиться целостного развития у наших будущих рабочих зрительной системы, системы осязания, тонкого разностороннего развития руки, так необходимых для высококачественного труда. Мы не сможем сформировать способность быстро и адекватно создавать «зрительный образ» заданной детали. Мы не сможем решительно улучшить качество продукции без художественного развития каждого. Вне общей школы эта проблема, очевидно, вообще не может быть решена. Когда делегация деятелей советской культуры была в Японии, мы поразились тому, что в старших классах школы отведено такое большое время (до 6 часов в неделю!) искусству. Но этому нашлось свое объяснение. Как отмечалось выше, человек, развитый художественно, к решению оптимального варианта любой задачи приходит как к решению наиболее гармоничному, т. е. труд такого человека наиболее производительен. И японской школой это оказалось учтено. Учтено для подъема конкурентоспособности производства. И результаты этого — налицо.

«Какие бы ни были недостатки в моих сочинениях,— писал Карл Маркс,— у них есть то достоинство, что они представляют собой художественное целое...» (Маркс К., Энгельс Ф. Соч.— Т. 31.— С. 111—112). К. Маркс сумел построить свой труд по законам красоты и осознать его результаты как художественное целое. Вот если бы мы достигли того, чтобы каждый человек строил свою деятельность по законам красоты и осознавал ее

результаты как художественное целое, мы достигли бы огромных результатов и в качестве, и в производительности труда.

Предмет «Изобразительное искусство и художественный труд» с целенаправленной программой и реальным учебным планом мог бы открыть нам возможность решать эту проблему.

III. ИСКУССТВО И ДИДАКТИКА

Наверное, с первых попыток людей создавать школы общего образования в них начались поиски передачи детям опыта искусств. Я здесь не собираюсь делать глубокие экскурсы в очень неоднозначную историю художественного образования как в массовой, так и в специальной — художественной школах. Представления об уроках искусства целиком зависели от понимания общих задач образования, с одной стороны, и, с другой, — от понимания роли искусств в жизни. Собственно — от понимания того, что самое ценное в искусствах для передачи следующим поколениям.

И те и другие представления менялись. Серьезный слом установившихся позиций произошел в годы, последовавшие за Великой Октябрьской социалистической революцией. Именно тогда в нашей стране подвергалось решительной переоценке понимание того, что самым ценным при передаче опыта искусств являются формируемые ими умения. «Какая масса людей, не одаренных специальными способностями, — писал, например, в те годы С. Т. Шацкий, — тратит время на приобретение технических навыков, учится долгие годы..., но о музыке, о музыкальных переживаниях, мыслях, интересах знает очень мало! Не лучше ли начать с того, чтобы разбудить и укрепить потребность в искусстве... Искусство, как таковое, может чувствоваться детьми, ... оно им близко и необходимо. Надо только найти путь к детской душе. Когда же дети поймут (вначале, быть может, очень элементарно), как много дает искусство, то они сами захотят и знаний, и навыков и станут добиваться большего, чтобы идти вперед и расширять область доступного их пониманию» (Шацкий С. Т. — Собр. соч.: В 4 т. — М., 1962—1965. — Т. 1. — С. 435—436).

Расширять область доступного! Какая точная и вы-

сокая цель образования! Да, это была совершенно новая; революционная идея. Но в те годы она оказалась еще не основанной на реальных возможностях общества, оказалась мечтой, идеалом, к тому же совершенно еще не осознанным педагогической наукой... И реальные задачи предмета искусства этой наукой по-прежнему были утверждены как задачи обучения графическим умениям: «Наша конечная цель...— приблизить изобразительную деятельность ребенка к элементарным основам вполне грамотного реалистического изображения» [V. — С. 10].

Но причина сужения задач искусства в школе лежала не только в понимании или непонимании возможностей этого предмета. Ведь сумма задач школы в передаче опыта предков тогда осознавалась поневоле несколько суженно. Страна делала шаги отнюдь еще не к гармоническому развитию каждой личности — делала первые шаги просто к элементарной грамотности своих граждан. Новые, только еще возникающие потребности общества педагогикой осознавались, к сожалению, с большим запозданием по отношению к развитию и экономики, и общей грамотности населения. Только теперь, в последние годы, педагогическая наука начала откликаться на происшедшие глубокие изменения, начала осознавать это не на бытовом уровне.

На протяжении многих лет составом содержания образования считалась лишь совокупность знаний, навыков и умений. Так рассматривается содержание образования в «Педагогической энциклопедии». Так же, кстати, оно трактуется даже до сегодняшнего дня в большинстве зарубежных и отечественных работ по педагогике и дидактике. Здесь же я хочу опереться на новые, на мой взгляд верные, современные исследования наших дидактов.

«Длительность традиций такого толкования содержания образования вполне объяснима,— пишут М. Н. Скаткин и В. В. Краевский.— Пока преобладала социальная потребность только в знающих и умеющих людях, пока эта потребность распространялась на подрастающее поколение, в содержание образования включались только названные компоненты. Однако вместе с появлением социальной потребности в интеллектуальном развитии все большего числа людей стала ощущаться неудовлетворенность этим содержанием. В него вошли и другие элементы, не сразу осознанные теоретически» [VI. — С. 33—34].

За прожитые страной десятилетия не только элементарная грамотность, но неполное, а теперь и полное среднее образование охватили все подрастающее население. Возникло массовое образование, увеличился объем передаваемых подрастающему поколению знаний и навыков. В этих условиях уже недостаточно стало простого воспроизведения существующего педагогического опыта, необходимым стало его постоянное совершенствование в соответствии с быстро возрастающими потребностями общества. Дидакты справедливо считают, что «изменяющиеся под влиянием требований жизни цели обучения ведут к изменению принципов, что принципы обучения — категория историческая. Дидактика должна в связи с этим чутко улавливать изменения требований общества к образованию подрастающего поколения и своевременно реагировать на них, строить такую систему принципов обучения, которая верно указывала бы общее направление движения к цели» [VII. — С. 52]. Но ученые самокритично замечают, что «педагогическая наука, в особенности та ее отрасль, специальной задачей которой является обеспечение единства подхода к содержанию и процессу обучения, то есть дидактика, оказалась недостаточно подготовленной к решению сложных практических задач, связанных с перестройкой содержания образования» [VII. — С. 49].

Характер развития нашего общества потребовал внести много принципиально нового в образование. Однако это новое воспринималось только как изменение идейной направленности, передаваемой на уроках лишь через область логического знания, а эмоционально-чувственная сфера оставлялась для внеклассной деятельности ребенка. Надо сказать, что долгие годы общество справлялось с этой задачей, но постепенно стали накапливаться настолько серьезные сбои, что педагогическая наука вынуждена была их заметить и начать осмысливать. «Слишком дорого обходится пресловутый метод проб и ошибок применительно к массовой школе, — справедливо замечают Скаткин и Краевский, — чтобы считать его приемлемым, когда вся система образования приводится в соответствие с потребностями общества развитого социализма. Сегодня резко возрастают требования как к организации процесса обучения, так и к тому содержанию, которое посредством обучения должно сделаться личным достоянием выпускников средней школы. А если не возлагать

преувеличенных надежд на упомянутый метод, остается один путь — перестройка школы по продуманному и теоретически обоснованному плану» [VI. — С. 4]. И действительно, пора думать не только о прошлых успехах и ошибках, но научно строить будущее нашей школы.

Сейчас приобретает особое значение прочность связей формирования убеждений с процессом получения знаний. У нас часто отождествлялось получение мировоззренческих знаний с формированием соответствующего мировоззрения. Но — по практике жизни — мы убедились в том, что это не одно и то же. Подлинным стимулом в жизни большей частью является именно внутреннее эмоциональное отношение, и действиями нашими, особенно в экстремальных ситуациях, руководит именно оно.

Наша педагогика долго не осознавала того, что мировоззренческое отношение содержит не только объективный, но и субъективный момент, и поэтому не всякое знание способно выполнить мировоззренческую функцию.

Именно этим, как пишут дидакты, обусловлен тот «почти не имеющий исключения факт, что многие годы все методические и дидактические пособия, посвященные в той или иной мере формированию мировоззрения, освещали только один вопрос — какие знания для указанной цели должен давать учитель, какие мировоззренческие знания заложены в том или ином курсе или учебном предмете. Деятельности учащихся, педагогическим условиям превращения этих знаний в убеждения, идеалы, принципы не уделялось внимания» [VIII. — С. 73]. И делается четкий и верный вывод: «Знания лишь тогда воздействуют мировоззренчески, когда они падают на почву сформированного в той или иной степени мировоззрения». Уже сформированного! А для формирования мировоззрения необходимо сделать, например, «личностно значимыми не знания физики, а мировоззренческие знания и проблемы, вытекающие из физических знаний» [VIII. — С. 74, 78].

Это относится ко всем школьным предметам — в том числе к художественным. Сформированное мировоззрение обязательно включает в свое содержание эмоционально-оценочное отношение и к научным знаниям, и к нравственным нормам, и к эстетическим проявлениям, и, естественно, к социально-политическим идеалам коммунизма. И пока такое отношение не сформировано, не усвоено, нет и подлинной воспитанности, хотя человек и обладает знаниями, умениями и даже творческими способностями.

Осознание того, что между приобретением знаний и развитием мышления нет прямой связи, привело педагогические поиски к некоторым коренным изменениям в понимании основных функций обучения.

Глобальной функцией обучения ведь действительно является передача младшим поколениям всего содержания социальной культуры для ее воспроизводства и развития. Человек становится личностью именно в меру овладения содержанием социального опыта. Содержание личности характеризуется объемом и характером усвоенного содержания данного опыта. От них зависит уровень и характер мировоззрения и отдельного человека, и целых групп людей (возрастных, профессиональных, национальных и т. д.). С этих позиций должно осмысливаться и содержание образования. В него должны включаться основы всех составных элементов содержания мировоззрения таким образом, чтобы это содержание отражало двойственную структуру мировоззренческого знания: его объективно информационный и субъективно позиционный, действенный аспекты. И другой аспект, касающийся структуры мировоззрения личности, предполагает проектирование в образовании передачи глубоко эмоционального отношения к системе ценностей. Но именно этот аспект ныне почти исключается из обучения (если не считать преамбул в программах каждого предмета).

В последние годы группой дидактов во главе со Скаткиным, Краевским, Лернером по-новому и очень убедительно рассмотрены основные элементы социального заказа общества школе. Специалисты верно подчеркивают, что основной, глобальной целью обучения является передача подрастающим поколениям основ социального опыта, накопленного человечеством на протяжении его жизни. Определяя составные элементы этого опыта, они четко выделяют четыре его элемента: 1) *знания* о природе, человеке, технике; 2) *опыт способов деятельности* (навыки, умения); 3) *опыт творческой деятельности*; 4) *опыт эмоционально-ценностного отношения к миру, к своей деятельности*. Основаниями членения социального опыта на части служат различия в содержании этих элементов, в функциях каждого из них в конструировании социального опыта и в способах усвоения каждого из видов содержания. Содержание образования призвано обеспечить усвоение основ социального опыта, поэтому оно может быть почерпнуто только из его состава: содержание

образования должно состоять из тех же элементов, что и весь социальный опыт в целом. «Такое расширенное понимание содержания образования влечет за собой необходимость не только осуществить отбор знаний и способностей деятельности, как это делалось раньше, но и разработать содержание последних двух видов, которые ранее рассматривались лишь как цели обучения. Необходимо найти формы воплощения всех видов содержания в программах и учебниках по всем учебным предметам» [VI. — С. 35—36].

В этих положениях выражено, на мой взгляд, принципиально новое, отвечающее современному развитию общества осмысление задач общего образования, очень серьезно разработана педагогическая модель социального заказа. Теоретическая нерешенность этого вопроса остро мешала школе выполнять социальный заказ общества.

Введение всеобщего обязательного среднего образования в масштабе всей страны и расширение каналов его получения как никогда остро поставили вопрос о необходимости обозначения строго определенного, единого для всех типов средних учебных заведений объема содержания по всем этим четырем компонентам. Обязательное усвоение его выступает нижней границей, тем минимумом, дальнейшее сокращение которого недопустимо, так как ведет к утрате качественной стороны самого понятия «общее среднее образование». Специалистам школьного дела необходимо осознать, что сегодня мы минимума этого объема еще прочно не выработали и поэтому не можем точно определить, ниже или выше его мы сейчас находимся.

Нерешенность этого вопроса отражается не только на содержании программ, но и на понижении места и роли отдельных предметов в общем содержании образования и в учебном плане школы.

Мне кажется, что два важнейших элемента содержания образования долго не понимались как элементы самостоятельные, требующие специальной разработки их содержания и специального педагогического инструментария для передачи их новым поколениям. Да, многие десятилетия их считали лишь итогом получения знаний и навыков.

Мне как художнику абсолютно понятно утверждение дидактов, что «ни объем знаний, приобретенных в готовом виде, ни умения, усвоенные по образцу, не могут обес-

печить творческих возможностей человека. (Как это напрямую относится к преподаванию изобразительного искусства! — *Б. Н.*) Если человека постоянно приучать усваивать знания и умения в готовом виде, можно притупить и его природные творческие способности. Человек, не приученный мыслить самостоятельно и усваивающий все в разжеванном виде, оказывается через некоторое время неспособным проявить задатки, данные ему от природы» [VII. — С. 106].

Нам всем необходимо осознать, что третий вид содержания образования — опыт творческой деятельности, призванный обеспечить готовность к поиску решения новых проблем, к творческому преобразованию действительности, имеет особое, специфическое содержание, не совпадающее с содержанием первых двух видов. Если бы творческие силы человека зависели только от знаний, от их объема, то любой современный школьник, зная больше Аристотеля, был бы и более творческим человеком, чем Аристотель. В то же время есть немало людей, знающих гораздо меньше иных эрудитов, но работающих намного более творчески.

Как научная, так и художественная деятельность взрослых дает многократные подтверждения этому. Сколько людей, овладевших знаниями на высшем уровне, кончают художественные и искусствоведческие учебные заведения и потом оказываются неспособными к творческой деятельности! Развитие творческих способностей требует специального механизма — своих навыков, своего тренажа. И учить этому необходимо с самого юного, с самого нежного возраста — когда ребенок наиболее к этому предрасположен. Этому положению пора стать педагогической аксиомой.

«Четвертый вид содержания образования — нормы отношения к миру, т. е. эмоционально-волевая воспитанность, — утверждают дидакты, — специфичен, так как он состоит не в знаниях, не в умениях, а в оценочно-эмоциональном отношении к миру, к деятельности. Отношения человека к окружающей действительности, сфера его чувств не совпадают ни с содержанием его знаний об этой действительности, ни с его навыками и умениями. Это особая сфера. «Ничто — ни слова, ни мысли, ни даже поступки наши не выражают так ясно и верно нас самих и наши отношения к миру, как наши чувствования...» — писал К. Д. Ушинский. Пока человек только знает о

нормах поведения, даже ведет себя как принято, но делает это вопреки своей отрицательной оценке этих норм или при равнодушии к ним... нельзя его признать усвоившим содержание воспитанности. Пока человек только осведомлен о мировоззренческой идее, правильно ее использует для объяснения каких-либо явлений действительности, но не убежден в истинности идеи и, следовательно, эта идея не вызывает в нем эмоционального отношения, до тех пор идея не стала частью его мировоззрения» [VII. — С. 108].

Только в последние годы в наше сознание начинает входить — но еще никак не укрепится — понимание отсутствия автоматических связей между умениями, знаниями и опытом отношения к жизни. В конкретную практику образования это вообще еще входит только стихийно, несистемно. Об этом процессе верно пишет профессор С. Х. Раппопорт: «Опыт отношений можно назвать универсальным: он необходим людям всех профессий, всех родов занятий, во всех сферах общественной жизни... Однако здесь **нельзя еще говорить о столь же продуманной, разветвленной, взаимосвязанной во всех своих звеньях системе, равносильной той, которая действует в области профессиональной подготовки...** Социализация человека в универсальном плане еще в большей своей части **протекает стихийно**»* [IX. — С. 12—13].

А ведь не так давно такой системы не было и в профессиональной подготовке человека. Подавляющее большинство людей — рабочие, крестьяне, ремесленники — нужный им профессиональный опыт приобретали стихийно, заимствуя его в процессе работы у старших. Это оказалось невозможным, недопустимым при современной экономике. И профессиональная подготовка за последнее время была в корне перестроена. В подготовке же человека к жизни, осознанию ее смысла для того же профессионального труда такой перестройки не произошло. И это оказалось очень опасным и для развития общества, и для формирования личности.

Значение передачи молодым поколениям этих двух важнейших видов опыта мы осознаем только сейчас. И, как видим, к единым выводам приходят и дидакты, и философы, и психологи, и музыканты, и художники. «Профессиональным опытом, знаниями, умениями, — говорит С. Х. Раппопорт, — можно овладеть путем образования и обучения: они требуют упорства, воли, но при их

наличии и при достаточных усилиях каждый нормальный человек может приобрести все необходимое для профессиональной деятельности в избранной отрасли. *Опыт отношений нельзя выучить или приобрести путем упражнений, его нельзя приобрести никакими волевыми усилиями, его надо пережить — другого пути нет!*

Внешние влияния проникают в глубь личности, входят в собственные отношения человека к миру и к самому себе, становятся частицей его «я», только если они пропущены сквозь эмоциональный фильтр его психики, здесь переработаны, силой его собственного переживания введены в сплав с его уже накопленным опытом»* [IX. — С. 15—16]. Именно поэтому, очевидно, эта сторона необходимого социального опыта — опыта отношений — всеми исследователями квалифицируется как эмоционально-ценностная.

И еще — как эстетическая: эстетический критерий, эстетическое отношение. И тут мы подходим к прочнейшей связи двух последних сторон социального опыта с искусствами: без использования опыта искусств эти стороны социального опыта в общеобразовательной школе вообще передать невозможно.

Все другие формы влияния на личность способны общепринятыми оценками и нормами убедить, а то и заставить человека вести себя в соответствии с требованиями общества. Есть большая палитра воздействия: поощрения и наказания разных силы и уровней. И это действует. На памяти у нас хотя бы события, связанные с решением о борьбе с пьянством. Действует. Но куда глубже действует сформированное личное глубокое отвлечение к пьянству, когда воспитаны совсем иные — духовные потребности. Именно искусство может проделывать такую работу: **«Искусство действует иначе — как сама жизнь, а она не предлагает готовых рецептов, она требует самостоятельных решений. Только в процессе их поисков и в ходе самих решений — удачных и неудачных — складываются у человека опыт отношений, и сами отношения к окружающему миру и к самому себе... Создавая действующие модели жизни, оно втягивает нас в сходные с жизненными события, вызывает сходные с жизненными переживания и раздумья, активизирует наш собственный жизненный опыт»*** [IX. — С. 18].

Фактически искусство является для эмоционально-отношенческой сферы мышления таким же тренингом, как

занятия физкультурой для тела. Там тренируется, делается подвижным, готовым к многовариантному труду и борьбе тело человека. Так же и здесь: искусство развивает необходимые в любых жизненных ситуациях «навыки души» — тренирует чувства, тренирует эмоционально-ценностные реакции человека на все явления действительности.

Итак, роль преподавателя искусств и, в частности, предмета изобразительного искусства в плане решения этих четырех задач образования может быть осмыслена совершенно по-новому. Сегодня эти предметы не решают и четверти задач, которые могли бы выполнять. Две первые задачи (знания, умения) искусства в какой-то мере решали в школе и раньше, хотя они могут и должны решаться лучше и шире. Но две последующие задачи (передача творческого и эмоционально-ценностного опыта) через искусства (особенно изобразительные) почти не решались. Это не было предусмотрено самим содержанием программ. Но без предметов искусств решение этих задач вообще невозможно. И пока это не будет понято и «душою принято», пока соответственно не будут перестроены программы и учебные планы, решение этих задач будет происходить стихийно, в основном вне стен школы.

Нам пора осознать реальное значение всех этих сторон социального опыта и их неидентичность. Каждую из них нужно формировать целеустремленно, просматривая внимательно, какие же виды человеческой деятельности из доступных школе наиболее адекватно соответствуют им.

И я глубоко убежден в правильности утверждения дидактов, что именно все четыре компонента школе необходимы, потому что устранение любого из них либо исключает гармоничное функционирование системы культуры, либо исключает подлинное функционирование системы обучения, реальная роль которого зависит от единства в нем этих компонентов.

В последних решениях партия призывает предельно сократить путь от научных изысканий до внедрения их в практику.

Осознание школой всех сторон передаваемого детям социального опыта назрело. Необходимо привести в соответствие с ним понимание и роль каждого учебного предмета — и в первую очередь предметов искусств.

IV. РАЗДУМЬЕ НА ПОРОГЕ ШКОЛЫ

Мы знаем, что искусство — одно из величайших богатств, созданных человечеством, и его невозможно заменить ничем иным. И незаменимо оно не вообще, а именно в образовании человека, в его очеловечении...

И вот мы стоим на пороге школы. Мы осознали, что искусство должно быть нами использовано и в формировании отношения к жизни, и в подготовке к труду. Мы даже поняли взаимоотношение искусства с общими задачами школы и — предположим даже большее — уверовали во все это. И яростно желаем на практике все это осуществить. Все ли решено, понято нами, чтобы войти в класс и начать обучать детей искусству?

Нет, мы остановились не только на пороге класса, но и на пороге искусства как учебного предмета. Мы выяснили, ради чего стоит обучать искусству каждого будущего работника и гражданина. Но мы еще не определили своего отношения к основным граням искусства как элементам педагогического процесса. Как сделать так, чтобы, обучая искусству, мы этот великий опыт человечества не исказили? Ведь и до сегодняшнего дня искусство в школе преподавалось, а тех великих результатов, которых следует ожидать от художественного образования, что-то не обнаруживаем ни в эстетике отношения к жизни, ни в формировании чуткой, «зоркой» руки. В чем происходит сейчас тот сбой в передаче художественного опыта, который мешает проявиться во всю мощь формирующим возможностям искусства?

Думаю — истоки такого положения неоднозначны.

Фактически существует два ряда причин, препятствующих изобразительным (пластическим) искусствам раскрыть свои возможности в образовании. С одной стороны — это внешние, не зависящие от программ и методик причины (скорее, последние от них зависят), с другой — внутренние недостатки самих программ и методик предмета. Я здесь не смогу разобрать их все, но основных необходимо коснуться.

1. Внешние причины

С древних, еще рабовладельческих времен изобразительные искусства не включались в число высоких «музыкальных» искусств. Музыка включалась, литература

включалась, философия была самой высокой формой деятельности и мышления. А искусства изобразительные и прикладные считались ремеслом, не входили в престижные для высших классов общества занятия. В чем причина? Мы много уже говорили о связи изобразительных и особенно прикладных искусств с трудом, не только с трудом мысли, но и с обычным физическим трудом с помощью разных материалов. Камень, металл, дерево, краски — работа с этими материалами нелегка физически, связана с пылью, грязью... Низкое занятие для рабовладельца! То ли дело музыка, философия!

Да, то, что мы сегодня рассматриваем как особую силу, особую возможность этого вида искусств — пластическая слитность, неразрывность с физическим трудом, тогда воспринималось именно как нечто унижающее их.

И на протяжении всего периода рабовладения, несмотря на высокий взлет изобразительных искусств и архитектуры в Греции и Риме, эти искусства никогда не ставились в образовании детей высших классов на один уровень с искусствами «изящными», чисто духовными, умственными, физическим трудом не «запачканными». Даже в средние века эта тенденция полностью сохранялась, и только в период Возрождения, когда искусства изобразительные претерпели новый высочайший взлет, положение стало меняться. Однако с возникновением станковых искусств, с их подъемом к вершинам духовного поиска, с приравниванием в сознании высшего общества их к лику искусств достойных произошло как бы расслоение внутри этих искусств. Изобразительные и декоративно-прикладные искусства раньше четко не делились между собой. Один и тот же мастер мог писать портреты и резать раму, стул, дверь. Четкого разделения не было. В Московской Руси допетровских времен была Оружейная палата, которая выполняла роль высшей художественной школы страны и действовала в этой области на старых принципах цеховых мастерских (мастер — подмастерье), и «жалованные живописцы» выполняли работы и сугубо прикладные — вплоть до росписи сундуков. И в силу такой неоторванности «высшего от низшего», от физического будущие мастера набирались только из низших слоев общества.

При Петре I ситуация стала меняться. Уже утвердившееся на Западе разделение внутри этой группы искусств стало утверждаться и в России. Постепенно изоб-

разительные искусства стали в глазах общества «знатным художеством». В 1747 г. Академия наук даже была переименована в Академию наук и художеств. Борьба за возвышение искусства изобразительного в глазах общества в ранг искусств духовных вызвала реорганизацию всей подготовки художников и создание Академии художеств, упрочившей разделение искусств. Идея гражданственности искусства поднимали и роль художника, требовали его широкой образованности и... отрывали в представлении высших слоев от унижительного ремесла, достойного исполнения людьми крепостными.

Навыки рисования, основы именно изобразительного искусства начали активно проникать и в семьи аристократии. Стало престижным уметь не только музицировать, но и рисовать, писать акварелью.

Утверждение отрыва искусств изобразительных — духовных — от декоративно-прикладных как искусств ремесленных, низких постепенно прочно внедрилось и в школу, в программы и педагогику искусства. И до сих пор знания и навыки декоративно-прикладных и конструктивных искусств отрываются и отдаются предмету «труд». Декоративные искусства в сознании школы становятся как бы и не искусствами... Живуче же аристократическое презрение к «низким» искусствам! Да что говорить, живо оно не только в педагогике, но и в среде искусства. А это не способствует их общему успеху, необходимому их единству в процессе образования будущих граждан.

Нам пора решительно преодолеть это атавистически-аристократическое пренебрежение всей группой декоративно-конструктивных искусств. В образовании они в единстве с изобразительными могут дать то, что ни один другой предмет искусства дать не может. И сила их именно в единстве духовного и трудового начал. Именно эти искусства полновеснее всего объединяют в своем лоне деятельности познания, общения, оценки с деятельностью преобразовательной, конкретно, предметно-созидательной. И объединяют, как мы говорили, все формы мышления и деятельности в нерасторжимом единстве.

Не пора ли затянущееся с рабовладельческих времен презрение к трудовой сущности этих искусств пересмотреть в корне?

Где же тут логика для нашего общества, провозгласившего труд не только правом, но и обязанностью человека? Ведь все практические несуразности в положении

предмета искусства в школе исходят из этих древних, принципиально чуждых нашей идеологии заблуждений. Отсюда отсутствие профессионально достаточного времени на преподавание предмета даже в тех первых семи классах, где он значится в сетке часов. Ведь в развитых странах давно уже предмет преподается при двоянном часе (уроке). Отсюда и преждевременное завершение преподавания искусства. Но кто из педагогов-ученых или работников министерств объяснит, почему общение с искусством на уроках должно быть прекращено с 7 класса? Здесь проявился чистый антинаучный волюнтаризм, основанный на фетишизации наук и все том же пренебрежении к искусствам как занятиям несерьезным, развлекательно-необязательным.

А всдь следствием отсутствия часов стала фактическая утечка специалистов. В школах (особенно сел и малых городов) редко сегодня преподают этот предмет учителя, специально этому обучавшиеся в педагогических вузах и техникумах. А преподавание неспециалистами (в догрузку — кому не хватает часов) лишь в исключительных случаях может дать позитивный результат. К сожалению, это такое нелепое преподавание предмета, когда даже методисты вынуждены писать, что преподавать рисование может человек, сам и не умеющий рисовать (см.: Ш п и к а л о в а Т. Я. Изобразительное искусство в 1 классе.— М., 1981.— С. 3). Невозможно представить чего-либо подобного в преподавании литературы, математики — да любого «серьезного» предмета. Попробуйте сказать, что эти уроки могут вести люди, не умеющие считать или читать!

Отсюда и отсутствие материалов для работы и соответствующих пособий и учебников. Кто объяснит, почему для химии или физики можно и должно школу снабжать и инструментарием, и материалами для опытов, а для изобразительного искусства — нельзя? Здесь мы десятилетиями ограничиваемся лишь призывами к шефам и родителям.

Я мог бы назвать и другие, вытекающие из непонимания роли искусства, «объективные причины» неудовлетворительного положения. Но я убежден — изменить его можно лишь тогда, когда широкие педагогические массы, когда центр педагогических наук — Академия и министерства просвещения в корне пересмотрят свое понимание места и роли художественного образования в массовой

школе. И поймут — здесь нельзя перенести тяжесть ни на какие внешкольные мероприятия. Сколь ни высок будет там процент охвата (сейчас менее 3%), он не может и не должен охватывать 100% детей.

Я не хочу здесь подробнее останавливаться на негативных сторонах положения предмета и его преподавания в школе. Книга эта посвящена поиску и утверждению опыта, отвечающего сегодняшнему и завтрашнему дню нашего общества. Просто пора задуматься о причинах неблагополучия, пора перестать аристократически презирать учебный предмет искусства.

2. Внутренние причины

Но существуют не только внешние причины неблагополучия, нерезультативности уроков изобразительного искусства в общеобразовательной школе. Я останавлиюсь на внутренних проблемах, на накопившихся за долгие годы нарушениях специфики искусства в самом школьном предмете.

Самым серьезным здесь является нарушение единства формы и содержания и в практической работе, и в восприятии искусства, а значит, происходит искажение художественного мышления, нарушение его целостности. Нарушением специфики искусства является и подмена развития наблюдательности работой по штампу, а также забвение — и прочное — того, что всякая работа в искусстве, чтобы породить творческое отношение (а иначе она бессмысленна), должна приносить радость, удовольствие. Нарушений много. На некоторых стоит остановиться подробнее.

Например, следствием непонимания роли преподавания искусства в школе является отсутствие в программах прочных форм связывания получаемых знаний с искусством, окружающим ребенка дома, в школе, на улице, в кино, театре, т. е. в реальной жизни. И это большей частью болезни не только преподавания изобразительных искусств, но и музыки, и литературы. *«Музыка и жизнь — это генеральная тема, своего рода «сверхзадача» школьных занятий музыкой, — говорит Д. Б. Кабалевский, — которую ни в коем случае нельзя выделять в самостоятельный, более или менее изолированный раздел. Она должна пронизывать все занятия во всех звеньях от первого до последнего класса...»* (К а б а л е в-

ский Д. Б. Воспитание ума и сердца.— М., 1981.— С. 22). Мудрые слова!

Теоретически все школьные предметы должны познаваться с удовольствием. Учение с увлечением во много раз эффективнее — об этом даже написана специальная книга известным писателем и журналистом С. Л. Соловейчиком — «Учение с увлечением» (М., 1979). Но все же и без наслаждения дети запоминают, а в итоге обучения и получают знания по всем наукам. В искусстве же получение подлинных знаний, т. е. понимание, без радости, без удовольствия, без наслаждения **абсолютно нереально, недостижимо. Знания эти оказываются мертвыми и несут скорее антиэстетическое, чем эстетическое развитие.** Такое учение и порождает снобов — людей, знания которых **по духовному, нравственному итогу в развитии личности идентичны безграмотности, а может быть, и вреднее ее.**

К сожалению, и в содержании программ искусства, и в методиках это сегодня абсолютно не учитывается. Очевидно, здесь сказывается продолжающаяся фетишизация точных наук, логического мышления, о котором мы уже говорили. *«Для музыки (вообще для искусства) нужно еще большее: запомнить в музыке можно только то, что понятно и эмоционально прочувствовано»* (Программа по музыке для общеобразовательной школы. 1—3 классы.— М., 1980.— С. 21). Эти слова Д. Б. Кабалевского для сегодняшнего понимания преподавания искусства чрезвычайно важны.

Я не раз слышал упреки такому пониманию роли эмоций в передаче художественных знаний: «Вы хотите превратить обучение в развлечение, а оно требует огромного труда; без труда не вытащишь и рыбки... все знают. Значит, вы призываете к отказу от обучения!» Очевидно, длительная традиция, идущая даже не от дореволюционной гимназии, а от бурсы, очень живуча. Многие не хотят понять, что задача обучения — это не просто «вбить» знания, а ввести их в конструкцию личности, т. е. перевести в убеждения. **Именно это и нереально в искусстве делать без увлечения.** Знания же здесь нужны в первую очередь для конструирования личного отношения к миру — личного, значит, чувственного. Не развлечение, а именно **увлечение и порождает жажду знаний, труда, потребности в них.** Но между увлечением и развлечением есть действительно нечто общее — это

радость, получаемая и от того и от другого. Почему мы должны делать так, чтобы обучение не приносило радости? Ведь не это цель школы.

Без решимости построить программу и методику преподавания искусства так, чтобы она приносила радость увлечения и детям, и учителям, не стоит и переступать порога школы.

Теперь о **развитии наблюдательности**, которую должно принести обучение искусству, и подмене ее видением через штамп, через схему. Эта проблема, естественно, напрямую связана с предыдущими. Наблюдательность должна быть развита не только к пропорциям предметов или изменениям цвета в натюрморте, **но ко всем явлениям окружающей ребенка природы. К жизни человека и общества.** А это во много раз значимее и сложнее! И процесс вглядывания в жизнь (а без него наблюдательности не будет) требует развития внимания, собранности, отбора главного и т. д.— требует не только классного, но и внеклассного, свободного времени. А как этого добиться, если процесс этот не приносит радости? Нереально!

У решения этой задачи есть огромный и мощный враг — работа по стереотипу, по штампу, **по схеме, заранее данной на все случаи жизни.** К сожалению, этот враг очень прижился в школе. Может быть, тут опять беда в отождествлении с точными науками? Ведь там хочешь или нет, а нужно подвести ученика к стереотипу: $2 \times 2 = 4$. Об этом даже песенка детская написана — и очень хорошая. Д. Б. Кабалевский в своей программе справедливо пишет: «В программно-методических работах последнего времени можно обнаружить стремление вырваться из **оков удушающего формализма**, однако мы не найдем в них самого главного: каких-либо методических принципов, специфических именно для данного предмета, каким он должен быть, то есть для предмета, изучающего *музыку как живое искусство*»* (К а б а л е в с к и й Д. Б. Воспитание ума и сердца.— С. 22). Именно поэтому он и не стал латать «тришкин кафтан» старых программ, а стал строить новое здание. Может быть, попытка втиснуть содержание профессиональной художественной школы, ее задачи (даже при сужении их до ведущего предмета — рисунка) тоже способствовала схематизации обучения. Ведь в профессиональной школе изучаются — и серьезно, глубоко — все основные грани данного искусства, например рисунок, живопись, композиция, скульп-

птура, колористика, анатомия, искусствоведение и т. п. И только в единстве этих знаний и навыков происходит развитие будущего художника.

В общеобразовательной школе такое расчлененное на элементы преподавание искусства пока невозможно. Может быть — к сожалению. В области литературы все же существуют два предмета — родной язык, его грамота, и сама литература. В области изобразительного искусства, наверное, тоже можно было бы иметь два предмета (язык и содержание)? Но реально ли это даже при двух часах в неделю? Ведь, как мы уже говорили, оптимален двухчасовой урок по этому предмету. Однако **при любом количестве часов в содержание его должны входить обе эти стороны искусства.** И в едином уроке объединять все профессиональные знания. В едином уроке! Может быть, метанием между решением этих двух задач, при потере их органического единства в процессе обучения, и объясняется то, что сейчас вместо рисования с натуры большей частью происходит копирование наглядных пособий или так называемых «динамических таблиц» — схем изображения и композиции — на все случаи жизни.

Формирование способности непредвзято, без шор видеть явления и предметы — это, может быть, главная предпосылка реалистического художественного творчества, главный навык, который необходимо формировать в процессе обучения искусству.

Теперь мы подошли к важнейшей специфике искусства, нарушаемой в процессе преподавания в школе, в первую очередь в самих программах, — к взаимоотношению, взаимодействию *формы* и *содержания*. Этот вопрос непросто решается и в теории искусства. Именно поэтому в художественной педагогике к нему нужно привлечь особое внимание.

Для начала зададим себе, казалось бы, странный вопрос: мы все время утверждаем, что низкий уровень духовных ценностей, эмоциональной развитости присущ только людям, не затронутым художественным образованием. Но всегда ли это так? Реальная жизнь этому противоречит. Среди околхудожественных кругов, да иногда и среди деятелей искусства, мы можем найти людей не только высокого, но и низкого духовного уровня — карьеристов, пьяниц, бездушных вещистов и мещан. Как связать это с высокими возможностями, высокой духовной миссией искусства? Мне хотелось бы, чтоб те, кто прочтет

эту книгу, не оставались в наивном понимании легкости и простоты духовного мужания человека через искусства. Все не так просто. Это не пилюля-панacea. Но тем не менее **иной дороги нет**. Если мы разберемся в «парадоксе» духовного развития некоторых «служителей искусств» — мы многое поймем и в просчетах даже специального художественного образования.

Я хотел бы привести мысль замечательного советского художника Ю. И. Пименова — она, как прожектор, высвечивает причину такого перекоса: «Самый красивый и верный цвет, самый наивернейший рисунок... **лишенный той человеческой задачи, ради которой стоило их приводить в движение, останутся только школьными академическими упражнениями, непонятными и бесцельными**». Эти слова точно раскрывают причину такого явления — **неоднозначность** передачи великого опыта искусства в процессе обучения.

Да, в искусстве заключены два огромных человеческих опыта. Во-первых, это профессиональный опыт данного искусства и, во-вторых, человековедческий, эмоционально-нравственный, отношенческий опыт человечества — форма и содержание искусства.

Слова Ю. И. Пименова раскрывают опасность и возможность разрыва этих двух опытов в передаче художественных знаний и навыков новым поколениям. Мы часто забываем, а иногда и отрицаем возможность такого разрыва. Единство формы и содержания характерно для подлинных произведений искусства. Однако они часто проявляются в разрыве даже в профессиональном искусстве, но особенно — в художественном образовании. Даже больше — в образовании очень непросто их представить в единстве в каждом задании. Поэтому имеет смысл глубже разобраться в них. Первый — профессиональный — опыт изобразительного искусства дает человеку пространственное мышление, развитие глаза, руки, необходимые в любом труде. Второй, общий для всех искусств, **вводит человека в важнейший, уже накопленный и разрабатываемый дальше опыт человеческих чувств и отношений**. Собственно, это тот опыт, ради которого искусства и существуют. Он выражает отношение к природе, труду, любви, дружбе, к детям, родителям, к Родине, это опыт формирования человеческой сущности. Добро, пользу он позволяет оценивать как прекрасное, нарушение этого — как безобразное. Первый опыт выступает по отношению

ко второму как гораздо более частный, узкий, специальный. Второй же является **общечеловеческим**.

Но почему же этот опыт искусства не всегда «срабатывает» даже по отношению к самим работникам искусства?

Замечательный русский писатель В. Гаршин сказал: «О, жалок был бы круг наших представлений, если бы мы были предоставлены своим личным пяти чувствам и мозг наш перерабатывал бы только пищу, ими добытую. Часто один мощный художественный образ влагает в наши души более, чем добыто многими годами жизни; мы сознаем, что лучшая и драгоценнейшая часть нашего «я» принадлежит не нам, а тому духовному молоку, к которому **приобщает** нас мощная рука творчества». Да, все мы знаем, — искусство и выпрямляет и облагораживает человека. Но чем? Чем оно умудряется проделать эту огромную работу? *Именно тем, что приобщает!* Очевидно, в этом и есть суть способности искусства выпрямлять, поднимать и вести к высотам человеческого духа. Точно так же, как знания в точных науках приобщают к многовековому опыту покорения человеком сил природы, искусство **приобщает к огромному духовному опыту человечества**, сконцентрированному в нем, — и именно здесь заложены возможности выпрямления юных душ!

Но как искусство приобщает и чем? Все ли в искусстве, любой ли его элемент способен проделать такую работу?

Подходя к решению этого вопроса, нам необходимо разобраться в том, что мы будем понимать под словом «красота», «эстетическая ценность». Ведь у каждого слова-термина сотни значений и пониманий. Я хочу поставить вопрос так — что общего и что разного в понимании этих терминов в приложении к искусствам и наукам, к спорту и труду? А в содержании «красоты» применительно к этим сторонам человеческой деятельности есть существенная разница.

Да, математическое решение может быть красивым и некрасивым. Решение любой технической и научной проблемы и задачи может по праву быть оценено в этих категориях. Все мы понимаем, что под прекрасным решением здесь имеется в виду оптимальное, гармоничное, под некрасивым — усложненное, негармоничное. Оптимальное решение прекрасно именно в силу того, что оно самое простое и ясное. Без случайного, лишнего. Такое решение проблемы несет в себе эстетический момент

красоты не только в науке — в любой деятельности человека. И в спорте, и в любом труде, во всяком деле. Мы наслаждаемся хорошо сделанной деталью, конструкцией, прекрасным ударом по мячу, движениями пловца.

Да, это действительно элементы эстетики. Однако по отношению к самым глубинным представлениям о человеческой красоте эти «красоты» оказываются как бы нейтральными. Особенно если задаться вопросом: на благо или во вред людям обращена столь совершенная работа? Например, тот же «красивый» удар или нокаут можно сделать не только на ринге, но и в тихом переулке. Истинная красота предполагает нравственное отношение к миру, духовность человеческих целей. Даже самая высокая красота математических решений или красота развитого тела еще не определяют красоту (или безобразие) духовных, этических, моральных идеалов человека. И то и другое может быть направлено с равной возможностью на социальный прогресс человечества и на то, чтобы закрыть путь к нему. Даже великое открытие века — расщепление атома — это еще и не добро, и не зло. Это возможность и того и другого. И каждый сегодня это понимает.

Хотя само открытие прекрасно.

Да, всеми науками, спортом, процессом труда можно и нужно воспитывать в человеке способность действовать гармонично, **искать оптимальные профессиональные решения.**

Но в понимании человеческих отношений, отношения человека и общества эти элементы красоты и гармонии мало что дадут. Они не смогут дать точного понимания цели жизни (я говорю не о цели конкретного, сегодняшнего дела). Они дадут лишь представления о средствах достижения жизненных целей.

Ребенок научился играть на рояле, рисовать... Нам кажется, он приближается к искусству. Особенно, если изучал историю искусства и даже знает, когда жил, что создал тот или иной гений в искусстве... Но, оказывается, можно знать всю историю искусства и не познать его ценности. Можно даже научиться и профессиональному мастерству, стать виртуозом формы, но не проникнуть в искусство глубже этой формы. Тонко, даже блестяще развитые слух, глаз и рука не гарантируют тонкости и человечности развития души (как не гарантируют и подлинного творчества). Сколько серых, бездушных, на

высшем уровне грамотности исполненных, по сути дела, антихудожественных поделок мы видим даже в самом искусстве — в профессиональном! Если знания и умения, о которых мы говорим, не всегда дают эффект даже на высшем, вузовском уровне владения ими, то что говорить об уровне общеобразовательной школы?

В поисках ответа пойдем по пути сравнения... например, с математикой или спортом. Движения спортсмена при беге на коньках могут быть умелы, красивы, изящны или, наоборот, неумелы, некрасивы. И в том и в другом случае их красота безразлична к добру и злу. Так же прекрасны, изящны могут быть линия на рисунке или тон, колорит картины. И так же безразличны к пониманию, что добро, а что зло для человека, к красоте, к безобразию души человека и целям его деятельности.

В математике, спорте высокое профессиональное мастерство и дает окончательную удачу, эффект в работе. Красота формы едина с ее пользой. А в искусстве?.. В искусстве даже высший профессионализм решения формы не обеспечивает еще гуманизма содержания и даже может не соответствовать ему. Иначе как бы мы говорили о форме или решении, взятом на прокат? А ведь с этим мы встречаемся повседневно.

Новое содержание у самобытного художника или течения (передвижники, Врубель, импрессионисты, Ван-Гог) родило свою яркую форму (форма здесь — как бы итог содержания, неразрывно с ним связана). И вдруг пошла туча подражателей, которые берут эту не ими открытую форму напрокат, «надевают ее», навязывают чуждому содержанию...

И это — во всех искусствах: «Мертвые души» и «Ревизор», например, вызвали волну усердных подражателей, которые в немалой степени захватили прозу и драматургию... «Аналогичные явления наблюдались в то время, когда произведения Золя привлекли к себе широкое внимание, стали объектом безоглядного подражания. Так называемые золаисты также, в свою очередь, часто оперировали готовым комплексом средств художественного претворения действительности, создавая вместо живых ярких образов мертвые копии, штампы» (Храпченко М. Б. Художественное творчество, действительность, человек.— М., 1976.— С. 290).

Бытует глубокое заблуждение, что во всех произведениях форма и содержание всегда неразрывны. Как это

было бы здорово! Как было бы просто, если бы, например, реальность формы всегда соответствовала реализму содержания! Да, передвижники не могли бы свое содержание выразить импрессионистической формой, не могли бы выразить его и формой классицистической. Не могли бы и импрессионисты выразить свое содержание чуждой им формой. Но лишь в таких пределах. Это, как видим, не относится даже ко всему профессиональному искусству. Единство формы и содержания — это скорее высокая цель, к которой интуитивно стремится каждый художник, отнюдь не всегда ее достигая.

И уж отнюдь не просто достижимо это единство в художественном образовании — и в общем, и в специальном. Частичные, нередко чисто технические тренировки в отдельных профессиональных задачах не могут, да и не должны выдавать «высокую продукцию» искусства. Здесь даже не может стоять задача добиться от каждого ученика единства формы и содержания. Сегодня у всех художественных стилей изобразительного искусства есть общая основа формы — академическая художественная грамота. Это еще не язык, но те общие профессиональные основы языка, которые за столетия выработало мировое изобразительное искусство. Есть свои принципиальные основы языка и у современных конструктивных и декоративных искусств: будущих профессионалов во всем мире обучают именно основам художественного языка. Без постижения их профессионала не сформировать. Но, дав человеку только эти основы, никто не может гарантировать высококвалифицированное, а не иное использование человеком своего профессионального мастерства. Мы знаем это по практике.

Да, необходимо признать, что овладение художественной грамотой, навыками и знаниями не только на низшем (школа), но даже на профессиональном уровне еще само по себе не гарантирует формирования высокого уровня духовных интересов, идеалов овладевшего этим мастерством человека. О существовании «духовного молока» искусства даже профессионалы могут не догадываться. Наглядное этому подтверждение я встретил недавно в учебнике для учителей искусств доктора наук, профессора В. С. Кузина. Он объясняет студентам, что искусство «отображает предметы и явления действительности как они есть, не зашифровывая их в определенные знаки, буквы и т. п. И не случайно мы сравнительно легко узнаем

то, что изображено в произведениях художника **любого времени** и любой части земного шара, и сравнительно **легко раскрываем общее содержание произведений Джотто, Леонардо да Винчи, Рембрандта, Дюрера, Гойи, Родена, Сурикова, Серова, Пластова и других художников**» (Куз и н В. С. Психология.— М., 1982.— С. 170).

Легко раскрываем!.. Сколько поколений ученых-эстетиков, литературоведов, искусствоведов, музыковедов посвящают этой проблеме всю свою жизнь! Зря? Не догадываются, что это так просто? Нет — **понимают, что узнавание изображенного еще очень и очень далеко от его понимания.** Через одни и те же предметы, изображенные в натюрморте, можно выразить противоположные мысли, чувства, отношения к жизни. Одного и того же человека можно изобразить с любовью и с ненавистью, с юмором или презрением, кстати, пользуясь тем же языком реалистического искусства, доподлинно и убедительно.

«Есть какие-то первичные условия,— верно говорит Н. А. Дмитриева,— необходимые для того, чтобы **воспринимать искусство именно как искусство, а не как наглядное пособие.** Нужно возделывать ту почву, на которую падает семя искусства, чтобы это семя действительно проросло. **Какие мы сами, так мы и будем воспринимать искусство.** На нас же, помимо искусства, действует великое множество всяческих факторов. Вот почему вопрос эстетического воспитания практически так сложен — он связан со всем комплексом общественных, общеобразовательных, бытовых проблем. Весь окружающий мир формирует те «установки», с какими мы приходим к искусству. Для полноценного восприятия искусства важно преодолеть жесткость, негибкость предварительной «установки»; другими словами — по возможности отрешиться от предвзятости и **не подходить к разным художественным явлениям с одинаковыми требованиями и критериями.** Культивировать в себе открытость навстречу художественному произведению, готовность получить от него не обязательно то, что заранее ждешь и хочешь, но и нечто новое, неожиданное, что предлагает художник. **Спектр искусств богат: разве не должен быть богат и спектр восприимчивости?** Конечно, при этом будут приходить в действие разные стороны нашего психического аппарата, звучать разные струны нашего собственного существа,— но ведь в том и цель, чтобы **воспитывать многострунность, вызывать к жизни заключенные в человеке потенции**»

(Д м и т р и е в а Н. А. Беседы о восприятии искусства.— Декоративное искусство.— 1975.— № 3).

Философы подчеркивают, что «наиболее полно искусство осуществляется именно в своей культурной функции. Она, конечно, дана посредством предметно-функциональных форм, но не просто как фиксируемый эмпирический факт, а как целостная смысловая связь множества культурных феноменов...» [XI. — С. 154].

Итак, мы видим разные представления о приобщении к искусству. Следствием вульгаризаторского уравнивания содержания искусства с узнаваемостью изображения стало отождествление элементарной грамоты изображения с обучением реалистическому искусству.

Как правильно отмечал вице-президент Академии художеств СССР В. С. Кеменов, «догматическое понимание теории отражения применительно к искусству приводило к игнорированию роли художественного образа, к отождествлению его с обычным похожим изображением, лишенным обобщающей мысли и не одушевленным большой идеей» (Кеменов В. С. За чистоту ленинских принципов искусства.— Художник.— 1969.— № 5).

Да, на практике часто происходила вульгаризация теории отражения. Объект полностью вытеснял «субъект». Диалектическое единство этих элементов рушилось. Забывалось, что объектом отражения и, значит, изучения в искусстве является не только тот или иной предмет, но и наше отношение к нему. Правила, именно правила изображения предмета вне контекста отношения к нему представляли перед учеником и учителем как основные законы искусства.

По всей видимости, в такой примитивизации реалистического искусства и был заложен фундамент бессилия уроков искусства в общеобразовательной школе.

Происходила грубая подмена представлений.

Именно поэтому мы говорим: тут дело не просто в увеличении часов уроков искусства: два опыта — профессиональный и социально-нравственный — в самом искусстве. Два опыта должны быть и в его школьном предмете. А это — две стороны искусства — его язык и его содержание. И ведущей для общеобразовательной школы должна стать именно универсальная ценностно-ориентационная сторона человеческого опыта, заключенного в искусствах, и его передача — только в этом случае мы можем быть гарантированы от примитивизма, вуль-

гаризации и вообще утери этого опыта в процессе обучения. Конечно, передавать навыки элементов языка проще, чем передавать искусство в единстве формы и содержания. И, как мы знаем, именно по пути отрыва формы от содержания, передачи, так сказать, «нагишом» опыта графического изображения и шла многие годы общеобразовательная школа, наивно думая, что учит искусству — к тому же реалистическому.

И стали умения реально изображать предмет искомым пределом художественного развития, а узнавание тем «высоким уровнем» восприятия искусства, которому обучают будущих педагогов.

Нет, необходимо в школе идти по стопам подлинного, высокого реалистического искусства — сохранять и в программах и в методе преподавания единство формы и содержания. Только с этим сегодня можно переступить порог класса.

Сейчас вся эта проблема становится острой не только для школы — для всего развития культуры. На научное решение проблемы связи искусства со зрителем, читателем, слушателем (реципиентом) направлены поиски многих ученых. Философы считают, что «усиливающееся функционирование искусства в качестве социального института обусловило необходимое включение в систему «художник — произведение» третьего его члена — реципиента. А это значит, что восприятие искусства начало выдвигаться в качестве важнейшего объекта эстетической науки» [XI. — С. 86].

В общеобразовательной школе мы сегодня обязаны подготовить не просто графически грамотного, а художественно и эстетически развитого гражданина. Ограничиться элементарной грамотой на сегодняшнем уровне развития нашего образования мы уже не можем. Иначе получается подмена ценностей искусства, выведение социально-эмоционального его опыта за рамки урока, за рамки школы — на произвол случая.

Второй раздел.

ИСКУССТВО И ШКОЛА

Важнейшая задача — значительное улучшение художественного образования и эстетического воспитания учащихся. Необходимо развивать чувство прекрасного, формировать высокие эстетические вкусы, умение понимать и ценить произведения искусства, памятники истории и архитектуры, красоту и богатство родной природы.

Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы.

В соответствии с решением коллегии Министерства просвещения СССР от 4 декабря 1970 г. Союз художников СССР совместно с АПН СССР приступил к разработке нового содержания предмета изобразительного искусства в школе. Работа прошла несколько этапов. Были изучены программы советских республик, программы социалистических стран, наиболее интересный опыт других зарубежных стран. Были разработаны принципы для начала работы над новыми программами, и на основе этих принципов создан первый вариант экспериментальной программы НИИ художественного воспитания АПН СССР. В 1972 г. группа педагогов из разных республик приступила к ее экспериментальной проверке.

Однако задачу раскрытия возможностей искусства в духовном, эмоционально-нравственном формировании личности этот вариант не выявлял на таком уровне, который дал бы возможность утверждать, что найден путь построения программы искусства как неотъемлемой части духовной, а не только профессионально-художественной культуры. А именно эта задача ставилась в начале эксперимента. Именно в этом виделся смысл построения действительно нового, современного содержания предмета изобразительного искусства. Однако при традиционном

(поэлементно-профессиональном) построении программы большего сделать было нельзя.

Все это привело к созданию в 1974 г. проблемной группы под руководством автора данного издания, которая начала искать принципиально иные пути решения программы изобразительного искусства, пути, открывающие новые возможности для передачи именно духовного, эмоционально-нравственного, ценностно-ориентационного содержания искусства.

В работу сначала включилась небольшая группа специалистов с очень разным профессиональным опытом (художники, искусствоведы, педагоги-практики и теоретики). Именно такое сочетание разностороннего опыта и обещало дать положительный результат в поисках нового пути.

В дальнейшем состав штатных и внештатных участников группы периодически менялся. В работе принимали участие философы, психологи, режиссеры, писатели и т. д. Каждый вносил свою лепту в разработку концепции программы. Хочется выразить глубокую благодарность за творческий поиск и большой труд всем, кто участвовал в этой работе с первых шагов, кто подключился в нее в процессе, тем, кто помогает сегодня. Ученые, художники, педагоги, люди разных искусств и наук не жалели своего времени, часто до глубокой ночи обсуждая проблемы, ища решения или проводя очень непростые проверки вариантов решения на практике в школах. Я считаю необходимым назвать здесь наиболее активных участников поиска. Это сотрудники проблемной группы, кандидаты педагогических наук Н. Н. Фомина, М. С. Чернявская, научные сотрудники Н. В. Гросул, Н. Н. Михайлова, Е. И. Коротеева, «внештатные» участники поиска доктора философских наук Э. В. Ильенков, С. Х. Раппопорт, кандидаты искусствоведения Н. А. Дмитриева, В. В. Алексева, кандидат филологических наук Е. К. Чухман, кандидат психологии А. А. Мелик-Пашаев; художники, философы, искусствоведы: Н. А. Смурова, В. А. Шимичев, И. Е. Кабыш, Д. И. Мамонов, М. Э. Валце, А. Н. Дроздов, Л. А. Немецкая, Е. П. Сауть, В. А. Подчеваров, М. Б. Стриженов, Н. М. Аксенова, Т. В. Хижнякова; педагоги: А. Н. Гринберг (Рига), К. В. Дитмар (Вильнюс), З. Р. Краковецкая, А. С. Леонтьева и М. А. Григорович (Ростов-на-Дону), Б. В. Пионтик (Ташкент), М. И. Дементьев (Харьков), А. А. Чучев (Казань), К. А. Кочинян

(Кировакан), Г. М. Рогова и В. В. Морозенко (Ленинград), Ю. В. Шафранская (Коломна), Г. З. Волосатов, З. М. Шелокова и В. С. Выходцева (Магнитогорск), М. Ф. Борисова, Л. Г. Козяпина и И. Э. Кашекова (Москва), Н. Р. Мгеладзе (Тбилиси), В. Н. Наследова и Г. А. Перлова (Челябинск), Г. С. Каринский и Е. Ф. Панасенко (Хабаровск), О. В. Островская, Н. А. Горяева и В. П. и Т. А. Копцевы (Зеленоград), А. Н. Григорьев (Нюрба), а также сотрудники ЦИУУ РСФСР М. Т. Ломоносова, З. Б. Зеленцова, М. С. Горюшкнна.

Несомненно, необходимо с благодарностью помнить и об огромном труде учителей и научных сотрудников, работавших начиная с первого варианта экспериментальной программы (с 1972 г.) под руководством заведующего лабораторией изобразительных искусств НИИ художественного воспитания Б. П. Юсова, кандидатов педагогических наук Т. Б. Донцовой, А. В. Щербакова, В. Н. Ветрова, Ю. Н. Протопопова, Г. С. Лепского.

Весь процесс работы и принципы программы неоднократно обсуждались и были поддержаны на заседаниях секретариата правления Союза художников СССР, президиума Академии педагогических наук СССР и коллегий Министерств просвещения СССР и РСФСР.

В настоящее время по линии Министерства просвещения СССР методически отработана и многократно проверена в группе экспериментальных школ разных городов и сел программа начальной и неполной средней школы (1—9 классы).

Идет широкая проверка в школах РСФСР программы 1—7 классов.

Мы надеемся, что работа будет доведена до конца и принесет свои плоды в формировании духовного мира юношества.

В данном разделе книги представлены материалы, раскрывающие основные идеи и принципы нового решения структуры и методики преподавания предмета — в форме основ программы предмета «Изобразительное искусство и художественный труд».

І. ПРОБЛЕМА ЕДИНОЙ СИСТЕМЫ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

В очевидном разрыве между информационно-познавательным и духовно-нравственным началом я вижу драму нашей школы и наших детей.

В. Белов

В советской педагогике накопилось много подходов, разработок отдельных узлов и проблем, связанных с системой эстетического воспитания. И тем не менее до сих пор целостно разработанной системы нет.

Говорить о такой системе можно в двух планах. Во-первых — как о единой государственной системе, включающей весь комплекс проблем от творчества деятелей искусства до продвижения выставок в колхозы, совхозы, системы создания музеев, концертных залов, клубов, личного коллекционирования и т. д. Над этой проблемой сейчас начинают задумываться. Во-вторых, можно говорить об ее единственно реальном фундаменте — единой системе эстетического воспитания школьников. Здесь — разговор об этом. Накоплен уже достаточный материал, чтобы не только разрабатывать узлы — теоретически или практически, но и строить этот фундамент. Строить, не подменяя главное, целое второстепенным, частным,— а это происходит уже долгие годы.

Начало работы по созданию единой системы было заложено в первые же годы после Великой Октябрьской социалистической революции сподвижниками Н. К. Крупской и А. В. Луначарского. Педагогические открытия В. А. Сухомлинского, Д. Б. Кабалевского и других сделали, как нам кажется, решительный шаг, после которого уже неверно, невозможно удовлетворяться только отдельными, даже блестяще продуманными, звеньями эстетического воспитания. Нелогично, когда одна группа работает над крылом сверхзвукового самолета, другая — над рессорами вагона, а третья — над колесом для телеги. В этом случае ничего цельного не получится.

В советской школе должна существовать единая система эстетического воспитания — система, охватывающая и объединяющая не только предметы художественного цикла и внеклассную работу по ним (чего сейчас тоже пока нет), но буквально пронизывающая всю жизнь ребенка. Поэтому — единая.

Конструкцию этой системы можно зрительно представить себе как сложное, но цельное здание с фундаментом, надстройками и крышей. Никакое здание, тем более строящееся на такой сложной почве, как человеческие эмоции и убеждения, не может стоять без крепкого, прочного фундамента. И фундамент тут может быть только один — искусства как учебные предметы, несущие обязательный для каждого входящего в жизнь необходимый минимум знаний и духовной культуры. Все остальные формы эстетического воспитания и художественного обучения должны поддерживать и развивать то, что закладывается предметами искусства в классе, на обязательных занятиях для всех 100% будущих граждан.

И уж если закладывать фундамент, то такой прочный и глубокий, чтобы и в коммунизме выдержал нужную нам нагрузку. А для этого необходимо все три школьных предмета искусства — литературу, музыку, изобразительное искусство — не только довести до самых важных в формировании духовного мира юношеских лет (старших классов школы), но, очевидно, и решительно переосмыслить сами основы их содержания как предметов искусства.

На этом фундаменте должно быть построено и все здание — с эстетическими критериями во всех других видах занятий и, самое главное, с их закреплением в общественной жизни школы. Мне хотелось бы глубже разобраться в связях предметов художественного цикла с разными формами внеклассных занятий искусством, ибо это тоже очень существенный и недостаточно сегодня осознанный участок системы. Кроме самих уроков со скоординированными задачами каждого крупного этапа обучения, должна существовать и скоординированная с уроками целая система внеклассных и внешкольных форм работы: от кружка — до художественной, музыкальной школы и т. п.

Мне представляется, что сейчас у многих искажены представления о связях задач классной и внеклассной работы. Считают, что классные занятия в общеобразовательной школе должны дать элементарные профессиональные навыки и знания, а внеклассные занятия — общее художественное развитие. На самом деле скорее наоборот — необходимо давать каждому в общеобразовательной школе именно общее эстетическое, художественное развитие, основу художественной культуры народа, а во внеклассной, факультативной сфере углублять

это развитие в профессиональную сторону. Тем должна закладываться основа, делаться первый шаг в сторону формирования профессиональных интересов. Итоговой формой должны быть вечерние художественные школы, которые поставляют абитуриентов в уже чисто профессиональные сферы образования — художественные училища, факультеты и институты.

Сейчас существует право создавать факультативы по искусству, но им пользуются менее 5% школ, а детей — еще меньше. Кружки, студии в изобилии в крупных городах, есть художественные школы, но нет продуманного охвата детей художественным образованием, да и охват этот тоже менее 5% (по изобразительному искусству). Расположение художественных школ по территории страны довольно случайно, их мало, они явно не могут обеспечить выявление художественно одаренных детей равномерно в большом городе и в маленьком поселке или селе.

Программа классных занятий должна давать канву, по которой все внеклассные формы должны «вышивать» богатейшую и разнообразную картину. Часы на искусство в «продленке», кружки, студии, клубы интересов, факультативы — какие могут быть разнообразные формы приобщения к искусству на разных этапах обучения! Но должны быть при этом свои четкие задачи — не дублирующие задачи урока, не дублирующие и друг друга. Тогда и только тогда эти внеклассные формы приобщения к искусству станут звеньями единой системы, иначе будет продолжаться хаос самодеятельности учителей — фактически нашего педагогического дилетантизма.

Имеет смысл подробнее разобраться в существующих формах приобщения детей и юношества к искусству, разобраться в специфике возможностей каждой формы. Фактически мы имеем этих форм не так много. Первая — обязательный для всех школьный предмет. Это и музыка, и литература, и изобразительное искусство. Мы посмотрим формы только изобразительного искусства, хотя принцип связей для всех искусств един. Вторая форма — разветвленная сеть детской и юношеской художественной самодеятельности. Это так называемая внеклассная и внешкольная сеть: кружки, студии, клубы по интересам, лектории и т. д. Третья — детские художественные вечерние школы.

Существуют и промежуточные формы, например «шко-

ла эстетического воспитания», которая пока еще не нашла четко своих целей, — их и не так просто определить. То ли это действительно общее эстетическое развитие — но тогда зачем столь раннее (со 2 класса) разделение детей по профессиям? Если же профессиональная подготовка — то логично ли ее решать без волеизъявления ребенка? Какое же определение своей будущей профессии — судьбы своей — может всерьез решить человек в 1 классе? Я допускаю, что профиль этого типа школ еще найдется, и вообще могут быть интересные поиски на грани разных форм.

Но если рассматривать уже устоявшиеся формы с позиций осознания их специфики, то сперва выясним для себя, какие же вообще перед художественным образованием могут стоять задачи. Обыкновенно каждая программа называет их более-менее неограниченно и бессистемно. Однако все эти задачи четко группируются в три категории, в которых искусство раскрывает свои основные педагогические возможности. Это как бы три ипостаси искусства:

1. Искусство как культура отношения ко всем явлениям жизни — эта группа задач фактически вбирает в себя содержание искусства, выраженные через него нравственно-эстетические, эмоционально-ценностные критерии общества.

Сюда входит культура отношения к самому обществу (политическая, социальная стороны воспитания), культура отношения к человеку и к миру вещей (нравственная сторона отношений), культура отношения к миру природы (экологическая сторона). Огромный пласт культуры!

2. Искусство как творчество — развитие ассоциативно-образного мышления, способности связывать в своем сознании (работа фантазии) далекие друг от друга явления, видеть общности, видеть систему там, где она только в намеке; способность рождать в своем сознании на основе восприятия жизни художественный образ и уметь его воспринимать в произведениях искусства. Без развития этой способности и получается неспособность применять к сложным и быстро меняющимся в наш век явлениям жизни и трудовым процессам полученный багаж знаний и умений. В действительности постоянны столкновения старого опыта с новыми условиями. И без минимальной творческой фантазии не обойтись. Без ее развития формируется догматический тип интеллекта.

В решении этой задачи заложена возможность формирования уровня творческой потенции всего народа.

3. Искусство как язык, вернее, как система языков, основывается (в пластических искусствах) на таких исходных элементах, как композиция (конструкция), линия, цвет, объем, пространство. А применение их в разных языках разное. В декоративном искусстве законы их использования одни, а в станковом — совсем иные. И диктуются эти законы спецификой образного строя данного искусства, который, в свою очередь, является отражением его социальной функции. Постигание языков искусства необходимо не только художникам, но и зрителям искусства. Иначе они даже просто не смогут воспринимать содержание этого искусства.

По традиции принято говорить о воспитании в школе грамотного слушателя или читателя, но почему-то подвергается сомнению необходимость столь же серьезной подготовки зрителя. Может быть, в силу того же наивного представления о равенстве узнавания с пониманием? Мол, тут все наглядно, на поверхности.

Нет, познать основы языков должен каждый соприкасающийся с искусствами. Найдите хотя бы одного человека, не общающегося с архитектурой (живем в ней, видим ее постоянно), с прикладными искусствами (весь быт из них состоит); да и изобразительные искусства все настойчивее проникают в жизнь каждого человека.

Может ли каждый освоить основы этих языков? В пределах, необходимых каждому, — несомненно. Это доказано многократно. Но реально даже большее, что тоже не раз доказано. Например, на опыте 100-миллионного японского народа, где уровень языковой грамоты, близкий к нашей художественной детской школе, дается всем. Но для этого необходимо значительно большее время, чем 1 час, до 6 класса. В японской школе преподавание искусства в старших классах не ликвидируется, а резко увеличивается (до 6 часов в неделю). Это дает невероятный эффект в экономике. Ведь сочетание языковых знаний с творческим развитием формирует такого работника, который не способен допустить брак.

Ни одна из вышеназванных задач не может также заменить другую. Подлинно художественно грамотным, развитым человеком может считаться только тот, кто получил от искусства (художественного образования) эти три развития в гармонии. Только тогда, когда художе-

ственное развитие будет дано каждому гражданину, выходящему из школы, оно может стать фундаментом его эстетической культуры, а следовательно, фундаментом эстетической и художественной культуры масс.

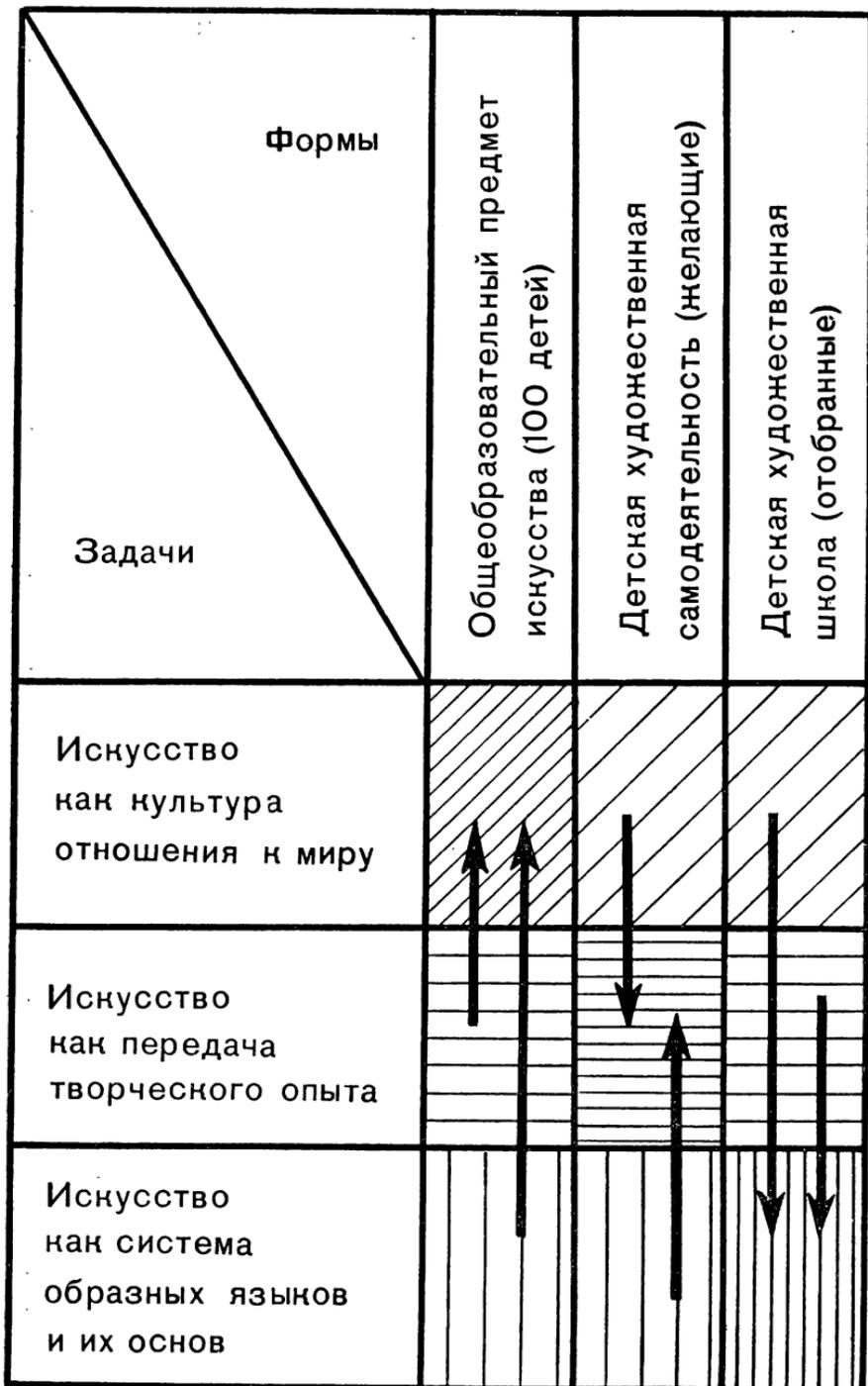
Но во всех ли типах (формах) приобщения к искусству эти три задачи, три ноты должны звучать с одинаковой силой? Едва ли это возможно — и едва ли рационально. Поэтому здесь нам стоит рассмотреть связи задач с формами работы, выявить имеющиеся особенности.

Я предложил бы рассмотреть такое изображение этих связей, как на схеме № 1 (учитывая, что любая схема беднее жизни).

В этой схеме не учитываются тонкие изменения звучания задач. Здесь выделен только «пик активности» задач в связи с формой работы. Необходимо еще подчеркнуть, что все три задачи обязательно должны решаться во всех формах занятий. Стрелки в диаграмме показывают направленность связей в решении этих задач: какие из них ведущие, какие — обеспечивающие.

Теперь о «пиках активности» задач.

Общеобразовательная школа имеет обязательный для всех учащихся предмет с едиными для каждой республики программами. Какая задача становится главной в этой системе? Естественно, как и для каждого предмета обучения, — передать опыт предков, сделать ребенка наследником главного в той культуре, которую несет данный предмет. Предмет искусства должен сделать его наследником главного в художественной культуре. В этом случае искусство становится школьным предметом духовной (социально-нравственной, эмоциональной) культуры. Отношение к жизни (к природе, человеку, обществу) является той основной «информацией», которую должен усвоить на этом уровне ребенок и передать учитель. Именно наше отношение к жизни — ибо отношение это всегда социально определено. Бытует ведь и в нашем обществе не наше — вещное, потребительское, деляческое и иное подобное отношение к миру. Так что не любое — а именно наше, коммунистическое отношение — как высший итог многовековой человеческой культуры. И русская, советская и мировая художественная культура для этой работы предоставляет богатейший материал. Эстафета культуры — одна из центральных школьных предметов искусства. И то, что учебный предмет един для всей школы, то, что он может обеспечить единый уровень развития по



всей стране, — огромное преимущество. Это дает нам возможность обеспечить — если научимся, пойдем важность задачи — высокий уровень художественной и эстетической культуры всего народа.

Но, как мы уже говорили, передать эту культуру без формирования образно-ассоциативного, творческого мышления и без формирования «зрительного слуха» невозможно. Противники предлагаемого пути (сторонники ныне существующего) постоянно пытаются всех убедить, что, отставив приоритет в школе социального содержания искусства, мы призываем к отказу от навыков, к спонтанности и т. д. Нет, мы просто отставляем приоритет цели над средствами. Значит, две остальные задачи не просто остаются, но играют здесь роль «средств обеспечения». Без них нереально достижение цели.

Совершенно иную картину являет нам вторая сфера — детская художественная самодеятельность. Здесь физически невозможны единые программы. Не только потому, что имеются очень разные формы кружков (Дворцы пионеров, ЖЭКи, клубы, пионерлагеря и т. д.) или много разных художников привлекается к этому, знающих хорошо лишь одну область (например, вышивку, керамику или живопись). Но самое главное — здесь ребенок не обязан, раз записавшись в изобразительный кружок, до конца школы его посещать. Он может свободно бросить его и перейти в кружки выразительного чтения, пения, химии, в спортсекцию и т. д. Возможности выбора здесь обильны и такими должны быть. Задача этой формы работы именно такая — выбор! Ребенок должен определить свои увлечения, свои интересы, а для этого должен пробовать, должен выбирать. Это форма творческих проб себя. Не обучения просто — а именно творческих поисков (естественно, в процессе обучения). Формирование творческого мышления (ассоциативно-образного, художественного) становится здесь ведущей задачей. Наследие культуры и язык (навыки языка) тоже несомненно присутствуют, но как средства достижения цели. Собственно, именно здесь ребенок острее всего как бы моделирует процесс деятельности профессионального искусства: он, «как художник», пытается осознать и в изобразительной форме отразить реальную жизнь, свое к ней отношение. Конечно, с наследием культуры, произведениями профессионального искусства здесь, так же как и в первой форме (урок), дети должны знакомиться. Но цель этого общения

несколько иная: не осознание этого наследия как системы эмоционально-нравственных ценностей, а обращение к примерам творческого претворения видимого мира, примерам «жизневидения» и мастерства передачи своего отношения к жизни.

И третья сфера — детские художественные школы. Если подросток утвердился в системе художественной самодеятельности в своих увлечениях данным искусством, если у него появилась решимость попробовать вступить на путь профессионального искусства — ему дорога в художественную школу, в первую ступень трудного пути профессионализации. И здесь на первый план выходят задачи искусства как языка, накопления профессиональных знаний и навыков (в композиции, рисунке, живописи, лепке, истории искусств), необходимых не каждому человеку, а именно профессионалу искусства. Это очень непростые, очень трудоемкие навыки, знания. Их накопление здесь только начинается. Продолжается оно в училище, в институте, но и там не заканчивается. Художник учится всю жизнь. И это — не пустая красивая фраза. Если подросток, попробовав овладеть этим мастерством, не испугался трудности этого процесса — тогда ему можно вступать на профессиональный путь. Иначе — бессмысленно. Здесь, как и в профессии балерины или пианиста, нужно также много работать над техникой своего ремесла. И тут не нужно бояться назвать это слово. Ремесло — фундамент взлетов искусства. Фундамент — но отнюдь еще не искусство. Здесь опасна подмена одного другим, происходящая часто в сознании начинающего.

Итак, мы разобрали имеющиеся формы художественного образования с позиций выявления их основных целей. Мы разобрали возможность прочного единства этой системы без дублирования задач, а значит и методов, одного звена другим. Да, учебный предмет в общей школе призван воспитывать и обучать будущих зрителей (потребителей) искусства как будущих участников художественной жизни народа. Искусство перед ними должно предстать в определенном единстве и целеустремленности — как наследие культуры отношений. Художественная же школа, наоборот, призвана готовить не зрителя, а будущего художника. Здесь наследие искусства предстает как профессия, здесь господствуют языковые навыки и знания. Промежуточные же формы (самодеятельность) и призваны совершить отбор (через испытание творчеством) из

будущих зрителей малой толики тех, кто захочет стать художником-профессионалом.

Испытание творчеством? Будем искренни, применение этого термина к художественной деятельности детей многих до сих пор возмущает. И любому педагогу и воспитателю в этой проблеме необходимо иметь свое мнение: Культ примитива, в том числе детского рисунка, по утверждению искусствоведа А. С. Жуковой, — один из путей разрушения реалистического искусства, одна из смертоносных зон, **зона голой и примитивной эмоции**. Запретить ребенку «творить»... Но... это, к счастью, нереально. Ребенок рисует — и если не дать бумагу, карандаш, краски, будет рисовать мелом, гвоздем, на стене, на асфальте... В этом проявляется острая потребность развивающегося сознания в познании мира, в его освоении. И ничего общего с «голой и примитивной эмоцией»! Здесь именно мышление, попытка освоить. Ребенок, конечно, еще очень наивен, очень «инфантилен» и в средствах, и в видении мира. Но если человеку запретить делать первые наивные и неуверенные шаги, он вообще не научится ходить. Взрослую прочную, пружинистую походку ребенок приобретает только в свое время, взрослея. Так и здесь.

Исходя из этой вредной для художественного воспитания народа концепции делались в свое время ложные педагогические выводы: нужно как можно быстрее изжить инфантилизм (детскость) из детской работы. Изжить детскость? Значит, изжить детское отношение к миру, изжить радость его постепенного познания! Опасно навязывание профессиональных взрослых стереотипов до рождения внутренней потребности в них, до возможности их сознательного освоения.

Психолог Е. И. Игнатьев, всю свою жизнь посвятивший решению лишь одной проблемы, которую он считал ведущей в художественном образовании, — приблизить изобразительную деятельность детей к элементарным основам грамотного изображения, пришел к парадоксальным для постановки данной цели выводам: «В I и II классах на более высокий уровень изобразительной деятельности могут быть переведены только отдельные учащиеся, в то время как в IV классе при условии соответствующего обучения могут быть переведены на более высокий уровень *все* учащиеся... После перестройки изобразительной деятельности школьника начинается сложный процесс освоения основных принципов и техники изоб-

ражения. Это трудный и сложный процесс, который пройдет лишь незначительная часть учащихся, а остальные останутся... на определенных этапах этого пути. До конца дойдут лишь будущие художники»* (V. — С. 139—140).

Только на уровне 5—6 классов формируется эта способность-потребность, только на уровне 8—10 классов она расцветает. Тут только и можно всерьез давать эту «грамматику» изобразительного искусства. Наблюдения мои и моих коллег подтверждают это. К тому же овладение навыками грамотного изображения — всегда длительный, трудоемкий процесс, и нужно иметь высокие личные стимулы, чтобы до конца его пройти. Стимулы эти — желание стать художником. Путь этот, как мы уже ранее говорили, ведет в художественные школы, а оттуда — в училища и институты, там он и логичен, и реален. Кстати, если построить и утвердить в жизни эту систему приоритетов, то будущий художник, пройдя все три формы приобщения к искусству, получит обязательно и все три элемента художественного развития полностью.

Такая дифференциация задач, уточнение приоритетов поможет точнее построить программы и методики преподавания в каждом звене. Ведь появляются точные критерии и для оценки программ каждого из звеньев.

В единой системе эстетического воспитания тогда будут разработаны пути отбора и развития детей, одаренных в том или ином искусстве. Необходимо, чтобы везде, в каждом селе или городке, любой увлеченный и талантливый ребенок мог практически и вполне профессионально быть подготовленным для вступления на путь искусства. Любой. В каждом селе. Мы не имеем права терять таланты. Что нужно для этого? Художественные школы? Школьные факультативы? Любая форма, но она должна быть предусмотрена в единой системе и осуществляться на деле всюду.

Я коснулся лишь основных проблем связи классных и внеклассных занятий искусством. В единую же систему должны войти и эстетические элементы всех наук, имеющих свои школьные предметы. Да не только эти школьные предметы, но и физкультура, труд должны вносить свою лепту в формирование эстетических представлений детей, раскрывая перед ними именно свою эстетику.

Но и это не все здание. Не закрепятся прочно все эстетические критерии в личности ребенка, если не будет

у нашего здания естественного завершения, крыши. «Крыша» — это общественная жизнь ребенка. Именно она и есть — и всегда была — тем экспериментальным, *опытным полем, где ребенок оттачивает свои личные убеждения*, «переваривая» на практике, в общении с детьми и взрослыми, с коллективом все полученные от старших представления о добре и зле, о пользе и вреде, о красоте и уродстве. Речь идет о построении всей системы взаимоотношений детей между собой и со взрослыми, всей общественной и учебной жизни школы как цепи экспериментальных ситуаций, в которых дети опробуют, введут в привычку определенные нравственно-эстетические критерии. Общественная жизнь ребенка должна строиться как система утверждения красоты человеческих отношений, умения отстаивать свои убеждения. Ее нужно специально продумывать и создавать. Это важнейшая часть педагогического труда. И здесь в помощь нам — решения партии, направленные на борьбу со штампом и казенщиной, за единство слова и дела.

Единство слова и дела! Ведь это и есть высокий эстетический критерий в формировании жизненной позиции человека. Коммунизм может строить только человек гармонически развитый. Сформировать его и поможет единая система эстетического воспитания. Деятели советской педагогики и деятели советского искусства должны объединить свои силы для создания и практического претворения в жизнь такой системы.

II. О ХУДОЖЕСТВЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ НАВЫКОВ И ЗНАНИЙ

Искусство учит. И спектр этого обучения широк. Сейчас происходит расширение представления о функциях искусства в жизни общества и, соответственно, углубление социального заказа в этой области и школе, и присутствующим в ней предметам искусства. Процесс этих изменений и их сущность во многом еще не осознаются ни педагогической, ни художественной средой. Даже для тех, кто это осознает и приветствует, чаще всего понимание изменившихся задач не идет дальше изменений в методах обучения. Расширение представлений о содержании предмета искусства, однако, должно быть выражено и в методах, и в программах, и в новом подходе к знаниям и навыкам, формируемым искусством.

Любое обучение — это формирование навыков-умений. Без переосознания этого педагогического ряда в преподавании искусств мы не перестроим само преподавание предмета. Гириями на ногах новых путей, новых программ будут висеть устаревшие, частичные представления о навыках предмета искусства как навыках чисто технических.

Как мы уже определили, в содержание предметов искусства должно входить три группы задач: задачи нравственно-эстетические (содержание искусства), задачи художественно-творческие (формирование образного мышления) и задачи средств выражения (язык искусства).

Психолог А. А. Мелик-Пашаев предложил считать их уровнями, обладающими определенной иерархией. С ним можно согласиться. Первая — нравственно-эстетическая, содержательная группа задач может и должна считаться высшим уровнем овладения художественной грамотностью, а третья — языковая, средств выражения — нижним уровнем этой иерархии. Нижним — но отнюдь не второстепенным! Ибо без решения этой задачи проблематично решение двух «вышестоящих». Однако без решения первой задачи цели художественного образования вообще не могут быть достигнуты, и А. А. Мелик-Пашаев прав — эта задача часто даже и не ставится. Предполагается молчаливо, что решение третьей задачи — а в идеальном случае к тому же и второй! — само собой обеспечит решение первой.

Нереальна, идеалистична эта мечта. Нет, не только возможно, но и необходимо специально решать каждую из этих задач. И пути, соответствующие их специфике, должны быть выработаны. Мы убеждены, что все три задачи должны в художественной педагогике найти свое — именно педагогическое — решение. И оно должно быть выражено через систему формирования специфических умений-навыков.

«Некоторые педагоги считают, что навыки относятся только к практической деятельности... Едва ли это верно, — справедливо отмечают В. В. Краевский и И. Я. Лернер. — Даже творческая деятельность, связанная не только с новым содержанием, но и с решением новых, подчас сложных проблем, предполагает сформированность ряда интеллектуальных навыков. Непроизвольность и автоматизированность их выполнения содействуют успеху решения проблем» [VII.— С. 105].

Все потенциалы личности, особенно духовные, разви-

ваются медленно, незаметно. Художественное мышление, сознание в своем формировании требует также длительного, постоянного общения с искусством, т. е. навыка восприятия духовного опыта искусства. И, как любой сложный навык, он тоже требует длительных тренировок.

Всякий навык достигается только многократной повторяемостью операции. Это закономерность любых — как технических, так и духовных — навыков. Именно поэтому в процессе выработки и введения в практику программ с новым содержанием должны быть соответственно по-новому осознаны и навыки, вырабатываемые предметом искусства. Наверное, это одинаково относится ко всем искусствам. Ведь первая — духовная, содержательная — задача едина для всех этих предметов. Она как бы «надпрофессиональная».

Когда мы ставим вопрос о неидентичности навыков, решающих эти три задачи, нам часто говорят: «Нет, вы скрываете, вы просто недооцениваете элементарные изобразительные навыки. Они, как вы и говорите,— самообеспечивающие. Человек же, научившийся петь, играть на инструменте, рисовать, обязательно (навыки обеспечат) откроет свою душу искусству. Если же, как вы, ставить средства, языковые навыки на третье, а не на первое место — им и времени в уроке не найдется».

Время — его действительно мало... Предметы искусства многие годы обрезались в своих школьных часах — и дошли до уровня, никакой педагогической наукой не объяснимого. Но этот вопрос не снимает проблемы. Мы убеждены, что глубоко прав Э. В. Ильенков, утверждая «обратную» связь: «Необходимо обладать всеобщими, принципиальными основами современной культуры. Тогда «частности», «техника» усваиваются без чрезвычайных усилий» [1.— С. 182]. Все в жизни и образовании прочно связано взаимными нитями. Подвиги на войне совершались не из-за технической готовности человека к подвигу, а из-за потребности духовной. И трудности освоения средств тогда человек легко преодолевал. **Потребности в средствах — великий стимул их приобретения.**

Когда частности даются раньше целого, т. е. раньше сформированной потребности в них, часто получается «сизифов труд», и дело плохо идет. Нет, необходимо, чтобы цель, рождающая потребность, вела вперед. **Тогда любые способности развиваются быстрее, а тренировка происходит радостнее.** От природы, от рождения человеку не

дана никакая способность, даны только физиологические условия, предпосылки ее возникновения. Появляется же и формируется эта способность только путем упражнения. Нет упражнения — нет и способности видеть, нет зрения, хотя есть и глаз, и мозг, и нервы, связывающие их друг с другом.

Только упражнения, тренировки развивают наши возможности во всех областях. И если не добиваться **специально соответствующими тренировками** восприятия сути, например, информации искусства или **специально** не тренировать творческие способности — **не сформируются их специфические навыки**. Мелик-Пашаев справедливо отмечает, что и в общеобразовательной, и даже в специальной школе педагогика пытается восприятие искусства организовать «в обход» непосредственно воспринимаемой формы. Поэтому практическое обучение начинается не с того, что нужно, мол, выразить художественный замысел, а для этого необходимо овладеть определенными средствами. Оно начинается с изучения средств как таковых, способов выполнения, возведенных в ранг «правил». «Правил», которые будто бы существуют сами по себе, подобно «законам природы», независимо от тех художественных задач, которые они обслуживают.

Здесь поставлен вопрос о противоречии, возникшем внутри преподавания искусства, о некоторой неадекватности форм преподавания реалистического искусства самому этому искусству как целостному явлению.

И разрыв этот не случаен. Еще не выработаны формы обучения навыкам творчества (они только осознаются), а в профессиональном ученичестве в передаче технических навыков уже давно и прочно — столетиями — выработан серьезный опыт. Эти навыки определены, привычны, легко контролируемы... «Обучаемость» всегда понималась как способность обучаться именно этим навыкам и знаниям. По ним сегодня оцениваются успехи и способности, например, на профессиональных экзаменах. А это закономерно приводит к односторонности художественного развития. Такую неполноценность восприятия, заложенную в школьные годы, очень нелегко восполнить впоследствии. Не случайно исследования психологов (см.: Горшкова Е., Дукаревич М. Художественное восприятие живописи и структура личности // Творческий процесс и художественное восприятие.— Л., 1978.— С. 174—190) обнаруживают широко

распространенное явление «эстетической инфантильности» взрослых людей.

Где же причина неполноценности развития и путь подхода к оптимальному решению? Только ли в изменении понимания роли искусства в школе? Мы убеждены — изменение это должно вылиться в углубление, расширение художественных знаний и навыков, в перевод их действительно в ранг подлинно художественных. Не только в конструкции или методике программ должно выразиться это изменение понимания роли предмета искусства. Сами навыки должны быть построены и осваиваться именно как навыки художественной формы. Нарушения опасны: не владея языком художественной формы, человек оказывается беспомощным перед лицом художественного произведения, пытается уловить смысл картины помимо формы. А это сразу неизбежно уводит его и от смысла, так как смысл этот существует именно в наглядных образах, т. е. в форме, и никак иначе. Проникновение в содержание произведения оказывается фиктивным и подменяется домыслами по поводу внешнего сюжета. Форма же, если и привлекает внимание, то чисто «формалистически», как «эстетический придаток», на который принято обращать внимание, но который к содержанию прямого отношения не имеет.

Итак, необходимо обучение форме, языку искусства, но обязательно в единстве этой формы с содержанием. Нарушение этого единства в процессе обучения, сведение навыков языка (формы) к техническим элементам, оторванным от содержания, от того, что этой формой выражается, порождает эстетическую инфантильность у зрителя и профессиональную узость у специалистов. Очень зло и точно об этом явлении сказал Э. В. Ильенков: «Пределом (или мысленно продолженной до конца тенденцией) такого развития людей оказывается профессиональный кретинизм, то есть такое положение, когда в каждом из индивидуумов развита до предела, до уродливо односторонней карикатурности лишь одна из всеобщечеловеческих способностей, а остальные подавлены, недоразвиты. В итоге ни один из индивидуумов (за редким исключением) не представляет собой Человека с большой буквы, а только «половинку», «четвертушку» или еще меньшую «дольку» Человека» [1. — С. 227].

Навыки работы с «содержательной формой» должны вырабатываться не только в специальных школах у бу-

дущих художников, но и в школе общеобразовательной — они нужны не только профессионалу, но и каждому элементарно художественно развитому человеку. Иначе — закрыт путь духовного общения с искусством.

Но содержательная форма — это обязательно проявление художественного образа. В учебе — художественный образ? Не рано ли? «Сперва наберитесь умений, навыков — а иначе будет дилетантизм», — так мы считали многие годы. Но навыки можно и нужно набирать всю жизнь. Художник технические навыки своей профессии осваивает не менее 12—15 лет (художественная школа, училище, институт). Ученику общеобразовательной школы это недоступно. К тому же получение технических навыков даже на высшем уровне не гарантирует художественного развития. Замечательный советский хирург С. Юдин в своих «Размышлениях хирурга» сказал о подобном: «...у любого... таланта обязательно имеется своя внешняя, так сказать, ремесленная сторона деятельности, т. е. техническое мастерство, практический опыт и обширный запас знаний... Техническое мастерство, совершенствуясь, может привести к подлинной виртуозности. Однако подобное техническое совершенствование содержит в себе принципиальный порок любой специализации: оно имеет все же строгие пределы и неминуемо отрывает и уводит все дальше и дальше от источников новых идей и капитальных открытий. Рано или поздно узкая техническая специализация приводит к простому ремесленному жонглерству» (Ю д и н С. Размышления хирурга.— М., 1968.— С. 74).

Нет, лучше в общем художественном образовании не доверять развитию лишь навыков чисто языково-грамматических. Даже — на наивном, детском уровне. В единстве же с содержанием они служат созданию художественного образа.

Тогда впрямую встает вопрос о формировании творческих навыков: ведь художественный образ может возникнуть только в процессе творчества. Опасно развитие навыков третьей задачи в отрыве от выражаемого содержания и творческой фантазии. Но если эти навыки становятся не целью, а средством обучения — все меняется. Грамматические навыки, становясь как бы инструментом, теряют свою «нейтральность». И тогда зрительная память «знает», что ей запоминать и воспроизвести для воплощения художественной идеи. Тогда чувство цвета поможет найти то колористическое решение, которое луч-

ше выразит нужную эмоциональную атмосферу. Усвоенные навыки, знания, приемы изображения тогда повернутся к нам своей творческой, а не репродуктивной стороной.

У детей посредством постоянных тренировок можно и нужно развивать способность, навык целенаправленного формирования образа — да, в их наивных, «дилетантских» работах. И именно это сформирует, нет, не профессионализм — но способность ждать, искать, видеть этот художественный образ в произведениях великих и малых профессиональных художников, воспринимать за формой, через форму то содержание, которым эта форма и была порождена. За изображенным деревом увидеть ту мысль, ради которой было это дерево изображено — и именно так изображено, а не иначе.

Формирование навыка общения с высоким искусством должно идти через само общение (лучше с оригиналом, но при невозможности — со слайдом, репродукцией). Но и сама практическая деятельность может очень много дать в формировании такого умения. Для этого с дошкольного возраста перед ребенком языковые задачи должны ставиться как задачи творческие (формирование образа), как задачи содержательные (выражение отношения). И ставить так их можно и нужно на каждом уроке. Только повторением формируется навык, а оно естественно предполагает постепенное усложнение. Ребенка нужно ставить в ситуации нахождения образных средств, адекватных эмоциональной, отношенческой задаче задания, — и шаг за шагом, тренируя, развивать эту способность.

Мне хочется на одном примере коснуться возможности такого подхода, казалось бы, к чисто языковым навыкам. Вопрос работы над цветом многогранен. Перед нами цветной мир. Каждый предмет имеет какой-то цвет, как-то окрашен, и цвет его (если это не искусственный цвет) богат оттенками, нюансами. Но еще сложнее, богаче становится цвет предмета от взаимодействия с окружением, от изменения цвета освещения, от характера, цветности обволакивающей его воздушной среды.

Но в искусстве роль цвета гораздо сложнее, чем точная передача этой цветовой многосложности жизни. В искусстве цвет еще выражает отношение художника к изображенному, и именно эта особенность художественного претворения действительности (цвет реальный и «цвет отношения») характеризует здесь роль цвета.

В художественном образовании эта двойственность цвета в искусстве раньше (да часто и теперь) совершенно не учитывалась.

В 1959 г. психолог Е. И. Игнатьев писал: «Долгое время дети пытаются закрашивать рисунки в произвольный цвет, а не в цвет, соответствующий изображаемому предмету. Даже научившись пользоваться цветом для изображения, они часто сбиваются на произвольную раскраску» [V. — С. 79]. И действительно, очень долгое время и в программах «Рисования», «Изобразительного искусства» педагоги сбивались на задания такого типа: «Подобрать цвет помидора, морковки», «Подобрать цвет заката» и т. д. Как будто это реально! Произвольный цвет... Что это такое? И так ли уж произволен, т. е. случаен, цвет, «не соответствующий» изображаемому предмету? И насколько профессионален разговор о цвете «соответствующем»? Нет двух морковок, нет двух закатов одного цвета. Привитие схемы «соответствующего» цвета формирует стереотип, а не развивает наблюдательность.

Психолог В. С. Мухина пишет, что в этом случае «каждый цвет постепенно начинает выступать для ребенка как эталонный для определенных групп предметов: трава, деревья — зеленые; небо, речка — синие; солнце — желтое или красное. И это не творческое изображение. Такую классификацию предметов по цвету ребенок присваивает от обучающих его взрослых и использует цвета некоторых предметов в качестве их обязательного признака» [XII. — С. 209]. Действительно, дети усваивают название 8—9 цветов и начинают рисовать дерево зеленым, дорогу коричневой, небо голубым, т. е. условными, знаковыми, кодовыми цветами. «Ребенок устанавливает название цвета предмета со слов взрослых... минуя собственное восприятие» [XII. — С. 209]. И искажая процесс развития наблюдательности, процесс формирования зоркости зрения. Довольно опасная работа по формированию скорее антихудожественных, чем художественных навыков!

«Сравнительный анализ,— продолжает В. С. Мухина,— использования «неподражательного» цвета детьми разных стран показал удивительное постоянство в выборе цвета для изображения красивого и некрасивого. Это позволяет нам сделать вывод о том, что выбор «неподражательного» цвета закономерен. Цвет несет безусловную информацию, выражающую отношение... Мы обнаружили четко выраженную тенденцию: нравственные и

эстетические категории в детском сознании сливаются по их полярности — категория добра соединяется с категорией красивого, а категория зла сливается с категорией некрасивого... При этом ребенок и в том и в другом случае пользуется соответствующими выразительными средствами» [XII. — С. 186].

Мухина провела здесь широкое исследование на материале детских работ разных народов и пришла к убеждающим выводам, что именно цвет используется детьми как сильное выразительное средство: «Как показывает анализ детских рисунков на темы «Самое красивое» и «Самое некрасивое», цветовое решение красивого у детей всех стран сходно: цвета в большинстве случаев теплые и уж обязательно чистые, локальные. Положительно-эмоциональное отношение ребенка к предмету изображения выражается яркими, чистыми цветами, разнообразным сочетанием их. Некрасивое, помимо того что изображается нарочито небрежно, обязательно закрашивается чем-либо темным... В нашей коллекции мы имеем в качестве красивого: красного волка, красную корову, голубую лошадь, голубого котенка, желтого медведя и множество других изображений животных, растений и других предметов, раскрашенных в предпочитаемые, «неподражательные» цвета. В качестве некрасивого мы находим: черных людей, черного тигра, черного волка, темно-синюю Бабу Ягу, черных диких и странных чудовищ и много других персонажей, которых не любит и боится ребенок» [XII. — С. 205—206]. В. С. Мухина приводит дословную запись слов воспитательницы детского сада, которой ребенок показал рисунок красного волка: «Дети, разве волки бывают красные?» Некоторые дети молчат. Другие громко выкрикивают: «Нет!» И с осуждением смотрят на автора красного волка. «Волки, дети, серые», — назидательно говорит воспитательница. Автор красного волка понуро опускает голову». Действительно, «неподражательное» использование цвета не удерживается надолго в условиях, когда взрослые указывают ребенку на то, что «так не бывает», и сообщают, каким цветом следует закрашивать тот или иной предмет. Надо сказать, что ориентация на кодовый, эталонный цвет не только присуща некоторым воспитателям, но и, к сожалению, поддерживается отдельными специалистами.

В. С. Мухина справедливо сомневается в оптимальности такого однобокого обучения: «Это приводит не

только к тому, что детские рисунки подчас заполнены цветовыми штампами, но и к ограничению возможностей восприятия. ...Мы полагаем, что... полноценное развитие восприятия ребенка осуществляется там, где ребенок получает возможность убедиться в многообразии и многоцветье реального мира» [XII. — С. 210].

С помощью этого примера мы разобрали характер отношения детей к одному из элементов навыков — использованию цвета. Несомненно, что шаблонное видение закрывает не только путь к наблюдательности, но и к образности. Когда дети ищут соответствующее определенному чувству сочетание цветов или какие-либо иные средства внешнего выражения замысла, они не только развивают свои творческие способности, но и готовятся к восприятию и пониманию произведений большого искусства. Ведь и «настоящий» художник на своем уровне делает, в сущности, то же самое, что и они: ищет видимый образ, который выразит и передаст другим авторское отношение к изображаемому. И ребенок, который в собственной скромной творческой практике решал аналогичные задачи, может гораздо лучше понять своего взрослого «коллегу»: он уже в какой-то мере подготовлен к тому, чтобы сквозь зримый образ «прочитать» внутреннее содержание произведения. Есть существенная разница между техническими и художественными навыками в художественном обучении. Навыки в рисунке, живописи, лепке, композиции могут быть построены и в образно-художественном плане. Мы убеждены, что они должны даваться в единстве изображения и выражения. Это отнюдь не противоречит ни психике ребенка, ни сущности искусства. Здесь происходит обучение «подобным — подобному». И это совершенно не снимает сами навыки изображения, не делает их «несерьезными». Да, субъективный фактор, фактор выразительности усиливается. Но фактор объективного изображения этим не снимается. И с каждым годом взросления ребенка этот фактор будет повышаться. Ребенку все больше и больше для решения художественных задач необходимо будет вглядываться в реальную жизнь, видеть реальные пропорции, цвет, форму, пространство. Но именно реальные, а не схемы, штампы, наложенные на реальность. Изображение реальной жизни для него не станет антагонистом фантазии ни в своей работе, ни в восприятии художественного наследия. Здесь выбор не между беспочвенной фантазией

и реальностью, а между творческой работой и работой по штампу. Правда, опасность стандартизации может подкарауливать неопытного педагога везде — ведь и цвета, добрые и злые, веселые и грустные, можно тоже «составлять заранее», превращать в догму, схему. Но критерий успешности художественно-педагогической работы исключает штамп, и каждый учитель должен за этим следить. Ведь пословица «Пошли дурака богу молиться — он и лоб расшибет» применима к любой жизненной ситуации.

Итак, есть возможность внутри изобразительной, декоративной и конструктивной деятельности ребенка усилить элемент художественно-образный. Однако на этом не ограничиваются необходимые изменения в понимании обязательных и реальных художественных навыков. Их круг значительно шире. Он должен охватывать все три задачи предмета. Однако этот круг еще только начинает вырабатываться. Даже умение смотреть и видеть реальную действительность с позиций художника или произведение искусств с позиций чуткого зрителя не может ограничиться формированием чисто языковых, хотя бы и самых творческих навыков. Здесь тоже должна существовать система тренировок «смотрения» и «говорения», т. е. умения в словах, словесных образах выражать свое видение и понимание. Должна быть продумана система диалогов, система вопросов, тактично, без навязывания учителем своего штампа подводящая учеников к осознанию самых многозначных художественных образов. И тут — от простого к сложному восприятию. То же произведение в разном возрасте, при разных задачах может быть по-разному осознано.

Я не буду говорить обо всех необходимых для подлинно художественного развития навыках. Наше их понимание вложено в разработанные программы. Здесь мне хотелось только заострить внимание на том, что навыки и знания, даваемые по предмету искусства, должны быть именно художественными. Хотелось бы, чтобы педагоги включились в детальную разработку всех составных элементов художественных навыков как глаза, руки, ума, так и души человека. И одним из главнейших навыков здесь должен стать навык осмысления собственных эмоций. Формирование у ученика окультуренных, умных, вбирающих в себя весь опыт человечества эмоций и есть подлинная цель художественного образования в обще-

образовательной школе. Именно в формировании этого навыка через общение с искусством и заложен путь очеловечивания человека, формирования его эмоций на современном социальном уровне. И как для каждого навыка — путь здесь только через многократные, вариативные тренировки чувств и сознания.

III. СОДЕРЖАНИЕ ПРЕДМЕТА — ИСКУССТВО КАК СОЦИАЛЬНОЕ ЯВЛЕНИЕ

Когда речь заходила о школе, Владимир Ильич говорил, что одна из самых важных задач, которые стоят перед Наркомпросом, — это создать программу, в которой, может быть, и не упоминалось слово «марксизм», но которая по существу дела показывала связь явлений в их настоящем виде, которая показала бы, как связаны различные отношения в природе — хозяйственные, общественные, которая показала бы эту увязку; дать такое ясное представление о связи явлений, о развитии этих явлений — это и значит дать основу марксизма.

Крупская Н. К. Пед.
соч.: В 6 т. — М., 1978. —
Т. 2. — С. 352.

Вот именно эту задачу — дать представление о связи явлений, по возможности ясное и целостное, и поставили мы — группа художников, педагогов, искусствоведов, философов в 1974 г., приступив к поиску содержания, конструкции и методов новой программы. И именно поэтому постепенно осозналось, что не ознакомление с искусством здесь цель, а введение ребенка во все многообразие связей искусства с жизнью. Сейчас программа разработана и поурочно проверена уже до 9 класса. Определены ее принципы, определено содержание с 1 по 11 класс — содержание, рассматриваемое нами как минимум художественного развития, без которого неправильно выпускать в жизнь человека из полной средней школы, неправомерно давать человеку документ, именуемый «аттестатом зрелости».

Сегодня, перед тем как приступить к раскрытию принципов этой программы, мне хочется вспомнить начало ее первого варианта, изданного в 1975 г. Все начало работы было овеяно романтикой поиска, диспутов, затягивавшихся до глубокой ночи, ночных звонков друг другу:

«А я нашел путь..!» И первый напечатанный на ротапринте вариант сохранил эмоциональную атмосферу того времени.

Программа начиналась с эпитафии — слов Винсента Ван-Гога: «Нет ничего более художественного, чем любить людей». И мы до сих пор глубоко убеждены в истинности такого понимания искусства. Далее мы признавали: «Программу не полагается начинать эпитафией, как художественное произведение, — это по традиции деловой научный документ». Но авторы данного варианта программы решились нарушить установленные привычки. Мы были убеждены, что программа искусства может нести на себе следы специфики своего предмета, следы художественного, т. е. метафорического, образного, мышления. Мы подчеркивали, что это не должно быть противопоставлено ни самой программе, ни методу ее осуществления. Тем более, что образный, метафорический язык никогда не был чужд подлинной науке и не может ей повредить.

Приведенные выше слова Ван-Гога именно так характеризуют задачу предмета изобразительного искусства в общеобразовательной школе — а значит, и задачу педагога, обучающего детей искусству!

Как жаль, что за прошедшие годы работники просвещения постарались приучить нас к привычному в составлении программ стандарту — внеэмоциональному, сухому до безжизненности языку. Мы шли на некоторые, часто существенные компромиссы в этой области — ведь нужно было, чтобы наши слова были понятны не только работникам искусств... Нужно и здесь учитывать педагогический принцип: зону ближайшего развития. Но мы надеемся...

Ведь реальные школьные учителя с радостью приняли такой ход изложения нашей программы. Мы надеемся...

Тем более, что в свое время классиками марксизма было сформулировано положение о необходимости соответствия между характером предмета и характером его познания: «...Разве *характер самого предмета* не должен оказывать никакого... влияния на исследование?.. — писал Маркс. — И разве способ исследования не должен изменяться вместе с предметом? Разве, когда предмет смеется, исследование должно быть серьезным..?» (Маркс К., Энгельс Ф. Соч. — Т. 1. — С. 7—8). И ребенок, и живая жизнь искусства требуют уважения к «своим правам». Опасно превращать учителя искусства в сухого прото-

колиста. Он обязательно потеряет суть своего предмета. А программы для него — нить путеводная. Нить эта и содержанием, и формой должна соответствовать цели пути.

Правда, пониманию формы передачи содержания искусства часто еще мешает неточное понимание самого содержания. Эта проблема иногда искажается и в теории. Часто путаница происходит из-за непонимания того жизненного объекта, отражением которого является искусство. Жизнь? Да, жизнь, да, действительность, но... это не совсем та действительность, с которой имеет дело наука. И дело совсем не в том, что наука отражает жизнь в понятиях, формулах, а искусство — в образах. Разная форма отражения потребовалась из-за того, что объект — не один и тот же. Именно на этом переломе в школе происходит путаница, часто отражающаяся и на положении предмета, и на способах обучения ему.

Параметры этой проблемы определены марксистско-ленинской наукой давно. Действительно, «не только в мышлении, но и *всеми* чувствами человек утверждает себя в предметном мире». Но здесь же К. Маркс поясняет, что «человеческое чувство, человечность чувств,— возникают лишь благодаря наличию *соответствующего* предмета, благодаря *очеловеченной* природе»¹.

Очеловеченная природа? Чем она отличается просто от природы? Ведь не случайно возник такой термин! Да, тут есть принципиальное отличие. И именно здесь корень отличия наук от искусств. Отличие — в круге, в объекте познания. У науки природа такая, как она есть, природа как объективная данность. У искусства очеловеченная природа, т. е. реальность, опосредованная человеческим отношением. Если наука исследует сам предмет, то искусство исследует отношение человека к предмету.

Именно в этом и заключено различие искусства и науки, ведущее не только к принципиально иным методам исследования (и выражения итогов: формула, закон и — образ), но и к необходимости иного метода передачи самой информации.

Очеловеченная природа как предмет искусства уже представляет собой единство субъекта и объекта.

И именно поэтому художественный образ является диалектическим единством духовного и материального,

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч.— Т. 42.— С. 121, 122.

индивидуального и типического, субъективного и объективного — единством мира и человека (именно образ, а не просто изображение!).

Вот это отношение (человека к миру) и есть корень, суть той информации, которую несет искусство. И мы должны ясно осознавать, что суть научной информации — в предмете ее анализа, жизненной действительности, а суть информации художественной — в ее предмете, в отношении человека к этой действительности.

И наша задача — донести именно эту информацию, а для этого надо научить ее воспринимать. В силу такой принципиальной разности научной и художественной информации привычный для урока способ передачи знаний (т. е. информации научной) для передачи художественной информации непригоден. Именно потому, что это информация лично-эмоциональная, т. е. общее здесь обязательно пропускается через личность, через индивидуальность, — здесь и непригоден метод передачи точных наук, точных знаний. Передача художественного содержания не состоялась, если при восприятии произведения не «защемило под ложечкой», не пережил человек восторга, нежности или отчаяния, если на какое-то время не потерял способность логического анализа.

Потом — пожалуйста. Потом — анализируй. Но если не проскочила эта молния между тобой и произведением, не прогремел этот гром, анализ бесполезен и даже вреден, так как уводит от подлинного восприятия.

В неповторимой специфике художественной информации искусства и ее передачи таится коренное отличие преподавания искусства от преподавания наук. Именно это и должны учитывать программы и методика предмета.

* * *

Советская школа имеет длительную историю постановки проблем эстетического и художественного образования. С одной стороны, она явилась преемницей дореволюционной теории и практики, когда в России в учебные заведения начали активно вводить графическую грамоту. Естественно, что в условиях царской России, т. е. в условиях массовой безграмотности населения, эту грамоту могли получить в основном дети привилегированных слоев общества. С другой стороны, основы эстетического воспитания и художественного образования советской шко-

лы были заложены и теоретически развиты после Великой Октябрьской социалистической революции соратниками В. И. Ленина — Н. К. Крупской и А. В. Луначарским и их коллегами. Эти основы были принципиально новыми, революционными. Тогда задачи преподавания искусства были переосознаны не как задачи обучения только комплексу профессиональных графических навыков, а как задачи в первую очередь формирования творческой, общественно активной личности через искусство, т. е. как задачи эстетического развития. «Старая школа почти не давала эстетического воспитания, да и не могла давать его; эстетическое воспитание это прежде всего развитие эстетического творчества, но эстетическое творчество, конечно, невозможно было в той школе, которая вообще не культивировала творчества», — писал П. П. Блонский, русский педагог и психолог, профессор Академии коммунистического воспитания имени Н. К. Крупской [XIII. — С. 105]. «Искусство организует человеческие сердца в массу, как наука организует головы, и дает непосредственным своим результатом моральный подъем масс... Таким образом, мы склонны думать, что искусство имеет прямую связь со всей работой по образованию общественной души», — говорил А. В. Луначарский [XIII. — С. 159—160].

Эту же, важнейшую тогда для Советской власти, сторону искусства подчеркивала Н. К. Крупская: «И надо отдать себе отчет в том, что одной из необходимейших предпосылок возможности осуществления коллективизма является тесная связь между людьми, близость их между собой, способность до конца понимать друг друга... Надо помочь ребенку через искусство глубже осознать свои мысли и чувства, яснее мыслить и глубже чувствовать; надо помочь ребенку это познание самого себя сделать средством познания других, средством более тесного сближения с коллективом, средством через коллектив расти вместе с другими...» [XIV. — С. 23, 27].

Именно поэтому в программе Единой Трудовой Школы в 1921 г. говорилось: «Господствовавшее долгое время мнение, что рисование необходимо только будущим художникам-живописцам, а лепка — скульпторам, что успешность занятий этими искусствами обуславливается наличием природных дарований — талантом, наконец отошло в область предания... Современная педагогическая мысль начинает придавать искусствам, как средству об-

разования и воспитания, равноценное с науками значение... С этой точки зрения распространение познаний и навыков в области изобразительных искусств... приобретает государственное значение...» [XIII. — С. 221, 224].

В истоках нашего пути — эти высокие и точные идеи, выраженные плеядой деятелей педагогики и политики ленинского призыва.

Теперь мы можем перейти к изложению основных принципов новой программы.

СИСТЕМА ЗАДАЧ

Программа «Изобразительное искусство и художественный труд» отличается от существующих программ прежде всего иной постановкой задач, в основе которой четко выработанная системность. Это именно система задач (а не их перечень), которая реально обеспечена и этапами обучения, и последовательностью задач уроков, и всей методикой.

Мы не должны забывать, что в нашем предмете сочетается материал как бы двух предметов, т. е. «Изобразительное искусство» и «Изобразительная грамота». Сейчас задачи школы требуют поворота от узкографических задач (ранее предмет назывался «Рисование» и был ступенькой, подготовкой к предмету «Черчение» в старших классах) к социально-нравственным задачам искусства. Такой путь точнее отражает и потребность развития нашего общества, и саму сущность искусства.

В целом задача нашей программы формулируется в одной фразе: «Формирование у учащихся художественной культуры как неотъемлемой части духовной культуры».

В понимании задач предмета изобразительного искусства в общеобразовательной школе мы исходим из изложенного нами ранее распределения акцентов задач между общей школой, детской самодеятельностью и вечерней художественной школой. Задача программы — как можно точнее и глубже, всеми элементами своей конструкции и методов выразить этот подход к целям именно общего художественного развития.

Мы рассматриваем программу искусства в общеобразовательной школе как важнейшее средство формирования через мир эмоциональных отношений нравственно-эстетического идеала человека нашего общества. Осу-

шествование этой задачи приобретает особо важное значение в свете решений XXVII съезда КПСС, положений новой Конституции СССР и документов партии о реформе школы, делающих проблему строительства коммунистических отношений задачей сегодняшнего дня, сегодняшней практикой формирования личности. Это строительство рассчитано на долгие годы, и откладывать его нельзя.

Общие задачи предмета сводятся к двум основным.

Первая задача — увлечение искусством. Вне увлечения искусством, вне восторга, наслаждения его творениями не может быть сформирована потребность постоянного (на всю жизнь) общения с ним, как не может вообще происходить подлинное общение с искусством. Оно становится чисто формальным, фиктивным. Программа придает формированию увлеченности искусством на каждом занятии принципиальное, основополагающее значение. Именно с учетом этой цели в программе разработана вся система ее конструкции, конкретной последовательности поурочных задач и специфики методических путей их решения.

Вторая задача — приобщение к художественной культуре. Данная задача расшифровывается в трех элементах, которые в своем триединстве раскрывают ее сущность:

- 1) суть, содержание искусства (социальный опыт);
- 2) творческий опыт искусства;
- 3) язык искусства (профессиональный опыт).

1. Суть, содержание искусства — это, собственно, те жизненные проблемы, ради решения которых и существует искусство: *из века в век формулировалось в нем свое отношение ко всем явлениям жизни* (к природе, человеку и обществу).

Эта задача может быть названа по-разному, в разной терминологии, например: формирование активного эстетического отношения к действительности — к природе, человеку и обществу, к явлениям художественной культуры, к народным художественным традициям. Так названа эта задача в последнем варианте нашей экспериментальной программы. Да, искусство формирует именно **эстетические критерии человека.**

Здесь — утверждение в личности выработанных обществом (классом, группой, нацией) представлений о верных для него отношениях ко всем явлениям жизни. Через искусство эти отношения и осознаются. Через искусство происходит и их передача следующим поколениям,

формирование традиции отношений. Это невозможно было сделать иными путями, так как данные отношения всегда проявляются в единстве чувств и знания. Подобное единство возможно только в искусстве, в его эмоциональной форме познания. Суть искусства можно определить как нравственно-эстетическую позицию времени, среды, личностно выражаемую художником (овеществляемую) в произведении искусства. Авторы программы считают эту задачу для общеобразовательной школы основной, ведущей в триединстве элементов художественно-творческого развития. Два других элемента — язык искусства и творчество — обеспечивающие. Вне решения данной задачи теряется смысл решения и остальных. Воспринимая только профессиональную информацию, т. е. не познавая суть искусства, человек не сформируется как наследник эмоционально-нравственного, социального опыта искусства. Программа скрупулезно, с помощью определенных этапов (уроки, четверти, годы обучения), *предусматривает решение этой задачи*. Причем строит уроки так, чтобы даже неопытный педагог через сам характер материала, последовательность задач был поставлен в условия необходимости решать корневую проблему. Именно для выполнения этой задачи мы «изменили» и предмет изучения. Не навыки, не история искусства являются для нас объектом изучения. Они — лишь средства. **Предмет изучения — связи искусства с жизнью человека, социальные, нравственно-эстетические функции искусства в жизни.**

Вся структура программы и вычленение трех форм художественной деятельности подчинены этому. Целиком подчинена этому и методика программы.

Через познание сути, содержания искусства в душе ребенка должна постепенно формироваться нравственно-эстетическая позиция, необходимая нашему обществу, отношение ко всем явлениям жизни — к природе, труду, любви, дружбе, к Родине, Революции. Цель — тактичное, тонкое проникновение высоких духовных критериев посредством искусства вглубь личности ребенка, через его чувства — его восторг, радость, ненависть, презрение — в убеждения. Такое постижение искусства даст ребенку, образно говоря, «зоркость души», чуткое реагирование на прекрасное и безобразное в жизни. Естественно, этот процесс не завершается в школе. Но именно школа должна на всю жизнь пробудить в человеке интерес к искусству

и потребность в нем как в кладезе «мудрости красоты».

2. Творческий опыт искусства — также важнейший элемент триады. Передача этого опыта формирует творческую потенцию личности и, как мы уже говорили, в итоге — творческий потенциал народа. Здесь заложено систематическое развитие образно-творческих способностей, вариативности, гибкости и гармоничности мышления человека.

Творчество — цемент. Вне творчества невозможно, немислимо сути искусства слиться с его языком и вылиться в живое произведение искусства. Развитые творческие способности необходимы и при создании произведения искусства, и при его восприятии. Именно поэтому в программе искусства необходимо определить и пути формирования способности к творчеству.

Творчество в искусстве многосложно, многопланово. Столь же многопланово должны развиваться творческие возможности человека. Сама эта способность предполагает наличие двух элементов: *способность накапливать*, осваивать багаж знаний, того, что уже создало человечество, и *способность нарушить сложившийся стереотип*, готовность делать шаг в неведомое. Порождаемая накопленным опытом и развитой фантазией творческая способность предполагает острое воображение, способность неясную, абстрактную идею, чувство, мысль **вообразить**, т. е. как бы увидеть «внутренним оком» ее уже осуществленной, реальной. Следующий шаг — реальное осуществление этой идеи — возможен только как следствие воображения в сознании, воображения, которое породила фантазия на основе опыта. Развитие этой стороны способности необходимо не только для искусства, но и для любой трудовой деятельности.

Все составные части триады могут быть разобраны более подробно; например, как мы говорили, в творчество входят фантазия, интуиция, любознательность и т. д. О каждом из этих понятий можно было бы говорить отдельно.

3. И третий элемент — язык искусства. В последнем варианте программы нам пришлось упростить и как бы снизить обозначение этой задачи: «Обучение основам художественной грамоты, формирование элементарных практических навыков работы в различных видах художественной деятельности (изобразительной, декоративной, конструктивной)». Выражение «язык искусства» еще

не всем понятно. Поэтому согласованная формула стала значительно уже реально решаемой задачи.

Язык искусства — это фактически образный строй, через который художник выражает, а зритель воспринимает содержание произведения. Не просто его изобразительные, структурные или декоративные средства, а система, структура, метод использования этих средств. Не только образный язык станкового искусства отличается от языка декоративно-прикладного, но и язык разных течений, стилей станкового искусства и даже ярких представителей одного стиля имеет существенные различия. Хотя в основе всех этих языков лежат те же изобразительные средства — линия, пятно, форма, пространство, цвет, пропорции, ритм и т. д., т. е. средства графики, живописи, скульптуры, архитектуры. Нет, нельзя ограничиваться элементарными средствами языка — нужно дать именно представления о специфике и богатстве этих языков.

Наша программа строит представления ребенка о средствах искусства, все время связывая их и с общим представлением о роли этих средств в образном строе искусства. Мы стараемся дать четкое понимание: все средства искусства есть средства выражения художественного образа. Человек изображает, строит и украшает именно ради выражения своего отношения к объекту, к жизни.

Уровень развития навыков, естественно, напрямую зависит от количества часов (уроков) в неделю, в году. При одном часе этот уровень не может быть высок, он может лишь достичь минимальных пределов, необходимых для осознания языка искусства. При 2—6 часах в неделю уже можно приближаться к овладению (правда, в разной степени) профессиональными навыками. Ведь научить художественной грамоте можно (и было бы необходимо) каждого.

Что же должна формировать в личности ребенка эта задача? Как мы уже сказали, в первую очередь решение ее способствует осуществлению главного — развивает способность воспринимать содержание произведения. Но не только. Отработка системы «мозг — глаз — рука» (в зависимости от часов) формирует «зрительный слух» — острый глаз, пространственное мышление, цвето-и тоно-различительные способности, чувство гармонии, пропорции, чувство материала, радость красиво сделанной работы. Как все это необходимо не только для нравственного, эмоционального развития человека, но в первую очередь для формирования его как работника — рабочего, инже-

нера, врача, ученого! Дай мы это развитие каждому — меньше было бы брака, потерянных материалов, дней, миллионов рублей. «Зоркость руки» человека формируется именно при решении этой задачи — чуткие, зрячие пальцы знают сами, когда и как нужно использовать тот или иной материал, сделать ту или иную работу...

Необходимо подчеркнуть: сугубо важно, чтобы в воспитании человека все элементы триады присутствовали вместе, все три. Иначе происходит вычленение самого простого для преподавания — первоэлементов языка (знание и развитие здесь легко контролируется) и утрата других двух, а с ними и утрата самого искусства как целостного и могучего явления жизни.

Такова система задач программы.

И, как мы уже говорили, нами подчеркиваются задачи увлечения искусством и приобщения к его сути, содержанию. Мы строим программу, раскрывая ее цели в их иерархических связях. К сожалению, до сих пор задача, которая у нас обозначена основной, не осознается даже в общей дидактике как прерогатива данного предмета. Считается, что в большинстве программ она не может получить непосредственного отражения, а исключение составляет лишь программа по литературе, так как нравственное воспитание будто бы только в ней может быть связано с предметным содержанием. Нет, в программах всех предметов искусства эта задача должна быть ведущей. Именно исходя из данной функции этих предметов и нужно определять характер включения их в учебный план школы. И строить программы нужно так, чтобы они соответствовали именно ей. Однако школьный предмет искусства — не только искусство, но и ребенок, и возможности и особенности его возрастного развития — это педагогика. Построение данной программы учитывает, что обобщенные идеи вообще и мировоззренческие в частности не сразу доступны (понятны) учащимся, если не опираются на определенный уровень их подготовки, на базу усвоенных ими конкретных фактов и промежуточных обобщений. Дидактика верно подчеркивает: «В связи с этим необходимо найти подход, который помог бы в развертывании уровней обобщения мировоззренческих идей по ступеням обучения, по классам и курсам» [VIII. — С. 73—74]. Исходя из таких требований продуманы, четко выстроены и проверены на практике ступеньки познания — от урока до этапа обучения. Для этих целей про-

грамма выделяет знания ведущие и вспомогательные и ведущие разрабатывает наиболее подробно, выделяя в конструирующие программу принципы. В конструкции программы выделены две основы построения знаний. Первая («горизонтальная») — это система этапов, основанная на решении в основном первой, ведущей задачи, вторая — система «вертикального», от класса к классу накопления знаний и навыков, соответствующих третьей, языковой, задаче. Обе они объединены в системе основ художественного мышления, дающей единые и ясные принципы понимания всего многообразия взаимодействия искусства и жизни.

СТУПЕНЬКИ ПОЗНАНИЯ

(структура доминант)

Разработанная нами программа отличается от предыдущих, таким образом, не только иной постановкой задач обучения, но и принципиально иной конструкцией, структурой. Существующие и предлагаемые в настоящее время программы строятся на поэлементном принципе.

Каждый элемент программы (например, «рисунок», «декоративная работа») более или менее логично может быть просмотрен в своем развитии с первого по последний класс. Но эти цепочки, линии элементов при обучении почти не связываются между собой. В результате, переплетаясь в программах, они составляют мозаику, или, как выразилась одна учительница, «лоскутное одеяло». А это отнюдь не способствует целостному освоению предмета учеником, да и учителя постоянно нервнрует перебивка задач, отсутствие сквозных, научно обоснованных целей четверти и года, не говоря уже о понимании принципов отличия задач каждого года или этапа обучения (что всегда есть в таких учебных предметах, как математика, физика или история).

Кроме того, в таком построении программы изобразительного искусства есть одна величайшая опасность: в ней невозможно определить уровни знаний, навыков, развития, которые можно было бы рассматривать как минимум для выпускника средней (или начальной) школы.

Возьмем, например, рисунок. На каком уровне знание, навык в рисунке необходимо дать детям к 7 классу? Чем это определяется, если не количеством часов? При одном часе можно дать один уровень, при шести часах — совсем

иной! Это относится и ко всем остальным элементам программ. Скажем, знакомство с развитием искусства — «беседы об искусстве». Но ведь и в художественном вузе они тоже есть! Должно ли чем-то принципиально отличаться знание искусства в школе от вуза, в начальной школе — от средней? А «рисование на темы» — чем, кроме уровня умений, отличаются цели этого занятия в 1 классе от 6? И почему это занятие (как и все остальные) нужно или можно прекращать в 6 классе? Дело в том, что все элементы профессиональных навыков и знаний не могут быть завершены ни в 7, ни в 11 классах и целиком зависят и от возраста, и от учебных часов и условий. Кто докажет, что навыки в рисунке или в лепке должны быть ограничены в общеобразовательной школе именно этим уровнем? Если дадим больше часов, если разобьем класс на группы... все может быть иным. Именно при поэлементно-профессиональном решении программы и оказалось возможным год за годом снижать (с 10 до 6 класса) время, отводимое в школе на искусство.

Действительно, почему нужно оставлять уроки искусства в 7 классе, а не кончить в 6, если можно было отказаться от 8 класса? При таком построении программы в принципе *можно выпустить не один урок, а целую четверть или год и спокойно продолжать занятия*. Попробуйте сделать это в математике, физике, истории! Ведь не удастся. Придется пропущенные уроки восполнять, иначе ничего дети не поймут. Там — система, цепочка знания. А здесь?

Но в искусстве, как мы уже говорили, заложен не только профессиональный, но и нравственно-социальный, нравственно-эстетический опыт человечества. И вот, если строить программу по этапам овладения социальным опытом искусства, то возможно создать ее более системной, четко определяя необходимый уровень знаний и для средней школы, и для начальной, да и для каждого года обучения. Кстати, и профессиональные линии (элементы) не будут выкинуты, а войдут как составные (но не определяющие) в конструкцию программы.

Поэлементный принцип программ можно графически изобразить так, как на схеме № 2.

В этой схеме не учитываются количественные (часы) изменения от класса к классу. Пунктир показывает возможность начала каждого элемента до 1 класса и его продолжение после 7 класса — хоть всю жизнь.

Схема № 2

7 класс	Рисование с натуры	Рисование на темы	Декоративное рисование	Беседы об искусстве
6 класс				
5 класс				
4 класс				
3 класс				
2 класс				
1 класс				

При этом не будет существенной разницы, если элементы взять другие, например цвет, форму, пространство и т. д.

В первой попытке создать экспериментальную программу Союз художников СССР совместно с НИИ художественного воспитания пошел по традиционному поэлементному пути, пытаясь насытить его связями с живым искусством и с его социальными функциями. Естественно, что был взят широкий набор профессиональных элементов и центральной избрана линия «восприятия красоты жизни и искусства». Несомненно, подобный вариант программы был значительным шагом вперед, но неминуемая при поэлементном ходе эклектичность «лоскутного одеяла» оставалась. Не очень-то увязывались и социально-эстетические задачи с ведущими профессиональными линиями обучения.

Д. Б. Кабалевский, создавая программу по музыке, первым нарушил традиционный ход. И показал возможность и действенность иного пути. Мы также нашли возможность построить конструкцию программы на принципиально иных основах: на сочетании последовательности социально-эстетических «горизонталей» с професси-

4 класс	Каждый народ—художник						
3 класс	Искусство вокруг нас						
2 класс	Ты и искусство						
1 класс	Искусство видеть						
	цвет	линия	форма	объем	пространство	композиция	

Схема № 3

ональными элементами «вертикалей» (навыки и знания) при господстве в конструкции «горизонталей». «Вертикали» идут как бы внутри них.

Например, смотрите схему № 3.

«Вертикалей» тут, естественно, может быть больше, их можно разобрать подробнее — навыки владения краской, кистью, бумагой, пластилином, мелками, навыки рисунка, живописи, лепки, композиции, а также знание имен художников и их произведений, навыки выражения отношения через те средства, которыми должно овладеть, навыки видения красоты в природе, искусстве, жизни...

Итак, профессиональные навыки новой программой не отбрасываются — они входят в ее конструкцию как одна из ее систем. Хотя — не определяющая.

Таким образом, важнейшим отличием новой программы становится целостное блоково-тематическое построение единых кругов познания в каждом году и четверти при разнообразии практической деятельности, что и ликвидирует опасность «лоскутного одеяла».

Появляется система доминант — на каждом этапе обучения, от этапа, года, четверти до каждого урока. Появляется последовательность доминирующих тем, которой

подчиняется логика перехода от одного урока к другому. Связь уроков становится прочной, последовательной. И в каждом уроке, естественно, эта доминирующая проблема подчиняет себе всю и практическую и теоретическую (восприятие) деятельность и ребенка и учителя. Принцип доминант должен стать в предмете тем же, чем является скелет в организме человека. Весь курс обучения — единая система последовательно развивающихся, взаимосвязанных тем, которые раскрывают основы связей изобразительных, декоративных и конструктивных искусств с жизнью человека и общества. И педагог легко может понять, почему тема данной четверти следует за предыдущей, какие знания она развивает.

Сквозная идея программы — связь искусства и жизни — пронизывает все уроки с первого до последнего класса. Уроки построены так, что требуют от педагога внимания не только к практической художественной деятельности, не только к восприятию искусства, но и к осмыслению этой деятельности в прочной связи с другими искусствами. Каждый год является новой ступенькой в познании связей искусства с жизнью. Каждая четверть последовательно развивает и конкретизирует тему года, а каждый урок — тему четверти.

Начиная от связей с миром чувств к родной природе и окружающей действительности, осознаваемых через искусство, программа ведет ребенка путем познания языка и образного строя видов искусства к способности быть активным и сознательным участником всех многообразных связей искусства и жизни.

При таком блоково-тематическом построении программы последовательность доминант помогает учителю легко отделить главное от второстепенного, случай от закономерности. Учитель внутри выстроенной системы может творчески оперировать имеющимся материалом. Такое построение дает возможность учителю и более четко представлять критерии успеха свои и учеников, исходя из сложнейшей задачи предмета искусства как части духовной культуры.

В настоящее время система доминант по этапам и годам обучения мне представляется так, как на схеме № 4.

Последовательность, связанность тем приобщения к искусству, естественно, создает и большую основу для развития увлеченности предметом. Постараюсь несколько разъяснить эту схему-«домик».

СХЕМА РАЗВИТИЯ ДОМИНИРУЮЩИХ ПРОБЛЕМ ОБУЧЕНИЯ

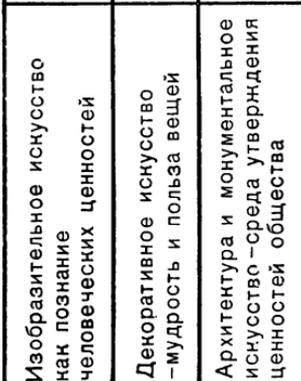
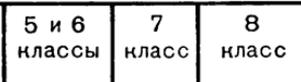
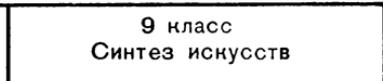
Разделение
практической работы и
восприятия на параллельные
курсы: **общий (для всех)**
теоретический курс
плюс два
практических
(по выбору)

III этап
Основа
художественной
культуры
(художественного
сознания)



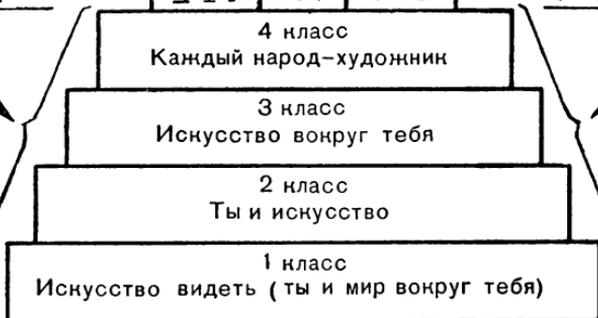
Единство
восприятия и
практической
работы в каждой
изучаемой теме

II этап
Основа
художественных
знаний
(художественного
мышления)



Единство
восприятия и
практической
деятельности в
каждом уроке

I этап
Основа
художественных
представлений



Первый этап (1—4 классы) — строится познание связей с искусством (в единстве восприятия и созидания), идя от личности ребенка, от его чувств, от близкого ему мира природы и сказки, через окружающий его мир вещей и явлений, до связей с представлениями у разных народов о красоте жизни, человека, человеческого поступка, от личности — вширь.

Второй этап (5—9 классы) — познание этих связей вглубь. Учащийся познает, чем отличаются разные виды зрительно-пространственных искусств по своим жизненным функциям и языку и как они взаимосвязаны в жизни, включая связи между ними и временными искусствами в лоне искусств синтетических. Естественно, и на этом этапе занятия каждой четверти содержат в единстве темы и теоретическую и практическую работу. Овладев этими знаниями, ученик сможет пользоваться плодами каждого искусства согласно его возможностям и функциям. Не будет, скажем, ценить станковую картину по решению чисто декоративных задач и, наоборот, не станет требовать от декоративного панно или блюда решения проблем станковой живописи. Более сознательно станет воспринимать и такие синтетические искусства, как кино и театр, — ведь язык зрительно-пространственных искусств является одним из главных компонентов их образного строя.

Третий этап (10—11 классы) не менее важен: он призван завершить, закрепить все полученные представления и знания в личных убеждениях, связав вечные проблемы искусства с их сегодняшним бытованием. Возраст учащихся 10—11 классов уже позволяет сделать это. В этом возрасте наиболее бурно протекает формирование сознательного отношения к себе и к миру, наиболее активно устанавливаются личные нравственные и эстетические позиции и критерии отношения к окружающему. И определяются при полном слиянии мысли и чувства, что еще было недоступно в более юном возрасте и станет сложным, почти недоступным в более зрелом. Искусство есть слияние мысли и чувств. Нет возраста более оптимального для формирования ценностных критериев личности средствами искусств!

Очень опасно пропустить этот возраст! Невосполнимый урон несем мы, ликвидировав преподавание искусства в 10—11 классах! Необратимые потери в нравственно-социальном формировании личности!

Вот почему так важна тема 10—11 классов «Ты

и искусство» — опять как в начальных классах, но на совсем другом уровне.

Однако в этом возрасте мы видим необходимость разделить теоретические и практические занятия. Здесь предлагается более сложный, чем на двух предыдущих этапах, ход. Там все четверти содержали в единстве теоретическую (восприятие) и практическую (созидание) деятельность. Здесь (если иметь в виду 1 час) по возрастным данным это нереально. Мы предлагаем более сложный ход: единый теоретический курс для всех («Основы художественной культуры») и два практических курса (при обязательном прохождении одного — по выбору) — «Основы изобразительной грамоты» и «Основы конструктивной грамоты».

Как мы уже говорили, предлагаемая нами программа дает возможность точно определить модель развития, уровень знаний выпускника средней школы, т. е. тот минимум знаний, без которого принципиально неверно считать человека грамотным, имеющим право считаться зрелым гражданином — и получать соответствующий аттестат. Программа точно определяет характер развития представлений и знаний и на каждом этапе: в начальной школе (1—4 классы), среднем звене (5—9 классы) и на завершающем (10—11 классы) этапе. И определяет их не как уровень навыков (который все равно зависит от количества времени и иных условий), а как уровень развития. В следующем разделе книги я постараюсь подробнее разъяснить принципы и специфику знаний, развития и умения, которые должны или могут быть сформированы на каждом этапе обучения.

ТРИАДА ОСНОВ

Чтобы действительно знать предмет, надо охватить, изучить все его стороны, все связи и «опосредствования». Мы никогда не достигнем этого полностью, но требование всесторонности предостережет нас от ошибок и от омертвления.

Ленин В. И. Полн. собр. соч.— Т. 42.— С. 290.

Охватить все стороны и связи предмета... Для стремления к этим целям, кроме четкой системы задач и целостной тематической структуры, направленной на вы-

полнение этих задач, в программе разработана триада основ художественного мышления. Она выведена из привычных детям занятий, практических детских игр.

Несмотря на то, что эти три элемента искусства давно известны, сведение их в систему и, главное, применение к школьному преподаванию для нас самих открыло много неожиданных возможностей, связей и новых, интересных проблем.

Триада основ художественного мышления выступает вначале в качестве трех форм (сфер) художественной деятельности, известных детям практически задолго до школы, только никогда не осознававшихся как именно художественная деятельность (так же как Журден в «Мещанине во дворянстве» Мольера не осознавал, что говорит прозой). Каждый ребенок в процессе своих игр обязательно что-то строит (шалаша, замки из песка, дома и города из кубиков). Каждый ребенок что-то рисует, что-то изображает (не только на бумаге, но и палочкой на песке, гвоздем или мелом на стене или асфальте, а в объеме — из глины, пластилина, снега). Занятия эти — одни из самых любимых детских занятий. И наконец, каждый ребенок украшает и себя (венком, лентами, бусами, перьями в игре), и свои игрушки, и свой уголок, и свою маму.

Вот эти три привычных детских занятия — постройка, изображение, украшение (занятия, кстати, известные и каждому первобытному народу) — и являются формой проявления трех элементов (сфер, форм) художественного мышления: конструктивного, изобразительного и декоративного. Так как эти занятия детям уже знакомы, остается только вычленив их из других форм игры и утвердить в сознании детей как занятия искусством.

Вычленение этих форм дает нам в процессе обучения неопределимые преимущества. Эти три элемента художественной деятельности помогают нам в приобщении к искусству именно как форме жизнедеятельности. Они точнее выражают (чем искусствоведческие членения на виды и жанры или педагогические элементы рисования с натуры или на темы) подлинное содержание искусства. Они жизненно-функциональны. Уже сами эти термины («постройка», «изображение», «украшение») заключают в себе единство деятельности (процесса), ее цели и продукта. Бусы создаются для украшения (цель), в процессе украшения (деятельность) и являются итоговым продук-

том — украшением. Рисунок с натуры создается для изображения, в процессе изображения и является сам изображением. Таким образом, избавившись от необходимости давать ребенку с первых классов сложную искусствоведческую классификацию искусств с обилием видов и жанров, мы в то же время даем ему в руки точную модель «куклу», с которой можно многопланово «проигрывать» все реальные связи искусства с жизнью, всю художественную деятельность. Моделировать их так же, как девочка моделирует материнскую деятельность, играя с куклами. Не только на уроках, но во всем общении с искусствами вне школы ребенок с первого класса с помощью этой модели сможет членить искусство, а значит, осознанно общаться с ним, размышлять о нем — понимать его. Сможет сознательно соотносить себя со всеми «взрослыми» явлениями искусства во всей окружающей его жизни — в доме, на улице, в кино, театре, музее. Эта триада проста и очень доступна ребенку. А что можно понять, с чем можно оперировать, то ближе и интереснее. А дальше от простого — к сложному...

Однако процесс выработки этих основ был непрост. В поисках этой, так сказать, первичной клеточки художественной деятельности были попытки вычленить в качестве модели и другие элементы искусства, например изобразительные средства: цвет, линию, форму, объем, светотень, или так привычные в профессиональном обучении живопись, рисунок, композицию. Но все эти элементы чисто профессиональные, языковые, они не могут объяснить или связать профессиональную деятельность с ее социальными функциями. Цвет или линия, рисунок или композиция, так же как синтаксис и орфография или контрапункт, не помогут раскрыть нам, зачем же человеку понадобилась та или иная художественная деятельность. Не могут это сделать с должной ясностью в этом возрасте и искусствоведческие членения искусства — виды и жанры. Жанры присущи только станковым искусствам и возникли в определенный период развития искусства, да и классификация их довольно зыбка. Виды искусства тоже не всегда имеют точные грани — попробуйте в японском, например, искусстве отделить живопись от графики, станковое от прикладного. Все эти членения вторичны.

Нам же было необходимо выделить первичные «гены» художественной деятельности. Нас, правда, долго убеждали, что это и не нужно. За многовековую историю

художественного образования сколько прекрасных художников получили грамоту искусства через те же привычные профессиональные членения! Но за эти века перед людьми во весь рост не вставала задача всеобщности художественного развития через общеобразовательную школу, т. е. художественного развития не художника, не элиты, а каждого члена общества.

Признаюсь, мы долго искали, нащупывали эти основы, пока вдруг не поняли, что самые простые, повседневные детские игры-занятия украшением, изображением и постройкой и есть проявление в повседневной деятельности ребенка корневых основ художественного мышления.

Естественно, эти основы сначала воспринимались нами только как удобная форма введения ребенка в искусство через знакомые и привычные представления. Однако постепенно стало ясно, что сфера действия этих основ может быть шире. Возможно, и в средних и в старших классах они помогут нам раскрыть перед детьми специфику жизненных функций (а значит, и языка) видов искусства, а также и особенности национальных форм искусства и смены его течений.

Три формы художественного мышления (конструктивная, изобразительная и декоративная) почти никогда не существуют в вычленном, не связанном друг с другом виде. Это словно кровеносная, нервная и дыхательная системы единого организма, а вернее, «три сердца искусства», бьющиеся одновременно. Разница только в том, что в каждом произведении, виде или на каждом историческом витке искусства их деятельность неравнозначна. Одно из этих «сердец» бьется сильнее, определяя основную тенденцию, характер вида или направления.

Мы легко можем проследить в изобразительном искусстве роль конструктивных и декоративных элементов мышления. Более того, можем наблюдать, как периодически усиливаются то декоративистский, то конструктивистский крены в разных видах и жанрах, хотя ведущим и определяющим остается тенденция изобразительная. И хотя в реальной действительности нет четкой грани даже между изобразительной и декоративной группами искусств, все мы чувствуем, когда биение декоративного «сердца» пересилило и вещь переходит в ранг декоративных работ, где господствуют именно декоративные задачи.

А найдите произведение декоративно-прикладного ис-

куства, где бы не присутствовал элемент конструкции, композиции?! И изобразительный момент то совершенно открыто, то замаскированно присутствует в декоре предмета, человека, среды. Конструктивное мышление, открыто выражаясь в искусстве архитектуры и дизайне, может быть, чаще всего способно выступить в одиночку. Однако, как и чистое изображение (наглядные пособия), архитектура тогда теряет специфику искусства, уходит в область инженерной техники. Но большей частью искусства конструктивные стремятся к потере «стерильности», включая в свою конструкцию элементы изобразительного образа (дом — книга, колонны — деревья), а в качестве декора здания изобразительные элементы встречаются повсеместно. Недаром именно конструктивные искусства для расширения своих образных возможностей стремятся к синтезу искусств, так сказать, в лоне своем.

Но не только в видах и жанрах искусства можно проследить взаимодействие трех элементов художественного мышления. История искусства в своем развитии дает этому не менее интересные примеры. Создавая каменный топор, наш первобытный предок фактически занимался конструктивной деятельностью. Может быть, эти мастера были первыми дизайнерами? Ведь не только практичными, но и прекрасными, гармоничными сложились формы этих топоров. Потом появились первые изображения — наскальные рисунки, человек стал украшать себя, свое жилище, оружие. Как интересно проанализировать с позиций осознания роли этих трех форм мышления логику смены их активности, само возникновение и развитие искусств... Тут могут выявиться многие интереснейшие связи и закономерности. Каждая из этих форм мышления играет определенную и четкую роль в развитии всех искусств.

Очевидно, основы художественного мышления могли бы помочь построить систему познания, позволяющую дать детям представление о естественном ходе и развитии искусства. Если при этом удастся привить учащимся на всю жизнь увлеченность искусством и потребность в нем, все новые знания, которые они будут самостоятельно получать во взрослые годы, будут ложиться в прочную систему представлений о месте того или иного явления искусства и о причинах тех или иных его особенностей. Человек сможет воспринимать лучшее, близкое ему в искусстве любой страны и любого периода его развития.

Эти три основы могут помочь нам и доказательнее бороться с разными формальными модами и увлечениями. Можно будет аргументированно доказывать нелогичность и нереальность попытки вытеснения изобразительных форм искусства абстрактными, которые по сути своего языка могут выполнять лишь декоративные функции. Подмена одной выполнить другой никогда не шла на пользу искусства, да, собственно, она и нереальна. Все три функции отвечают на определенные и неодинаковые потребности человека и общества. Если эти формы художественной деятельности не просто сохранились до сего дня и выросли в многообразии изобразительно-пластических искусств, но и самовозрождаются в каждом поколении детей, как только они начинают общаться, — значит, в этих трех формах художественной деятельности есть острая потребность человека, вернее, человеческого коллектива, причем во всех этих трех проявлениях художественного мышления она равновелика. Одно другого не может заменить, иначе заменяемая функция отмерла бы. Очевидно, для жизнедеятельности человеческого общества все эти три функции жизненно важны, без них оно не может функционировать. И дело тут не просто в удобствах жизни или желании быть красивым. Потребность эта носит совсем иной характер — корневой, она в самом формировании и функционировании человеческого общества.

Поэтому, разрабатывая программу искусства не просто как один из многочисленных профессиональных опытов, а как важнейший инструмент жизнедеятельности общества, естественно было поставить и основной вопрос: что именно своего, незаменимого вносит в жизнь не только искусство в целом, но и каждая из выделенных нами сфер пластического художественного мышления, в чем именно они незаменимы?

Возможно, отсутствие четкой постановки этой проблемы в школьной педагогике и тем более отсутствие ясного ответа на нее порождают ремесленно-эстетское и снобистское понимание искусства как очень приятного, но необязательного приложения к жизни, занятия то ли лишь для одаренных, то ли для заполнения свободного времени. В педагогических коллективах это явление порождает пренебрежение к предмету искусства и к ведущему его педагогу, становится причиной в конечном итоге и отсутствия учебных часов, кабинетов, оборудования.

Отсутствие постановки этого вопроса не может не

приводить к схоластике и формализму в самом преподавании предмета. Именно поэтому уже на уровне начальной школы необходимо ставить перед ребенком вопрос: «А зачем человек изображает, строит, украшает?» И вместе с ребенком, подробно, на практике уяснить эту основную проблему связи искусства с жизнью — выяснить на доступном пониманию этого возраста уровне.

Все три элемента остро необходимы обществу, так как они *каждый по-своему* участвуют в формировании среды человеческого общения, ее духовно-эмоционального стержня — нравственно-эстетических позиций и идеалов: характера, формы, методов и направленности реагирования людей на те или иные явления жизни. Они формируют, формулируют и передают их новым поколениям. Без этой работы, организующей общение на основе определенных нравственно-эстетических идеалов, не могла бы развиваться духовная жизнь общества.

Мы понимаем, что направление этого развития задается экономической структурой общества, ее изменениями, но без организации духовной, эмоциональной жизни, без организации коллективного реагирования в среде человеческого общения немислимо существование человеческого общества. Конечно, все это формируется не только через пластические искусства. Литература, музыка, синтетические зрелищные искусства — театр, кино — принимают такое же участие в этой работе. Но, поскольку ни литература, ни музыка, ни зрелищные искусства не вытеснили из жизни общества искусства пластические, значит, они не дублируют друг друга, каждое выражает свою грань, играет незаменимую роль. Итак, что же мы можем выяснить, попытавшись разобраться в своих искусствах, и в первую очередь в тех видах художественной деятельности, которые мы выделили как проявление основных форм мышления в искусстве? При внимательном анализе можно нащупать разную роль этих трех форм в самом общении людей. В чем разную?

Вот, к примеру, конструктивная форма художественного мышления. Какую функцию она выполняет? Отвечает на какую потребность? Это можно проследить на искусстве, где функция эта выявлена более четко, является открыто ведущей. Архитектура наиболее полно, как и дизайн, выражает эту линию художественного мышления. Постройка любых объектов, в том случае, когда она выполняет художественную функцию, всегда имеет прямое

отношение к человеческому общению. Египетский храм своей конструкцией выражал и организовывал определенные человеческие отношения. Готический храм — совершенно иные. Крепость, замок феодала и дворянская усадьба XVIII века были ответом на разные социальные, экономические отношения, по-разному формировали среду общения людей. Недаром архитектуру называют каменной летописью человечества. Летописью не вкусов, а именно систем человеческих отношений, летописью миропонимания.

Влияние характера постройки на человеческие отношения нетрудно ощутить и нам в повседневной жизни. Например, как много изменила в развитии детских игр ликвидация московских дворишков. И до сих пор трудно найти органичные формы самоорганизации детской среды в этих огромных нерасчлененных пространствах. Да и отношения взрослых, соседей строятся по-иному, вернее, почти не строятся. Кстати, тут есть над чем задуматься... Насколько наша бытовая архитектура верно формирует наш, советский тип человеческих отношений — коллективистский? Нам необходима среда для общения, для создания прочных человеческих связей. В огромных многоквартирных домах все это не предусмотрено. И вне архитектуры, наперекор ей нам сделать это чрезвычайно трудно. Да, помимо утилитарной функции, архитектура выполняет и очень значительную роль в формировании человеческих отношений. Она выполняет именно конструктивную функцию художественного мышления: формирует среду для определенного типа характера, образа жизни и взаимоотношений людей. Этим она как бы задает параметры, вырабатывает основные контуры эстетико-нравственного идеала общества. Формирование эстетического идеала начинается с «конструирования» его основ, его принципиальных свойств. И не только через архитектуру. Конструктивная сфера выполняет свое предназначение через все искусства.

Изобразительная форма художественного мышления также проявляется во всех искусствах. Мы уже говорили о ее проявлениях в архитектуре и в декоративно-прикладных искусствах. Но ведущей она становится в искусствах собственно изобразительных — в живописи, графике, скульптуре, во всех их видах и жанрах. Ради каких же потребностей общества развивалась эта форма мышления? Возможности этой функции, на наш взгляд, самые

тонкие и многосложные. Здесь происходит не логическое, как в точных и естественных науках, а остроэмоциональное осознание отношений человека ко всей окружающей его среде, природе и обществу. Характер выводов такого эмоционально-образного анализа — не «знаю, понимаю», а «люблю, ненавижу», «этим наслаждаюсь», «это вызывает отвращение». И анализ не абстрактно-условный, а выраженный с определенных позиций — позиций нравственно-эстетического идеала среды, общества, класса. Многоплановость анализа, естественно, порождает и многогранность и даже противоречивость формирования нравственно-эстетических позиций. Эту потребность и можно назвать потребностью в формировании через чувства и мышление развернутого нравственно-эстетического идеала общества, данного образа жизни. То есть в выработке такого характера отношения к людям, природе, который способствует жизнедеятельности данной общности, прочности ее внутренних связей, способности развиваться в определенном направлении. Добро, польза — как красота, гармония. Вред — как безобразность, дисгармония.

Эта тенденция расширяет возможности любых образных систем, наполняет их живой кровью реальной действительности. Здесь происходит не простое изображение действительности, а мышление реальными зримыми образами, что дает нам возможность проанализировать все многогранные стороны реальной действительности, осознать их, сопоставить с ними свои нравственно-эстетические идеалы, построить наше к ним отношение — и закрепить его в художественных образах.

Именно в силу данной тенденции изобразительное искусство является мощной школой эмоциональной культуры и ее летописью. Эта сторона художественного мышления дает возможность изобразительному искусству поднимать и решать самые тонкие и самые сложные духовные проблемы общества.

Итак, постройка, изображение... А какова же функция украшения, декоративного мышления?

Дикарь победил пещерного медведя или тигра... Он вешает на грудь его зуб. Украшение? Конечно, но именно как знак отличия, символ первого подвига — оно, сообщая об этом, сразу ставит юношу на новую ступень. Если племя вышло на дорогу войны, воины расписывают себя особыми красками, как бы обозначая переход к другим отноше-

ниям, иным, не мирным, законам существования. Раскраска здесь — также отличительный знак положения, роли людей, их задачи и общности в решении этой задачи. А ведь были еще и родовые, и кастовые, и возрастные раскраски, и татуировка. Украшение себя, оружия, одежды, жилища в период формирования человеческого общества было отнюдь не развлекательным мероприятием. Через украшение человек выделял себя из среды людей, обозначая свое место в ней (герой, вождь, невеста и т. д.), или, наоборот, приобщал себя к определенной человеческой общности (воин, член племени, член касты). Думается, несмотря на более многоплановое обыгрывание декора и на вуалирование его функций, корневая его роль остается той же — знак приобщения и вычленения, знак, утверждающий место данного человека, данной группы людей в среде человеческих отношений, — именно в этом основа существования украшения (декора) как явления эстетического и художественного, в этом его социальная функция. Даже одежда, ее фасон и материал — знаки. И мы их читаем. Человеческие отношения, место человека в обществе и сейчас зримо выявляются декором. Декоративная сфера мышления не занимается анализом человеческих отношений. Но зримо закрепляет, фиксирует их в повседневной жизни. Фиксирует декоративными знаками, сообщениями те отношения, которые формируются на основе выработанного или вырабатываемого нравственно-эстетического идеала. Декоративная тенденция во всех искусствах — в доведении нравственно-эстетического идеала до закрепления его в нормах и традициях. Отсюда особые возможности декора в искусствах, связанных с бытом, — в декоративно-прикладных искусствах. Идеал (прекрасное) — в быт, в повседневную практику общения.

Многопланово проявление сфер художественного мышления, многоплановы их педагогические возможности. Очевидно, опыт использования этих возможностей даст более четкие, точные их характеристики. Однако было бы принципиально неверно делать попытку отождествлять и сферы художественного мышления, и их проявления в детской художественной деятельности с современными развитыми видами искусства (например, «украшение» или «декоративное мышление» — с декоративно-прикладными искусствами). Здесь взаимоотношения сложнее.

Мы ставили задачу «поразмышлять вслух» о трех элементах художественного мышления, принятых нами

за основу организации художественного материала. В. И. Ленин в свое время писал, что «перед человеком сеть явлений природы. Инстинктивный человек, дикарь, не выделяет себя из природы. Сознательный человек выделяет, категории суть ступеньки выделения, т. е. познания мира, узловые пункты в сети, помогающие познавать ее и овладевать ею» (Ленин В. И. Полн. собр. соч.— Т. 29.— С. 85). Предложенные нами основы — это лишь узловые пункты, которые могут помочь нам овладевать всей нашей «сетью», помочь раскрыть ребенку искусство как важнейшую сторону духовной жизни общества. Три основы художественного мышления раскрывают искусство как одну из корневых потребностей общества, без чего оно не могло бы функционировать. Искусство в свете этих основ понимается как одна из важнейших форм самосознания и самоорганизации человеческого коллектива, как выработанная за миллионы лет человеческого существования, ничем не заменимая форма мышления, без которой человеческого общества не могло бы состояться. Не могло бы состояться!

И именно такое понимание искусства педагог должен сформировать у каждого своего ученика — будущего участника в развитии нашей культуры. А для этого, естественно, он сам должен глубоко осознать такую роль искусства в жизни, должен суметь утвердить такое ее понимание и во всем своем педагогическом коллективе. А пересматривать свои воззрения трудно не только человеку, особенно зрелому, но и коллективу. Трудно, но необходимо. Этого требует время, уровень развития общества.

IV. И МЕТОДЫ — ОТ ИСКУССТВА

«Доказано, что более сложная и самостоятельная работа благоприятствует формированию более сложного и гибкого мышления и более самостоятельного отношения к себе и обществу. Рутинный же труд, ограничивающий самостоятельность работника, делает его мышление более инертным и стереотипным» (К о н И. Психология самостоятельности // Знание — сила.— 1985.— № 7.— С. 43). Эта позиция для преподавания искусства имеет принципиальное значение. К сожалению, здесь часто господствует деятельность репродуктивная по стереотипам. И дело тут не только в итогах самого рисования. Рутинный труд, труд

по шаблонам ориентирует человека и на нетворческий, «репродуктивный» стиль жизни. Особенно тревожен он при формировании личности. Самостоятельность же не только стимулирует к творчеству, но и активизирует мыслительные процессы, активизирует и чувство ответственности, готовность отвечать за сделанное.

Формулируя принципы и методы своей программы, мы имеем в виду, что учителю необходимо будет пройти между двумя опасностями — анархией, которая часто бывает на уроках «рисования», и рутинной зажатостью стереотипами. Свобода — это осознанная необходимость. Только в этих условиях можно сформировать осознанную, плодотворную самостоятельность мышления учеников. Методические пути, выработанные в программе, нацелены на это.

Взаимосвязь между принципами, методами и конкретным построением содержания программы отнюдь не однолинейна. Они слиты в педагогическом процессе и нелегко отделимы друг от друга. Одно другое и обеспечивает, и гарантирует. **Конструкция, методы программы — это форма проявления ее содержания в процессе обучения.** И то и другое должно быть продиктовано искусством как явлением социальным, его спецификой — неповторимой в других видах человеческой деятельности. Здесь, однако, мы не будем говорить об условиях обучения, которые серьезно влияют на процесс, выступая то в качестве ускорителя, то в качестве тормоза, который все же приходится преодолевать. Именно поэтому необходимо учителю искусства создать себе предельно благоприятные условия для обучения. Здесь и наличие и оборудование эстетически радостного кабинета, и наличие материалов и пособий. Однако есть нечто самое важное — то, что может помочь преодолеть недостаточность условий, — *атмосфера увлеченности предметом*. Увлеченность тем познанием, которое предстоит на этих уроках.

Увлеченность *не сама рождается* — она создается, программируется учителем. И именно на нее направлено острое большинство методических путей, выработанных программой. Учитель, *чтобы обучить*, должен на уроке *сформировать эмоциональную атмосферу*, для этого необходимую. Вспомним, что *любое художественное познание* нереально, ложно без радости, получаемой от него.

Мне бы хотелось, чтобы в процессе научного оснащения программ искусства была разработана тема «Пе-

реживание как форма обучения, как форма познания». Искусство невозможно воспринять без переживания. В искусстве подлинно воспринимается информация только в условиях сопереживания воспринимающего передающему, зрителя — художнику. Без переживания невозможно здесь и ничего создать.

Но каковы пути к этому?

С тех времен, когда человек жил в пещерах, ходил в шкурах и постепенно формировал свое, не животное, а человеческое отношение к жизни, человеческий характер реагирования на все ее явления, — уже *с этих времен* он научился через художественное творчество передавать свое отношение следующим поколениям. В этой передаче и заключается во многом смысл существования самой художественной деятельности. Не передавая сложившегося отношения к миру, невозможно было бы и совершенствовать его. Но передать юному поколению художественную информацию, выработанную предшествующими поколениями, а значит, и способствовать через условности художественного языка восприятию подлинного содержания искусства можно, только разработав и особые пути, особые методы художественно-эстетического воспитания этого молодого поколения. Так что проблема не новая. Она родилась с рождением человечества. Выработались и пути ее решения. *Но пути нешкольные*. А для нас, в наш сегодняшний век, когда фактически общеобразовательная школа формирует личность *каждого* ребенка, необходимо найти *именно школьный поворот использования этой извечной методики*. Но для этого «извечную методику» необходимо вычленив, выявить из разных форм взаимоотношения человека с искусством и *осознать как средство* введения в художественно-эстетический опыт предков. И — что не менее сложно — найти способ включения в школьный урок хотя бы основ этой, очевидно неоднозначной, «методики».

Так в чем же можно искать основы этой «извечной методики»?

Известно, что передача художественной информации невозможна и не происходит без эмоционального уподобления воспринимающего передающему. Воспринимающий, чтобы понять, что ему хочет сказать передающий, должен как бы слиться с ним в единое эмоциональное целое. Только тогда он может пережить, *как собственные*, чувства автора, только это и дает ему возможность

заразиться авторским отношением к тем или иным явлениям жизни, т. е. воспринять его. Без этого возникает лишь знание, а не понимание.

Закон художественного уподобления как основной закон художественного восприятия и открывает для нас представление об особенностях передачи художественных знаний, об основных принципах формирования у детей способности получить эту информацию.

Но как нам использовать этот закон? Как строить урок? Очевидно, нужно искать, думать, пробовать. Может быть, не случайно всякое театральное действие начинается не с кульминационного момента? Не случайно опера (балет) начинается с увертюры? Не случайно посещение театра, музея, выставки, концерта является праздником и как праздник подготавливается уже дома — со специальной одежды, приведения себя и внешне и внутренне в особое состояние, открытое для восприятия искусства? Может быть, не случайно, пользуясь искусством для передачи своих представлений, любая религия создавала специальные театральные-обрядовые ситуации, в которых верующие были не только зрителями и слушателями, но и участниками? Для вхождения человека в состояние уподобления, сопереживания необходимо создавать соответствующую ситуацию, нужно это состояние подготовить.

Театр начинается с вешалки...

Урок искусства — тоже театральное действие и должен быть так и обставлен. На каждом уроке эту ситуацию «введения» в искусство педагогу необходимо создавать... Несмотря на то, что сама форма школьного урока этому не способствует.

Но для этого именно и нужна особая атмосфера кабинета искусства, для этого нужны игровые, сказочные моменты урока, последовательность показа произведений и речь учителя. Каждый педагог — режиссер, а класс — его труппа. Для введения в состояние сопереживания (уподобления) учащиеся, актеры этого маленького театра, должны «войти в роль». А учитель-режиссер — тонко, незаметно ввести их в нее, тактично вовлечь в сопереживание. Только логически, без такого эмоционального введения в сопереживание, восприятие не произойдет... И в этом особая трудность, особая сложность и специфика урока искусства. Передача подлинных художественных знаний без этого нереальна. Принципы и методы преподавания искусства и должны быть почерпнуты из искус-

ства. Вот основные из тех, что выкристаллизовались в нашей работе.

1. Нашим ведущим принципом является **закон уподобления**, раскрывающийся в первую очередь в методах *педагогической драматургии*, создания на уроках *ситуаций уподобления*. Каждый учитель может придумывать множество дидактических игр. И педагоги-экспериментаторы это ярко продемонстрировали. Они создавали с детьми свои сказки в начальной школе и свои «диспуты», «суды» с защитой и обвинением в старшем возрасте. Как любви, так и игре покорны все возрасты. Нами разработаны конкретные методы, раскрывающие этот принцип и напрямую связанные с содержанием программы:

а) *«Художник и зритель»*. Эта игра начинается с первого класса. Дети постоянно меняют роли, становясь то художниками, то зрителями по отношению к работам мастеров или к своим собственным. На уроке перемена этих ролей происходит постоянно. Кстати, «диспуты» и «суды» также могут становиться ролевыми играми этой темы. Можно ведь представить и себя в качестве и Рембрандта, передвижников, импрессионистов, и их критиков.

б) *«Три брата-мастера»* — Мастер украшения, Мастер изображения и Мастер постройки. Они появляются во 2 классе во II четверти и сопутствуют детям до конца начальной школы, в форме игры способствуя осознанию трех форм художественной деятельности. Во 2 классе они помогают детям (и дети им) создавать украшения, изображения и постройки на определенные темы. В 3 классе они «приходят» к детям домой и вместе с ними выясняют, что же они у ребенка дома делали. Потом выходят с детьми на улицу, идут в театр, в музей, едут в разные республики и страны.

в) Есть задания отдельных уроков, построенные в игровых ситуациях, вроде урока о различении конструкцией и декором «доброго» и «злого» сказочного флота во 2 классе.

2. **Принцип освоения вживанием (принцип целостности и неспешности эмоционального освоения)**. Это, возможно, *самый ответственный принцип программы*. Нарушения его — нарушения ее сути. Каждый учебный год — *обязательно целостная проблема*. Каждая четверть программы несет свой поворот, свою грань этой проблемы. Этот метод предостерегает также против раскрытия этих граней всех сразу, без системы, без возможностей спокойного

эмоционального освоения каждой — вживания. Если их смешивать друг с другом, не давая возможности *освоения вживанием*, то происходит *логическое, внехудожественное*, т. е. *бесполезное*, освоение. Каждую тему необходимо эмоционально проиграть. Темы четвертей не нужно логически раскрывать заранее. Каждая должна стать *эмоциональным открытием*. Если проблема возникает «до» — нужно ее спокойно обойти, оставить для «открытия». Например, представление о том, что «братья-мастера» не просто украшают, изображают и строят, а выражают этим отношение к жизни, нужно давать не раньше, чем это предлагается программой, целостно просмотрев выражение отношений через все виды деятельности. И этот подход относится ко всем годам обучения.

а) Серьезное значение здесь играет **метод поэтапных открытий**, т. е. **четкого вычленения тем каждого урока и неповторимость их**. Это обеспечивает *постепенность, медленность* втягивания учеников в осознание темы, в раскрытие через *переживание* ее основных граней. Эту особенность программы необходимо хранить как зеницу ока.

б) Этой же цели служит **метод единства восприятия и созидания** (практической работы) в каждом уроке начальной школы и каждом блоке тем средней школы. Ученик переживает, глубоко осознает каждую тему в целостности всех видов деятельности: смотря зрительный ряд, слушая стихи, прозу, песни, музыку и выполняя практическую работу, и все — *на ту же тему*. Цель — единство осознания и эмоционального переживания. Единство всех видов деятельности здесь не цель, а *средство*.

в) В этом методе особенное внимание нужно обратить на **обобщающие уроки** каждой четверти. Задача этих уроков не просто повторение, а осознание целостности, единства изучавшейся в четверти темы и перевод ее на **новый обобщенный уровень осознания**. Например, если в четверти (3 класс) изучали вопрос о работе искусств дома, то на последнем уроке ставится вопрос: «Что бы было у нас дома, если бы ни к чему не прикасались руки братьев-мастеров?» И в обсуждении выясняется — ничего бы не было. И дома самого не было бы. И т. д. Так в любой четверти последний урок — *завершение осознания проблемы и радость открытия* нового ее уровня.

г) Важную роль играет **метод широких ассоциаций**,

возможность и необходимость **творческой интерпретации содержания**. Мы сознаем, что где-то этот метод противоречит принятому. Показывая «картину», часто учитель требует точного, без домыслов, без «фантазии» рассказа по ней. Часто и литераторы требуют точного пересказа текста. Но точный пересказ противоречит восприятию произведения любого искусства, *снимает возможность эмоционального уподобления*, т. е. использования основного закона художественного восприятия. Этот метод — из точных наук. Необходимо иметь в виду, что *любое восприятие искусства личностью включает в себя интерпретацию*. Это всегда *произведение + воспринимающий*. Иное — нереально. Воспринимающий неминуемо проецирует на произведение свой жизненный опыт и сам этот опыт достраивает в процессе общения с картиной, симфонией, романом. Значит, если ребенок ассоциативно домысливает сказку, прочтенную для пересказа, или строит рассказ о картине шире наглядно изображенного, нужно приветствовать это, а не пресекать. Тактично растить росточки личностных связей с искусством через фантазию. Учитель должен уметь тонко и точно направлять эту интерпретацию, допуская личное обогащение текста, но *не позволяя полной анархии фантазии*. Здесь важны культура и такт учителя.

3. **Принцип постоянства связи с жизнью** имеет для осуществления задач программы чрезвычайное значение. *Без установления прочных связей урока с внеурочным восприятием окружающей жизни искусства присутствие самого предмета в сетке часов школы становится бессмысленным*. Только осознание жизни с позиций получаемых на уроках знаний дает подлинное утверждение в личности ребенка проводимого программой нравственно-эстетического идеала. *Без постоянной тренировки в связывании урока и жизни* не вырабатывается самого необходимого для эстетического развития — осознания подлинной жизненности проблем искусства, соотносительности их с личной жизнью и интересами каждого человека. Программой здесь выработано несколько путей, важнейшими из которых являются:

а) **Метод привлечения** на беседах во время урока по большинству тем **личного эмоционального, визуального и бытового опыта детей** — актуализация и активизация этого опыта для осознания темы урока, темы четверти.

б) **Метод внеклассной индивидуальной и коллективной**

поисковой деятельности имеет, пожалуй, самые большие возможности в установлении связей урока с жизнью. В программе он выражен в форме домашних заданий. Я слышал не раз запрещение давать по искусству домашние задания. Удивительно! *Это адекватно тому, чтобы, кормя ребенка, запрещать ему глотать и переваривать пищу.* Такой запрет на связывание художественных знаний с жизнью может быть наложен лишь при непонимании специфики искусства и смысла присутствия его предмета в школьном расписании. Я соглашусь — по математике или геометрии можно все сделать в школе, на уроках, но в искусстве невозможно. Иначе нужно ликвидировать, например, и все формы внеклассного чтения. Реально? Полезно?

Наоборот, эти домашние задания (не на практическую исполнительскую работу) важно делать *вместе с родителями*, втягивая их в разговоры, в размышления об искусстве, о его проблемах, вместе искать статьи, книги, репродукции на нужные темы. Это рождает новый, *духовный стимул объединения интересов семьи. Это формирует умение учиться*, расширяя и направляя самостоятельно фронт своих интересов.

в) **Метод отчетных уроков** (года и, по возможности, четверти) перед родителями, учителями, всеми желающими — это «выход продукции» в жизнь. Здесь и организация выставок своих работ (за четверть или год), и проведение по ним экскурсий и «экскурсов» по познанному профессиональному или народному искусству через показ слайдов или репродукций. Дети выступают не перед учителем, а перед широкой аудиторией, когда униженно показать себя незнающим или неумеющим. Стыдно, когда твои работы не выставлены, стыдно, когда ты не можешь связно рассказать, ведь ты становишься не только учеником, но и «полпредом» искусства, а это увлекательно и ответственно. Однако и дети и сам учитель могут только постепенно, накопив соответствующий опыт, проводить такие мероприятия ярко. Нужно смело накапливать этот опыт, не бояться и неудач.

г) **Метод оформления работами учеников интерьера школы, класса и даже улицы (витрины) и праздников.** Чувство радости от того, что «мой труд вливается в труд моей республики» (Маяковский), должно формироваться с первых классов. Организация выставок своих работ доступна и первоклассникам. Старшеклассники могут де-

лать специальные работы для оформления школы (эти задания входят в программу). Не нужно бояться, что дети испортят стены — свой труд берегут. И школа станет более «своим» местом, и учитель искусства будет освобожден от ненормальной для него оформительской, а не воспитательной работы. Все коллективные работы уже своими размерами удобны для оформления школы, а их познавательно-художественная роль от этого только выиграет.

4. Принцип опоры на апогей явления в искусстве (для раскрытия и осознания как языковых, так и содержательных его сторон). Это относится к разности понимания *типичного* в науке и искусстве. Типичное для науки — *наиболее распространенное* в данном явлении. Исключительное здесь не будет раскрывать типичное. В искусстве, наоборот, типичное — это скорее *характерное, доведенное до своего апогея*, т. е. фактически до исключительности. Искусство, *обобщая, всегда заостряет*. Раскрывая учащимся искусство, нужно *пользоваться методом самого искусства* (подобное — подобным). Любое явление здесь необходимо познать «в пике» (в чистоте) его проявления, хотя само явление в этом пике бывает реже, чем в состоянии связанном, переплетенном с другими явлениями. Очень интересно эту особенность искусства раскрыл писатель В. Тендряков в статье «Плоть искусства», ставя вопрос так: «Какая гора гористой?» — для ученого и для художника? Ученого могут поразить самые высокие горы, однако он трезв и объективен в своей оценке: он остановится на среднем варианте — горы, ...одинаково удаленной как от той, так и от другой крайности... Художник же заявит: вот гора, которая меня поразила больше других, ее главный признак — высота — самый наглядный, *самый яркий* из всех виденных мною гор, а поэтому эта гора — самый яркий представитель, только по ней могу мерить другие горы, ее возьму *за образец, за характерный тип*».

Как этот принцип применим в конкретной работе учителя? Например, мы знаем — основой языка станкового искусства является психологически, колористически, пространственно и т. д. *нюансированный*, т. е. достаточно приближенный к реальности, образ, обладающий *пределными возможностями для уподобления*, для сопереживания. В декоративном искусстве такого характера сопереживания не требуется, и основой языка является образ эмблемного символа (в монументальном искусстве

образ носит как бы промежуточный — аллегорический характер). Но все это в практике искусства существует большей частью не в чистом виде, а в виде тенденции. И вот для ясного понимания специфики языков этих видов искусства данные тенденции имеют смысл показывать в апогее, в чистоте, а не в смешанном состоянии. Тут же или потом можно говорить, что в реальной жизни искусства это явление не догма, а стремление. Но без уяснения чистоты явления его не увидишь, не поймешь и в связанных формах. Все это относится и к видению, например, жанров портрета или натюрморта. В реальном искусстве они существуют, часто переплетаясь с бытовым жанром или пейзажем и т. д. Но показывать их, чтобы уяснить отличие, уяснить специфику, необходимо не в сложно связанных, а в очищенных от связей произведениях — в апогее явления.

5. Принцип единства формы и содержания в процессе обучения. Об этой важнейшей основе нашей программы я уже говорил в разделе о специфике художественных навыков. Здесь необходимо подчеркнуть, что, во-первых, вне соблюдения этого принципа фактически происходит деформация понимания искусства — *фетишизируется форма или вульгаризируется содержание*, а чаще всего происходит и то и другое сразу; во-вторых, преподавание искусства в единстве формы и содержания — дело отнюдь не простое, наоборот — труднейшее. К сожалению, в профессиональной художественной школе этот принцип высокого, подлинного искусства нами обычно нарушается. В этом процессе в качестве основных задач отдельных заданий часто вычлняются отдельные элементы основ языка (пропорции, формы, колорит и т. д.), вне постановки образно-содержательных задач. Я не знаю, насколько реально обойтись в профессиональной подготовке без чисто технически-языкового тренажа. Наверное, невозможно. В гаммах, например, музыканты не ставят образно-выразительных задач. Очевидно, есть потребность в заданиях-упражнениях на выработку определенных навыков у будущих художников. Однако даже в профессиональном ученичестве опасен крен в техницизм. Необходимо, чтобы ежегодно будущий мастер через цепь заданий учился не забывать цели — образного отражения мира, выражения отношения к изображаемому.

Тем более это единство нужно при воспитании наших будущих зрителей.

При малом количестве часов искусства в общеобразовательной школе, при огромной трудности приобретения навыков изображения (не меньшей чем овладение грамматикой) прошлые и ныне действующие программы склоняются именно в сторону узкотехнической постановки задач языка (пропорции, перспектива и т. д.). Где уж тут ставить вопросы выражения! Эта позиция существует и приносит такие дурные плоды, что выпускники общеобразовательной школы не овладевают элементарными навыками и не получают ни малейшего представления о выразительной сущности любого элемента языка искусства, т. е. оказываются неспособными через форму (а как иначе?) проникнуть в содержание произведений искусства. Ножицы между искусством и зрителем раздвигаются все шире.

Лозунгом, принципом нашей программы поэтому является постоянная связь содержания с формой и в восприятии, и в практической деятельности. Основным *методом* в этом принципе является обязательная постановка эмоционально-отношенческих задач в любой практической работе (доброе — злое, радость — грусть и т. д.). С III четверти 2 класса, целиком посвященной этому вопросу, единство формы и содержания становится *в центр внимания* и ребенка и педагога на все годы.

6. Принцип создания потребности в приобретении знаний и навыков. Целый ряд методов, разработанных с целью осуществления этого принципа, помогает учителю активизировать сознание учащихся, их интерес к поставленным задачам. Эти методы помогают овладению более широким кругом знаний, чем предусмотрено в ныне действующих программах, и осваивать доступные при одном часе в неделю навыки изображения, конструирования и декора.

а) **Метод свободы в системе ограничений** — очень существенный элемент нашего подхода (хотя он естествен не только для искусства). В большинстве уроков и учитель и ученик должны находиться в этих условиях. В принципе, каждый урок создает свои и довольно четкие ограничения и в содержании и в техниках. Ребенок постоянно тренирует себя, переходя от одних ограничений к другим, тренирует, с одной стороны, в очень широкой палитре возможностей, а с другой — приучается четко отвечать на задачу, не «растекаясь мыслью по древу». Если на уроке ставится требование ограничения колорита (в холодных, теплых

или трех цветах) или содержания (только «украшение и фантазия» или «изображение добрых сказочных персонажей»), то результат работы может быть оценен только *по соответствию данному ограничению*. И результат ученика и результат учителя. Четкое выполнение ограничений каждого урока и их постоянной сменяемости формирует у ребенка умение сознательно направлять любую свою работу, *лишает творческую волю расхлябанности, анархичности, делает ее дисциплинированной, целеустремленной*. Пожалуй, нет более серьезной стороны (кроме самой фантазии, интуиции) в развитии творческой потенции личности.

б) **Метод диалогичности.** Учитель и ученик — *собеседники*. Совместно выясняют и находят. Мы придаем серьезное значение «овеществлению в слове» мысли ученика, подчеркивая эту работу учителя в силу того, что на уроках изобразительного искусства (рисования) *было не принято этим заниматься*. Даже казалось унизительным для учителя и ученика на этом предмете заниматься «болтовней», «заменой дела бездельем». «Художник, как собака,— все понимает, а сказать не может»,— говорилось скорее с гордостью. Формирование художника как *мастерового*, а не деятеля культуры привело к такому парадоксу. Но в русском искусстве это было непопулярно. Вспомните книги, написанные И. Репиным, Н. Рерихом, А. Бенуа, К. Петровым-Водкиным, М. Нестеровым, Ю. Пименовым, Е. Кибриком и т. д.

Необходимо сломать ложную тенденцию. Хотя «мысль изреченная есть ложь», т. е. в слове мысль внутренняя никогда не осуществляется полностью, но только через речь она может получить логическую форму и быть глубже осознанной самим человеком. *Учитель искусства должен стать мастером слова, так же как и учитель литературы*. Мы готовим не мастерового, а личность и умеющую и мыслящую. Мысль ученик должен научиться выражать и в практической работе (рисунок, живопись, конструкция и т. д.), и в слове. Постепенными тренировками перевода внутренней речи во внешнюю, понятную собеседнику, учитель должен подвести ребенка к свободным ассоциативным формам мышления и выражения и в изобразительном языке, и в словесной речи. Именно поэтому нетерпим метод монолога, метод сообщения знаний. Понимание искусства тоже требует своих тренировок мысли, проверки ее словами. Наивные словесные образы детей,

наивные ассоциации — бесценный материал для учителя. Не насмешка, а развитие: поддержать зарождающийся интерес к сравнениям, самостоятельному мышлению. Не просто слова, но слова, которые должны активизировать потребность и способность вглядывания. Связь слова и зрения — через мысль. Активизировать способность и желание глубокого понимания искусства. От узнавания изображенного, от формы — вглубь, к содержанию.

Именно поэтому *в обсуждении* всех тем должен постепенно возникать вопрос *зачем?* Это корневой вопрос программы. Не только *что?* или *как?* изображено, построено, декорировано — но *зачем* это делалось, *что* этим выражалось. Промежуточным и очень существенным переходом от узнавания («что?») к пониманию («зачем?») является поиск ответа на вопрос «какой?». Какое это дерево (человек, колорит, рисунок и т. д.) по настроению, по отношению к изображаемому — значит: какая цель была у автора?

в) **Метод сравнений** как путь активизации мышления. В занятиях постоянно должен присутствовать веер возможностей разных решений данной проблемы. Этот метод применим и к практической работе учеников — тут в качестве пособий, наглядных материалов должны демонстрироваться *многовариантные возможности решения* той же задачи. Такой ход поможет уйти от стереотипности, разовьет интерес к поисковой работе. В восприятии произведений искусства также имеет смысл показ нескольких возможностей решения темы или сюжета. Один и тот же сюжет можно использовать для выражения разных мыслей. Сравнение подскажет, что сюжет не есть еще содержание, даст возможность глубже понять мысль автора, за внешней формой раскрыть содержание. Метод сравнений с привлечением близких и далеких ассоциаций способствует развитию самой способности к ассоциативному, а значит, и творческому мышлению.

г) **Метод коллективных и групповых работ** — резерв активизации деятельности и мышления. Как и многое в нашей программе, этот метод возник в ней не на основе теоретических изысканий.

Художник Джошуа Рейнольдс когда-то сказал, что уметь пойти навстречу случайности — великое дело. В этом, очевидно, закон любого творчества. И педагогического тоже. Да, случайно начались коллективные работы, но не случайно получили развитие. И появи-

лись они из практики сегодняшней жизни, из работы с детьми.

Правда, когда-то коллективные работы уже существовали — все в жизни не ново. Но один и тот же элемент, заключенный в одной системе, может оказаться полезным и реальным, в другой — вредным или нереальным. Нам говорят: это уже было в «Методе проектов» в 20-е годы. Там изучали все про «соль» или «дом». Все науки и искусства — через эти темы. Отсутствие единства и последовательности в познании каждой науки или искусства привело к провалу этой затеи. Образования не получилось.

Здесь этот метод возник, казалось бы, из случайности. На двух ребят, сидящих на одной парте, пришелся один лист бумаги. «Работайте вместе», — сказал учитель. А как вместе? «Эта половина моя, а эта твоя...» И на бумаге возникла вертикальная разделительная черта, потом — два рисунка. Так произошло на большинстве парт в этом первом классе. Но это был не обычный урок. Здесь начиналась работа по составлению новых программ по искусству, разработка новых принципов. И поэтому учителем и его коллегами были сразу замечены случайные «отклонения» от стереотипов. На нескольких партах вертикальной линии не появилось... Ребята вдвоем сделали один рисунок. На одной парте это было механическое соединение двух, но на другой — единое живое изображение ветки (таково было задание). И ребята больше успели сделать за этот урок, рисунок был более завершенным.

Экспериментаторы вначале заинтересовались именно этим результатом — нравственно полезно завершать работу, видеть итог труда. А ведь в этом возрасте завершать работу через неделю невозможно. Неделя — век! Все чувства угаснут, все нужно будет начинать заново.

На других уроках попробовали провести такой ход сознательно...

Сперва было трудно. Но постепенно и дети стали привыкать, им даже интересно стало, и экспериментаторы стали находить методы такой работы, последовательность ее развития и пути сочетания в одной работе коллективного и индивидуального творчества. Члены проблемной группы положили на развитие этой методики много душевной энергии, увлеченности. И работа стала давать интересные плоды. Ею увлеклись и многие педагоги, про-

бующие программу на местах. А как увлеклись ею дети!

Вот вдоль всей стены класса развернуто полотнище обоев, склеенное в два ряда. На нем приколоты вырезанные из бумаги кораблики, под ними паруса и флаги — два идущих навстречу друг другу сказочных флота. Бумажные заготовки одинаковые. Оба флота белые, ничем не отличимые. Но, оказывается, один из них — флот царя Салтана, едущего на праздник, радостную встречу к царевичу Гвидону, а другой — флот пиратов, выскочивший ему наперерез, флот, идущий на недоброе, хищное, темное дело. «Добрый» и «злой» флоты.

А заготовки одинаковые! Как же быть? Разве могут у пиратов быть такие же паруса, так же раскрашены корабли? Это злой волшебник стер все краски! И наша задача — помочь Мастеру украшения сделать эти флоты разными, сразу узнаваемыми, чтоб их уже никто не перепутал.

Паруса, кораблики, флажки откалываются и раздаются детям. Половина класса украшает флот Салтана, другая половина — флот пиратов. Кто лучше поможет Мастеру украшения сделать его работу — помочь отличить намерения этих флотов?

Такова игра. Таково задание. Таков урок в III четверти 2 класса (общая тема четверти — «О чем говорит искусство?»). К концу урока лучшие, наиболее выражающие, характеризующие образ флота корабли, паруса, флажки, уже украшенные гуашью узорами, цветом, изображениями, приклеены на свои места. Весь класс активно и радостно работал, «экипировал» свои флоты, помогал Мастеру. А Мастер украшения помогал ребятам понять, зачем человек украшает, о чем украшения говорят. Какие стали флоты разные! Дети прыгают от удовольствия, удивляясь творению рук своих. Один флот солнечный, радостный, яркий, весь сверкающий звонкими красками, с изображениями солнца, ласточек, цветов на парусах, кораблях, флажках. А вот флот пиратов мрачный: глухие, темные, резкие краски — черные, фиолетовые, синие, коричневые, страшные птицы, драконы, змеи изображены на парусах. Никто не ошибется! Вот, оказывается, какая сила у Мастера украшения! Вот что мы все вместе сделали!

Одна из коллективных работ в 3 классе (II четверть), проведенная учительницей Б. В. Пионтик в Ташкенте, фактически готовилась (а значит, и шла) почти всю четверть. (Методическая находка учителя.) Тема этой

четверти — работа Мастеров постройки, изображения, украшения на улице города. Дети ходили по улицам, внимательно смотрели (смотреть — и было здесь домашним заданием): оказывается, и на домах, и на витринах, и на решетках домов, и на уличных светильниках — везде видна рука художника. На развернутом в классе на стене панно постепенно вырастал город — во всей красе детского воображения. Кое-что изображалось прямо на панно, кое-что моделировалось отдельно и наклеивалось. Все три Мастера активно поработали над ним, а все дети радостно, увлеченно им помогали. Какая радость для всей школы! Какой опыт коллективной работы и творчества для учеников! И — опыт понимания места и роли искусства в окружающей их жизни!

К концу четверти не только класс — коридоры школы были оформлены радостными творениями детских рук. Здесь и игра, и учеба, и труд, и творчество — все сразу. Сложное переплетение и индивидуальной, и групповой, и коллективной работы. Так незаметно для ребенка формируется чувство коллективизма.

Не случайно итоговые (по четверти) коллективные панно становятся радостью и гордостью классных коллективов, праздником творчества. В старших классах для педагогов и ребят стал привычным метод создания рабочих бригад или «цехов» оформителей, конструкторов, скульпторов и т. д. — согласно программам года и четверти. Каждая группа выполняет элемент общей работы, общего коллективного замысла. В некоторых городах этими работами заинтересовались театры и градостроители. По детским эскизам были поставлены кукольные представления. Проектировщики городских районов получали импульс от наивных детских поисков.

Чувство нужности своих работ не только для отметки, а для жизни может неимоверно поднять авторитет любого дела. Попытки вторгаться в окружающую жизнь, и анализируя ее, и пытаясь искать пути ее улучшения, могут очень много дать не только в области умений, но и в формировании ответственности за нее — в формировании гражданского (через художественный) интереса к реальному своему окружению — к родному селу, городу, району.

Методы преподавания искусства и должны быть нацелены на развитие в человеке этих высоких качеств человеческой зрелости.

Третий раздел.

ПОСТЕПЕННОСТЬ ПОСТИЖЕНИЯ

Из следов протекшего вырастают доминанты и побуждения настоящего, для того чтобы предопределить будущее...

А. Ухтомский

Мудрая мысль А. Ухтомского — путеводная нить для любого дела. Искусство тоже спаивает в неразрывную цепь прошлое и будущее. Искусство в школе — также для этого. И еще одна мысль А. Ухтомского особенно близка нам: «Если нужно выработать в человеке продуктивность действия, это достигается ежеминутным, неустанным культивированием требующихся доминант».

При проведении программы в жизнь учитель должен постоянно, как лоцман, «придерживаться фарватера» — видеть и сзади себя, и впереди всю цепь выстроенной программой системы доминант. И понимать специфику этих доминант: осознание искусства как культуры духовной, как культуры отношения к миру. И единственно возможные средства, которые не дадут учителю «сбиться с курса», — это связанность чувства и мысли, активность этого чувства, вживание в содержание через насыщенную им форму.

С. Я. Маршак в свое время очень точно заметил, что «слова... тесно связаны с многообразными нашими чувствами и ощущениями. Нам не придет на память гневное, острое, меткое слово, пока мы по-настоящему не разгневаемся, мы не найдем горячих, нежных, ласковых слов, пока не проникнемся подлинной нежностью».

Это относится и ко взрослым, и к детям. Мне кажется, что мы по-настоящему еще не знаем возрастных возможностей «обучаемости» искусства ребенка: эта «обучаемость» строилась по другим параметрам и доминантам — во многом по путям логического, внеэмоционального приобщения и чаще всего не к содержанию, а к языку искусств. Поэтому нужно искать еще эти пути, пути приобщения через язык, естественно, но — к духовно-эмоциональному содержанию. А значит, и приобщение по форме должно быть подобно самому этому содержанию — эмоциональному и духовному.

Поэтому за принципом содержательно-эмоциональных доминант педагог должен видеть путь эмоционального, неспешного вживания в многосложную отношенческую проблематику искусств. Нам нужно сформировать из наших детей наших наследников.

В этом разделе я хотел бы подробнее познакомить педагогов с содержанием отдельных этапов этого пути, с мыслями той группы педагогов, художников, ученых, которые по шажкам разрабатывали и проверяли на практике основанную на этих принципах программу.

Мы твердо уверены, что добиться подъема уровня художественной культуры всего народа возможно лишь через общеобразовательную школу, через обязательные, так же как физика или математика, уроки искусства. Но уроки, построенные по-иному. Вспомним уже приводившиеся нами слова К. Маркса о соответствии способа исследования предмету исследования. Это требование мы относим и к себе — составителям программ и методик преподавания искусства, относим и к педагогам, ведущим предмет, где чувства, эмоции играют роль фактически не меньшую, чем логическое мышление. Отсюда весь ход и программы, и уроков. Прочтение педагогом каждого урока может быть только личностным. Как бы ни трактовал педагог тему учебного занятия, это замечание Маркса необходимо помнить всем. Урок всегда несет элементы театрального действия. В нем всегда есть завязка, кульминация, эпилог. Два педагога — два разных театра, хотя тема пьесы-урока, тема четверти и года едина для всех. Спецификой этой программы, кроме основных задач (увлечение искусством и приобщение к художественной культуре ребенка), кроме нового пути организации материала и методов активного эмоционального введения в знания, является структурная четкость ее доминант. Каждый год, каждая четверть, каждый урок имеют свою задачу и четкую роль в последовательности задач. Если учитель заболел, пропустил, ему нужно начинать там, где он кончил. И каждый урок — звено в системе задач четверти, хотя задания могут быть уточнены с учетом местных возможностей.

Здесь я хочу конкретизировать представления о развитии задач обучения от класса к классу, от четверти к четверти и даже от урока к уроку. Мне кажется — эта конкретизация поможет яснее понять идеи, заложенные в основу нового направления программы.

1. СОДЕРЖАНИЕ ПРЕДМЕТА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ (ПЕРВЫЙ ЭТАП)

Общая тема: «Основы художественных представлений»

Первый этап обучения в общеобразовательной школе должен через искусство заложить основы художественного, эстетического восприятия явлений окружающей жизни. За четыре года начального обучения необходимо в сознании и эмоциональном развитии ребенка создать фундамент художественных представлений, на которые он сможет опираться во всем дальнейшем обучении. Педагог должен с самого начала обучения создавать вокруг темы урока «ситуацию уподобления», т. е. атмосферу радости, удовольствия, соучастия детей в процессе восприятия материала, и потребность активной творческой отдачи при выполнении практической работы каждого задания.

Проводя занятия по программе начальной школы, необходимо помнить как принципиальные отличия программы 1 класса от программы 2, 3, 4 классов, так и общие связующие нити.

Распределение материала по годам обучения¹:

1 класс — «Искусство видеть» (учимся изображать видимое);

2 класс — «Ты и искусство» (учимся видеть и понимать изображенное, украшенное и построенное);

3 класс — «Искусство вокруг тебя» (учимся видеть искусство в окружающей жизни);

4 класс — «Каждый народ — художник» (учимся видеть богатство, разнообразие красоты).

Задачей 1 класса является связь ребенка с окружающей жизнью через формирование к ней художественного интереса. Здесь начинается закладывание основной развиваемой искусством способности: видеть жизнь, с интересом в нее всматриваться. Эта линия должна стать фундаментом развития всех других линий в последующих классах. Далее развитие представлений строится от личных эмоциональных связей каждого человека с искусством (2 класс) и через осознание повседневной, бытовой с ним связи (3 класс) к открытию — через искусство — красоты, разнообразия, богатства художественной жизни разных

¹ Естественно, каждое название темы лишь подчеркивает новые акценты проблемы. Старые темы не уходят, а развиваются.

народов Земли и единства их основных эстетических представлений — представлений о красоте и безобразии человеческого поступка, отношения человека к человеку, т. е. о красоте или безобразии духовного мира человека (4 класс).

Не сформировав эти представления, очень опасно наслаивать художественные знания и навыки: они могут дать самый неожиданный, возможно, и негативный результат при формировании эстетически-нравственного идеала человека, его мироощущения и мировоззрения. Снобизм, порождаемый художественными знаниями или навыками, приобретенными без прочного введения эмоционально-нравственного, эстетического содержания искусства в фундамент личности, ничем не лучше художественного и эстетического невежества: он столь же бесчеловечен и проявление его в человеческих отношениях столь же безнравственно и дико.

Необходимо подчеркнуть, что осознание каждой темы проходит в полном единстве восприятия (жизни и искусства) и созидания (практической работы). Особое внимание учителю нужно обратить на программу 2 класса. 1 класс — это подготовка ко 2 классу. В нем затрагивались только две из важнейших проблем художественного развития. 2 класс ставит четыре таких проблемы. Они будут важны для нас все дальнейшие годы обучения. Каждая четверть дает начало работы над одной из них. Каждая четверть — неповторима.

Целью 2 класса становится связь души, мозга, чувств ребенка первыми нитями взаимодействий, осознанных и прочувствованных взаимоотношений с самим искусством. Понимание того, что «искусство и ты» — это значит: искусство и твои чувства, твои радости и горести, то, что тебе нравится, и то, что не нравится. Во 2 классе складывается осознанное отношение к искусству. Мы с вами понимаем, как непросто заложить эти связи в неокрепшее сознание ребенка, особенно за то мизерное время, которое сейчас отведено искусству в школе. И тем не менее для преподавания, ставящего своей целью формирование культуры, а не просто элементарных знаний и навыков, иного пути нет.

Прекрасный советский писатель В. Каверин в своей книге «Освещенные окна» очень верно говорит о преподавании литературы: «...надо учить не литературу, а литературой, потому что в мире не существует более сильного

и прекрасного средства, чтобы заставить людей прямо смотреть друг другу в глаза. Смело рисковать во имя высокой цели. Быть не только свидетелем, но и судьбой своего времени».

Изобразительное искусство и музыка — явления того же ранга. Учить не искусству, а искусством. 2 класс призван заложить основы, сделать важнейший шаг в этом обучении ребенка.

В первую очередь учителю необходимо помнить и постоянно развивать, проигрывать на новом материале тему центральной, III четверти 2 класса: «О чем говорит искусство?» Это стержень всей программы, то, ради чего и строится вся деятельность ребенка и в восприятии, и в созидании. Дальше как тема целой четверти эта центральная линия программы не будет выводиться. Но на материале любого года, любой четверти, каждого урока она должна тактично ставиться перед ребенком (в начальной школе — лучше в игровой форме, не в лоб), и понимание подлинной ценности искусства, того, в чем заключена его великая правда, должно от урока к уроку закрепляться в сознании ребенка.

Несомненно, эту правду искусства в первую очередь необходимо полностью осознать самому педагогу. Не будем скрывать от себя, что и мы сами, художники, искусствоведы, педагоги, так часто не понимаем этого. Именно в силу этого увлечение обучением основам графической, декоративной грамоты или истории искусства (обучение искусству) часто затмевает перед нами высокую задачу формирования искусством: музыкой, литературой, театром, кино подлинной человеческой личности.

Наша цель; даже в практической деятельности ребенка, не предмет сам по себе (натюрморт, например, панно или бусы), а понимание искусства, отношение к нему, осознанное через собственную деятельность. Именно поэтому другой важнейшей нитью, связывающей все годы обучения, является тема IV четверти 2 класса. Язык искусства, т. е. средства, через которые художник только и может выразить свое отношение к тем или иным явлениям жизни, в начальной школе не станет специальной темой обучения (в средней школе это будет). Но в каждом уроке педагог и ребенок должны возвращаться к этой теме как в восприятии, так и в созидании. Цвет, линия, пространство, объем и композиция (ритм как ее стержень) — вот те проблемы языка искусства, над которыми

предстоит упорно, тактично работать педагогу в начальной школе. Но цвет не сам по себе, а именно как способ выражения отношения к явлению (теплый, холодный, звонкий, глухой, легкий, тяжелый и т. д.) — вот основа понимания этого элемента языка искусства, так же как и всех остальных. Чтобы используемые в нем средства не представлялись как абстрактно-художественные, а постоянно соотносились с тем, что ими нужно выразить.

Если ребенок в начальной школе освоит работу красками, будет свободно пользоваться кистью, цветом, тоном, пятном, линией, если освоит работу в объеме — в пластилине, бумаге, если мелки, пастель, уголь, тушь — все эти материалы и навык свободно пользоваться ими станут для него привычными, — мы зложим серьезную основу для дальнейшего шага в средней школе, на втором этапе обучения. Я не сомневаюсь — чем серьезнее мы разовьем навыки, чем серьезнее дадим знания, тем нам будет легче в выполнении и основной задаче.

Из сказанного здесь ясно, что и тема I четверти 2 класса решается в процессе овладения элементами языка искусства: язык искусства не существует вне материалов искусства.

Серьезной линией, проходящей сквозь уроки всех лет обучения, является и тема II четверти 2 класса: три вида художественной деятельности (проявление в деятельности трех видов художественного мышления — конструктивного, изобразительного и декоративного). Дети в игровой форме, через деятельность Мастеров изображения, украшения и постройки анализируют язык и жизненные функции искусства. Эти три элемента дают ребенку полную возможность анализировать, осмысливать, сознательно общаться со всеми явлениями искусства в окружающей жизни. Ребенок должен понять, что конструкция чашки, композиция орнамента на платке или изображений и букв на обложке книги — все это проявление единой формы мышления, которая у нас существует в образе Мастера постройки. Художник сознательно строит и форму предмета, и композицию элементов изображения в картине, на обложке или театральном занавесе, и композицию элементов костюма. Постепенно в сознании детей эти три вида деятельности должны перерасти в представления о конструктивности, изобразительности или декоративности как определенных качествах искусства.

Но кроме общего, связывающего 1 и 2 классы с

3 и 4, существует между ними и четкое отличие. Оно состоит в объекте изучения. В 3 классе объектом изучения становятся бытовые, повседневные связи человека с искусством. «Искусство вокруг тебя» — это уже не природа, а именно конкретные предметы искусства, окружающие нас повседневно, повсечасно. Сказка и природа здесь лишь помогают. В центре изучения оказывается наша современность, современная жизнь советского искусства, с которой повседневно встречается ребенок дома, на улице. Именно поэтому этот год обучения должен быть очень точно интерпретирован применительно к каждому конкретному городу или селу, где находится та или иная школа. В этот период нужно изучать не только высшие явления искусства, а самые малые его ростки, соприкасающиеся с ребенком. Его чашку, тарелку можно и не посчитать проявлением искусства, а можно и посчитать, поставив в ряд с прекрасными, высокохудожественными образцами подобных изделий. При этом не нужно бояться показывать детям предметы дурного вкуса, сравнивая их с произведениями искусства, давая почувствовать и понять разницу,— формировать критерии. Сознание неотделимости всей жизни от деятельности искусства должно стать для ребенка итогом изучения материала этого года.

На четвертом году обучения остаются все основные линии четвертей 2 класса. Правда, темы года и четвертей уже коренным образом отличаются не только от 1, но и от 2 и 3 классов. Основная тема — представление о красоте разных явлений жизни у народов Земли (начиная со своего народа). Представление и об огромном разнообразии, и об общности их отношений к основным, корневым проблемам жизни человека.

Пробуждение интереса к искусству и первое сознательное с ним соприкосновение, соприкосновение с высоким уровнем отношения к роли искусства в жизни, создание фундамента культуры общения с ним — вот, собственно, основные задачи начальной школы.

1 КЛАСС

Общая тема: «Искусство видеть»

(учимся изображать видимое)

Программа 1 класса посвящена фундаментальной для художественного развития проблеме — связи с жизнью. Тема этого года каждой четвертью рассматривается под

новым углом. Фактически ее цель — побудить ребенка посмотреть всю окружающую жизнь с позиции вглядывающегося в нее художника. Искусство видеть не дано человеку от природы. Очень часто люди смотрят, но не видят, даже не догадываясь об этом. Здесь должен быть заложен фундамент развития этой способности во все последующие годы.

Все четверти этого года согласуются с годовыми изменениями природы. Связанные с календарем общественные явления в этом году также входят в конструкцию программы. В дальнейшие годы обучения программа не будет так прочно связана с календарем. Основными темами станут явления искусства. Задачи этого года прочно останутся в программе и будут входить в сознание ребенка через более сложные задания, связанные с осознанием природы общественных связей.

Второй важнейшей линией первого года становится проблема первичного овладения теми художественными материалами, с которыми дети будут работать в начальной школе. Глубже понимать роль материалов в искусстве они начнут в I четверти 2 класса, осваивая их богатство и выразительность. Здесь же будет происходить незаметное, еще не осознанное накопление практического опыта владения кистью, красками, мелками, пластилином, бумагой и теми инструментами, которые при этом необходимы. В этот период важно также овладеть опытом открывания и закрывания баночек с краской, подготовки и уборки рабочего места, умением не смешивать краски в баночках, где они хранятся, — запомнить десятки мелочей, нелегких для шестилетнего человека.

Необходимо сделать одно замечание о технике работы красками, принятой в программе начальной школы. Обычно работа красками строится от контурного рисунка карандашом и закрашивания плоскости внутри контура. Чем аккуратнее (не заходя за контур), тем считается лучше. Так изображается и флажок, и человек, и дерево. На наш взгляд, этот метод мало способствует художественному развитию. Так никогда не работают художники-профессионалы. Художники всегда учатся свободно владеть кистью — ведь это наш основной инструмент. И линия и пятно — кистью. Край пятна — это и есть контур изображения. Его нужно «чутко чувствовать» кистью, а не робко закрашивать пятно внутри контура. Ребенок тоже должен обучаться свободно владеть доступным ему ин-

струментом. Кисть дает богатые возможности — даже щетинная. У нее есть плоскость, у нее есть тонкий край, или уголок, ею можно закрашивать плоскость разными приемами и можно проводить тонкие линии. Основным живописным материалом мы выбрали гуашь. Акварель для детей продается плохая: или ядовитый анилиновый, или тусклая замазка. К тому же они работают часто плотным слоем — получается грязь. Акварелью нельзя перекрывать, исправлять — это материал красивейший, но для внеклассной работы. И кисть мягкую — колонок, белку — достать во много раз труднее, чем щетину. Гуашью можно работать на любой бумаге — оберточной, цветной, серой, можно работать щетинной кистью, можно перекрывать, а значит и исправлять, переделывать то, что не получилось. Работа гуашью не требует столь длительного времени, чтобы появился зримый результат, а это при малом количестве времени важно в воспитательных целях. Результат — радость! И в этом возрасте работу нельзя продолжать через неделю — прошла радость, все нужно заново. Мне, правда, говорят: а еще есть цветные карандаши! Но попробуйте ими быстро закрыть плоскость — это очень трудоемкий материал, да еще ломается; кто точить будет их классу из 30—40 человек?

Итак, гуашь, щетинная кисть и почти любая (не тонкая) бумага. И — работа «от пятна», т. е. не закрашка контура (такая работа — заливка — бывает у архитекторов в проектах) с опаской вылезти за него. Здесь не «чистописание», а рисунок кистью, здесь — живопись. Мы убеждены, что именно такая работа скорее воспитает и организует руку, сделает пальцы чуткими к малейшим движениям. Конечно — вначале будет грубовато, но... «Надо дать начинающему помазать. Педагогические опасения заключаются в том, что неопытный художник привыкнет к разболтанности, мазне. Да, первое впечатление обязательно будет невыгодное. Но зато начинающий приобретет навык лепки формы тестом краски. Потом его живопись станет менее грубой и уже более точной по рисунку, а впоследствии можно еще более подтянуться и дисциплинироваться», — это сказал замечательный советский художник и педагог Б. В. Иогансон. Мои наблюдения над работой с детьми «от пятна» подтверждают выводы Иогансона. Да, они начинают «чувствовать краску», чувствовать радость работы ее «тестом», радость ее смешения, получения сложных нюансов, легче переходят

от закраски одним цветом к работе сложными смесями. И рисовать кистью научаются быстро. К тому же почти снимается проблема организации всего листа. Не будем забывать, что так дети овладевают легче и линией и тоном, ведь пятно — это тон.

Но, конечно, такой работой нужно руководить — педагог должен для этого сам уметь смешивать краски, работать кистью. На практике семинаров мы убедились, что и учителя начальных классов овладевают этим методом. Кроме живописных материалов мы применяем графические (уголь, мелки, пастель — мягкие материалы и тушь, палочку, дающие результат в течение одного урока). Переход к свинцовому карандашу произойдет позже. Мы применяем аппликацию, пластилин (глину) и бумагу. Бумагу не только для работы на ней, но и для работы ею — для моделирования. Учимся сгибать, прорезать, соединять без клея, делать разные фигуры. А работа с бумагой увлекательна! Полученные навыки очень пригодятся в последующие годы. Этой техникой, естественно, могут и должны (на курсах) овладеть и учителя.

С начала года дети включатся в осознание и третьей важной проблемы — существования в искусстве зрителя и художника. Начинается постоянная смена этих занятий.

Темы четвертей:

I четверть — «Наблюдаем и изображаем осень».

II четверть — «В чем красота зимы?»

III четверть — «Мы и наши друзья зимой».

IV четверть — «Какого цвета весна и лето?»

I четверть. Общая тема: «Наблюдаем и изображаем осень»

Пора «очей очарованья» очень удобна для начала формирования восторга перед красками и формами природы, для развития интереса к взглядыванию в нее. Именно эта задача — центральная задача четверти.

Вторая задача — привлечение внимания к ведущему общественному событию этого периода года: празднику Великой Октябрьской социалистической революции. Нужно учитывать, что дети в детском саду уже сталкивались с этим даже в изобразительной деятельности. Детям нужно акцентировать романтику, героизм людей тех да-

леких лет и от этих чувств повести к веселому, радостному, красочному миру праздника.

Техники, материалы постоянно меняются. Здесь становится существенным формирование метода работы каждым материалом. Гуашью рекомендуется рисовать без палитры, чтобы избежать закраски плоскости одним цветом, смешивать — прямо на работе. Тогда — радость от связи краски с краской, от их взаимодействия, игры цветных прожилок, а не такое «мертвое» смешение, когда получается одинаковый «глухой» цвет. Естественно, вначале необходимо научиться мыть кисти перед смачиванием в баночке с краской и всем премудростям использования тряпочек, воды и т. д. Пастелью, мелкими нужно научить работать и концом, и плашмя, научить смешивать эти краски (слоями). Работа пером или палочкой (тушь) тоже требует своих навыков. Во 2 классе перед детьми уже не должны стоять технические трудности работы. Принятый в программе ход «от материала (т. е. от материальной основы языка) к содержанию» органичен. Художественное творчество прочно связано с любовным отношением к материалу. Вне материала невозможно овладеть языком и выражать содержание. Художник должен любить свой материал.

В эту четверть начинает играть свою роль тема, которая будет обыгрываться особо внимательно во 2 классе и во все последующие годы: искусство — это зритель плюс художник. Произведение искусства — в центре этого двуединства. Дети на уроке поочередно становятся то зрителями, то художниками. То они смотрят свои работы, высказывают о них свое мнение (что интересного увидели в жизни, как, чем исполнили), то создают, как маленькие художники, эти работы. Игра в зрителей и художников продлится все годы обучения, становясь все серьезнее и глубже. Если отнюдь не каждый из учащихся станет художником, то каждый из них должен стать квалифицированным зрителем. Быть зрителем — нужно учиться. Нужно уметь связывать видимое в жизни с видимым в изображении — видеть общее и отличающее эти два мира, понимать языки искусства и не давать этому знанию подавить непосредственное восприятие искусства. Педагог должен суметь сам пройти и провести своих воспитанников между Сциллой безграмотности и Харибдой снобизма. Последняя опасность часто поджидает знатоков, потерявших радость открытий в искусстве. По

восточной пословице — «Ложка ничего не узнает о вкусе супа, сколько бы раз ни подносила его ко рту». Такая беда случается даже с искусствоведами.

Работа над этой темой должна начинаться с первых же уроков (когда накопятся элементарные навыки работы).

Темы уроков:

1. Знакомимся с волшебными красками (организация рабочего места, игра с красками).

2. Какого цвета осенняя листва? (три краски — основные).

3, 4. Собираем красивые листья (пейзаж с фигурками).

5. Как живут деревья? (изображение голых ветвей — графика).

6. Какого цвета дождик? Осенний колорит (фигурки под дождем — мелки).

7, 8. Фантастические деревья (сказочный вечерний лес).

9, 10. Самый большой праздник осени (рисует и лепим героев Октября).

11, 12. Украшаем свой праздник (общее панно с индивидуальными работами — цветы и листья осени — на одинаковых бумажках, удобных для монтирования).

13—14. Выходим на праздник (изображение демонстрации).

II четверть. Общая тема: «В чем красота зимы?»

Задачи идентичны I четверти, только с переносом на природу, жизнь ребенка и праздники зимней поры. Игра в «художники — зрители».

Темы уроков:

1. Первый снег (тушью — деревья и снег).

2—3. Звери и птицы зимы (лепка)

4. Какого цвета снег? (пейзаж — гуашь, оттенки белого).

5. Зимние забавы. Зимние игры (гуашь по работе прошлого урока).

6. Узоры на стекле (2—3 цвета — цветная, серая бумага).

7—8. Готовимся к Новому году (вырезаем снежинки).

9—10. Готовим новогодний сюрприз (делаем фонарики из цветной бумаги).

11—12. Танцуем около новогодней елки (изображаем праздник).

III четверть. Общая тема: «Мы и наши друзья»

Вглядываемся в свои зимние дела, интересы и радости. Мир зимы — это не только природа, но и наш дом, школа, игры, зрелища и праздники. Развитие темы «художники — зрители».

Темы уроков:

1—2. Мы в цирке, театре, клубе (изображение циркового, концертного представления — гуашь).

3, 4. Зимой в нашем дворе (изображение зимних игр — тушь).

5, 6. Подарок мужчинам к празднику (изображение героев-воинов любых времен).

7, 8. Рисуем для наших мам, бабушек, учителей (радостное изображение на любую тему).

9, 10. Лепим любимых животных (одноцветный пластилин).

11. Вырезаем из бумаги собачек (плотная бумага — методом складывания).

12, 13. Наш аквариум (рисуем на цветной бумаге)

14, 15. Наш школьный праздник. Выступление хора, танца, пионерская линейка (изображение гуашью).

16, 17. Изображаю своего друга (большой формат, краски).

18. Ждем весну — какая она? (изображение весеннего нежного пейзажа — с белилами).

19, 20. Птицы прилетают (вырезание птиц в полете методом складывания, наклеивание на общее панно).

IV четверть. Общая тема: «Какого цвета весна и лето?»

Вглядываемся в весну, мечтаем о лете — это основа тематики четверти. Развитие темы года. Закрепление игры в «художники — зрители».

Темы уроков:

1, 2. Какого цвета небо? (небо в различных состояниях — цвет).

3, 4. Деревья проснулись (дерева крупным планом — крупный размер бумаги, ограниченная палитра, монтаж в панно «Весенний лес»).

5, 6. Делаем цветы и зеленые ветки к празднику (бумага цветная, ножницы и т. д.).

7, 8, 9, 10. Какого цвета Первомай? (изображение детей разных наций Земли; изображение цветов, цветных воздушных шариков и т. д.; составление в единое панно и украшение им школы).

11, 12. Лепим макет памятника герою-воину.

13, 14, 15, 16. Наша мечта о лете (яркие летние пейзажи и летние развлечения, фигуры в движении — гуашь и мелки)

2 КЛАСС

Общая тема: «Ты и искусство»

(учимся видеть и понимать изображенное, украшенное, построенное)

Программа 2 класса закладывает фундамент общения с искусством — фундамент радости видеть и понимать.

В течение всего этого года обучения в программе проходят как бы две линии образовательно-воспитательных задач, тесно связанные друг с другом. Одна — познание образного строя искусства, другая — развитие познания красоты жизни. Эти линии будут от класса к классу строить разные грани связей искусства с жизнью.

Во 2 классе каждая четверть просматривает основную линию с новых позиций. Закладывается фундамент художественно-образного восприятия искусства и собственно художественной деятельности ребенка. Задачи каждого урока — выражение этой линии. Задания же каждого урока — связь с линией осознания красоты жизни. Эта линия едина для всего года и не расчленяется по четвертям. Программа 2 класса ставит задачу углубления приобщенности ребенка к красоте родной природы. Именно поэтому задачи первой линии — знакомство с образным строем искусства — должны быть решены на материале второй линии. Учитывая любовь детей к мелким деталям, разглядыванию, следует именно деталям природы придать особое значение, приучая внимательно вглядываться в природу, выделяя красоту каждого ее проявления. Приобщение к красоте родной природы, кроме эстетического,

имеет и аспект патриотического воспитания. Родина не может быть Родиной для человека без любви, нежности, восторга перед ее природой. Проблема охраны среды, охраны природы от уничтожения также не может решаться без формирования любви к природе, без осознания ее красоты. 1 и 2 классы призваны заложить здесь прочный фундамент. И в этой работе неопенима лепта изобразительного искусства. Воздействие зримого образа родной природы во много раз усилено восприятием ее художниками многих поколений — искусство выразило, сформировало наши чувства к родной природе и представление о ее красоте. Искусство должно сформировать эти чувства и у новых поколений.

В 3 классе основной целью этой линии познания красоты мира станет приобщение к красоте «второй природы» (созданной руками человека).

Темы четвертей:

I четверть — «Чем и как работает художник?»

II четверть — «Ты изображаешь, украшаешь и строишь».

III четверть — «О чем говорит искусство?»

IV четверть — «Как говорит искусство?»

I четверть. Общая тема: «Чем и как работает художник?»

I четверть подводит итог одной из основных тем 1 класса и переводит ее на новый уровень понимания. Материалы для практических работ, которыми пользовались дети в 1 классе, осознаются в ряду с материалами профессионального искусства. Осознаются выразительные возможности каждого материала. Здесь опыт руки переводится в опыт сознания.

Представление о материалах нужно давать широкое, а конкретные навыки вырабатываются для узкой группы материалов, используемых в начальной школе. Эта линия навыков должна совершенствоваться и расширяться в течение первого и второго этапа обучения. В дальнейшем (во втором этапе) к этим материалам присоединяются более дисциплинирующие руку и глаз графические материалы (карандаш, акварель и т. д.). К этому времени у детей развиваются и совершенствуются соответствующие работе с этими материалами мускульно-двигательные способности. Линия «художник — зритель» должна

продолжаться с акцентом на проблеме четверти — широте и выразительности материалов.

Темы уроков:

- | | |
|--|---|
| Материалы живописи и цветочная основа красок | 1. Три основных цвета и их смешение (изображение осенних цветов). Гуашь. |
| | 2. Смеси трех основных цветов с черным и белым (разные состояния природы). Гуашь. |
| | 3. Новый материал — цветная пастель (осень в лесу). |
| | 4. Цветная аппликация (осенний ковер листьев). |
| Материалы графики. | 5. Тушь, палочка (зимний лес). |
| Материалы для работы в объеме | 6. Пластилин (звери). |
| | 7. Бумага (игровая площадка для зверей). |
| | 8. Обобщение темы четверти. |

II четверть. Общая тема: «Ты изображаешь, украшаешь, строишь»

В течение II четверти основная задача педагога — перевод уже известных детских представлений о занятиях-играх (в постройке, изображении и украшении) в ранг художественных занятий. Все дети изображали животных, человека, природу на бумаге, асфальте, стене, песке; строили дома, замки, города, машины из кубиков, конструктора, песка, глины; украшали себя, своих кукол, игрушки, свой угол листьями, цветами, узорами, самодельной бижутерией, лентами и т. д. На эти занятия педагогу и необходимо опереться. При делении детского творчества на три основных вида художественной деятельности нужно дать ребенку четкое понимание того, какой деятельностью (изображением, украшением или постройкой) именно на данном уроке или дома он будет заниматься, и научить осознавать (членить, распознавать) с этих позиций окружающее его искусство (помочь общаться с ним).

Знакомство с каждым видом деятельности строится так, чтобы, беседуя с ребенком об искусстве, выработать у него четкое представление об отражении в искусстве

окружающей действительности и о творческой фантазии художника, помочь ему осознать, что фантазия всегда опирается на реальные жизненные истоки.

Знакомство с определенным видом художественной деятельности на уроке закрепляется и вне урока, что выражается в домашних заданиях. Ребенок должен научиться вычленять в окружающей действительности украшения человека, предмета, здания (а значит, и замечать, видеть их), а также постройку и изображение, видеть их соединение даже в одном предмете. Без связи школьных знаний со способностью использовать их в жизни знания теряют смысл. Связь эта — задача учителя.

Для облегчения познания трех видов художественной деятельности, для использования игровой формы программа предлагает игру в трех братьев-мастеров: Мастер изображения, Мастер украшения, Мастер постройки. Педагог может придумывать и развивать от урока к уроку сказочный сюжет, постепенно разыгрывая его. Мастера помогают детям, а дети — Мастерам. Тема конкретных заданий — общение с родной природой

Тема уроков¹

1. Изображение и реальность (реальные домашние животные).

2. Изображение и фантазия (фантастические звери)

3. Украшение и реальность (природные прообразы — паутинки, росинки, снежинки и т. д.)

4. Украшение и фантазия (эскиз кружев).

5. Постройка и реальность (природные «домики» прообраз конструкций).

6. Постройка и фантазия (сказочный город)

7. Обобщение темы четверти. (Деятельность, связанная с изображением, украшением и постройкой, всегда идет от природы и реальности к творческой интерпретации на основе фантазии. Все три вида деятельности в искусстве фактически всегда слиты воедино, находятся во взаимодействии.)

III четверть. Общая тема: «О чем говорит искусство?»

Тема этой четверти — центральная и важнейшая тема

¹ Изображение — в разном материале, украшение — в графическом, постройка — моделирование из бумаги

года. Две предыдущие подводят к ней, тема IV четверти ее завершает.

Задачей учителя является осознание детьми (и учитель сам очень четко это должен осознавать), что в искусстве ничего и никогда не изображается просто так, ради изображения (иначе это не искусство). Изображение — лишь практическая цель, продукт труда, но через него художник всегда выражает свое отношение к изображаемому, свои чувства и мысли по поводу изображаемого. Также и через украшение и постройку художник выражает свое отношение к тем или иным явлениям жизни.

Не могут быть одинаково построены мавзолей, театр, ярмарочный павильон. Нельзя одинаково одеть и украсить невесту и вдову, пожилую женщину и юную девушку, воина и старца. Даже для Бабы Яги и Снегурочки придется построить разные дома.

Дети должны через произведения народного и профессионального искусства, через свою практическую деятельность на уроках понять и почувствовать всем своим существом, что, изображая, украшая и строя, человек обязательно проявляет свое отношение к тому, что изображает, к тому, что украшает, или к тому, что строит. Без осознания этого ребенок никогда не научится понимать искусство.

Пробудить в человеке (в ребенке) способность сопереживать чужому горю, грусти, радоваться чужой радости, пробудить отзывчивость души — в возможностях искусства. И к этой возможности на уроках искусства мы должны ребенку открыть путь. Следует помнить, что для возникновения атмосферы, способствующей сопереживанию, учителю необходимо создавать специально игровые ситуации «уподобления» (атмосферу эмоциональной напряженности и увлеченности всего класса). На уроках этой четверти должны звучать музыка, поэтическое слово, помогающее учителю создать нужное настроение.

Учитывая возрастные особенности детей, не нужно эту проблему переусложнять многоплановостью чувств и отношений. Имеет смысл в заданиях давать (конкретные) контрастные чувства (доброе — злое, тихое — бурное). Давать подобные задания желательно не вообще классу — для личного выбора, а четко разделяя группы с ясным заданием — или только доброе, или только злое и т. д. Иначе дети будут делать «что получится», и трудно определить удачные решения.

Методической особенностью четверти может являться проходящий через все ее уроки единый литературный ряд (например, «Сказка о царе Салтане»), дающий возможность сюжетно объединять игру воображения детей.

Темы уроков:

1. Выражение отношения через изображение природы (страшное, тревожное и веселое, ласковое море).

2. Выражение отношения через изображение животных (зверь злой и зверь добрый).

3. Выражение отношения через изображение человека (женские сказочные образы — Царевна Лебедь, Снегурочка или Баба Яга).

4. Выражение отношения через изображение человека (мужские сказочные образы — богатырь, Кашей Бессмертный и т. д.).

5. Выражение отношения через изображение человека (в объеме — сказочный образ Мальчиша-Кибальчиша, Буржуина).

6. Образ здания и его назначение (древний сказочный город — дома для Снегурочки, богатыря, Кашей Бессмертного и т. д.).

7. Характеристика формой конструкции (конструкция парусов, кораблей, двух разных сказочных флотов, идущих на разбой и на праздник)¹.

8. Выражение намерений через украшение (сказочные флоты — добрый и злой, идущие на праздник, на разбой).

9. Выражение характера через украшение (доспехи злого и доброго сказочных воинов).

10. Обобщение темы четверти. (Изображая, украшая и строя, человек выражает свое отношение к окружающему, свои мысли, чувства, настроения.)

IV четверть. Общая тема: «Как говорит искусство?»

Здесь прежде всего необходимо отметить взаимосвязь IV и III четверти. Если в предыдущей ребята усвоили, что искусство всегда служит выражению чувств, мыслей, отношения людей, то теперь, в этой четверти, внимание обращается именно на язык искусства, рассматривается, какими же средствами достигается выражение отношения. Главным вопросом четверти становится вопрос, каким

¹ Коллективно-индивидуальная работа на 8 и 9 уроках.

образом художник добивается выражения своего отношения в работе. Дети знакомятся с элементами профессионального языка художников, наиболее значимыми и доступными в этом возрасте: с линией, цветом, пятном, объемом, а также ритмом как средством композиции. Эта тема будет развиваться год от года, а в средней школе ей уделяется особенно много времени.

Цвету посвящены два первых урока (как средству наиболее эмоциональному и близкому ребятам). Если время занятий может быть увеличено, то очень хорошо дать материал о цвете подробнее. Например, тема «Теплые и холодные цвета» требует трех уроков: эмоциональное воздействие теплых, эмоциональное воздействие холодных цветов и выразительность цветового контраста. Второй урок четверти тоже желательно разбить на два занятия.

Нужно, чтобы на уроках по языку искусства педагог не только демонстрировал готовые образцы, слайды и методические пособия, но и, взяв в руки кисть и краски, показывал «живой пример», ибо задача четверти не только объяснить и показать, какие существуют средства выражения у изобразительного искусства, но и сделать шаг к тому, чтобы дети сознательно научились ими пользоваться.

Темы уроков:

1. Теплые и холодные цвета (потухающий костер).
2. Легкие и тяжелые цвета (весенняя земля, весеннее небо — гуашь).
3. Ритм пятен (полет птиц — аппликация).
4. Характер линии (ветки дуба и березы — уголь).
5. Ритм линий (бег весенних ручьев — делается пастелью, мелками, по подмалевку работы 2-го урока «Весенняя земля»).
6. Цвет, линия, ритм, композиция — средства выражения (весенний шум: деревья, птицы — коллективно-индивидуальное панно).
7. Ритм объемов (современный город — бумага).
8. Обобщение темы четверти (цвет, пятно, линия, объем и ритм — средства выражения, элементы художественной изобразительной речи).

3 К Л А С С

Общая тема: «Искусство всюду вокруг нас»

3 класс строится как дальнейший шаг в приобщении к миру окружающей ребенка красоты. Во 2 классе ученики делали первые шаги в представлениях о месте искусства в жизни, элементах его языка. В 3 классе, опираясь на эти знания, необходимо приобщать ребенка к представлениям о красоте «второй природы», т. е. природы, создаваемой руками человека.

Вся окружающая ребенка действительность наполнена работой искусства, которую ни он, ни даже взрослые часто не замечают. Увидеть эту работу, познакомиться с ней умом, сердцем, собственными руками — вот цель для ребенка, проходящая по всем урокам 3 класса.

Необходимо подчеркнуть, что опыт общения с родной природой не должен быть забыт, а должен расширяться и использоваться во многих заданиях года. В заданиях года педагог осуществляет и дальнейшее освоение ребенком навыков изображения (линия, цвет), конструкции (композиция, моделирование). Тема IV четверти 2 класса развивается постепенно, давая ребенку возможность совершенствовать навыки работы кистью и краской, пастелью, бумагой, тушью, углем.

Педагогу необходимо помнить, что тему III четверти 2 класса «О чем говорит искусство?» нельзя забывать и в дальнейшем: Ребенок должен постоянно обучаться воспринимать искусство со всеми его жизненными, *не только практическими, но и духовными, нравственно-эстетическими функциями*. В этом году ребенок знакомится с широким кругом проявлений искусства в окружающей его жизни. Большая часть этих проявлений связана с прикладным искусством и архитектурой¹. Задания, решаемые на материале станковых искусств (I и IV четверти), театрально-декорационных (III четверть), отражают необходимость и важность этой темы. Однако возможность решения ее на материале декоративно-прикладного и дизайне (I и II четверти) многими может быть забыта и не учтена ввиду привычки считать эти искусства сугубо утилитарными.

Задачи 3 класса призваны заложить прочный фунда-

¹ 3 класс связан в основном со станковыми и монументальными искусствами.

мент понимания ребенком того огромного места, которое занимает искусство во всей окружающей его жизни. Уважение к труду художников, интерес к выявлению все новых аспектов искусства в жизни должны стать следствием реализации программы. Учителю необходимо помнить о неразрывности воспитательных и образовательных задач урока искусства.

Темы четвертей:

I четверть — «Искусство в твоём доме».

II четверть — «Искусство на улицах твоего города».

III четверть — «Художник и зрелище».

IV четверть — «Музеи искусства».

I четверть. Общая тема: «Искусство в твоём доме»

Эта четверть начинает очень важную в художественном воспитании и образовании тему — «Искусство всюду вокруг нас».

Необходимо, чтобы ребенок научился видеть искусство вокруг себя, различать, узнавать его в каждом предмете, с которым он соприкасается. Именно поэтому особые возможности даёт его ближайшее и каждодневное окружение. И деятельность искусства, его огромная роль в создании этого окружения должны стать для него радостным открытием. На примере предметов самых близких, с которыми дети общаются каждый день, которые окружают их дома или в школе, необходимо проследить работу художника. Книжки и игрушки, посуда и мебель, телевизор и телефон, обои и платье, столы, стулья и занавески, туфли, костюмы, зубные щётки и вешалки, гравюры, календари, журналы и книжки — во все это вложен труд искусств. И ребенок это должен научиться видеть.

Изучение проходит в игровой форме. Три наши брата-мастера приходят к ребенку в гости и берут какую-либо из его вещей (кружку, книжку) и выясняют, что же тут кто из них делал. Все это должно просматриваться (подлинники и слайды) на взрослом творчестве и закрепляться на уроке созидательной практической деятельности ребенка, а вне урока, дома — активным восприятием и раздумьями. Желательно, чтобы родители помогали педагогу и вместе с ребенком прослеживали различные виды художественной деятельности (изображение, украшение и

постройка) во всех предметах обихода. Пусть будут споры, несогласия, ибо путем доказательства активнее пойдет восприятие и закрепление знаний.

Темы уроков:

1. Твои игрушки (лепка или изображение игрушки).
2. Твоя посуда (конструирование или украшение сервиза).
3. Платок и платье твоей мамы (эскиз платка, косынки).
4. Обои, шторы в твоей комнате (эскиз рисунка обоев — набивка штампом).
5. Твои книжки (иллюстрация, графический материал).
- 6—7. Поздравительная открытка, гравюра на стене (гравюра наклейками).
8. Обобщение темы четверти. (Нет в доме предмета, к которому не прикасалась бы рука художника.)

II четверть. Общая тема: «Искусство на улицах твоего города (села)»

II четверть расширяет представление детей о работе искусства в окружающей их жизни. Эта четверть требует серьезного приспособления к местным условиям. Не только задания, но и темы уроков могут быть изменены (при точном соблюдении темы четверти). Эта четверть должна была бы просматривать шире окружающую ребенка жизнь, чем это предлагается программой (нехватка часов). Например, даже магазин мог бы дать несколько тем: формы товаров, их упаковка, весы, оформление магазина... А простая русская изба и конструкцией и декором дает прекрасный материал для решения темы художественного наследия.

Необходимо помнить (при дополнении и замене тем уроков), что целью четверти остается изучение работы искусства (наших мастеров) в окружающей жизни. Итог этого изучения — не только знакомство с работой искусства, но и более ясное, осознанное видение красоты родного места, его исторических корней (отсюда важность памятников культурного наследия, их сегодняшнего дня). Ребенок должен ощутить гордость за своих предков, за их художественный дар, ощутить себя их наследником. Очень хорошо, если бы детские работы периодически

украшали витрины города. Ребенок должен почувствовать возможность уже сегодня, а не через годы учебы, вносить свою лепту в создание жизненной среды, в ее улучшение. Эта сопричастность и является эмоциональным фундаментом чувства патриотизма, помогая уберечь нашу школу от формирования «Иванов, не помнящих родства», безразличных к месту, где они родились, где жили их предки, а впоследствии и к большой Родине.

Конкретное детское творчество, так же как и процесс восприятия, не должно быть самоцелью. Однако процесс созидания должен оканчиваться для класса оптимистическим сознанием хорошо сделанной работы. При малом времени урока имеет смысл некоторые работы выполнять коллективно.

Темы уроков:

1. Наследие предков (памятники архитектуры, скульптуры, живописи) в твоём городе (зарисовки).
2. Витрины на улицах (проект-эскиз).
3. Парки, скверы, бульвары (проект-эскиз).
4. Ажурные ограды, наличники (вырезание).
5. Фонари на улицах и в парках (конструирование).
6. Транспорт (конструирование).
7. Обобщение темы четверти. (Нет на улицах городов и сел ничего, к чему бы не прикасалась или не должна была прикасаться рука художника.)

III четверть. Общая тема: «Художник и зрелище»

Продолжая раздвигать горизонты детских представлений о границах деятельности художника, педагог в III четверти знакомит учеников с содержанием и целью работы художника в зрелищных искусствах (и прежде всего в театре). Значимость обращения к этой сфере художественной деятельности вполне объяснима, если учесть, какое место в жизни человека занимает зрелище (зрелищно-игровой момент), праздник.

В течение четверти ученик овладевает самыми начальными и элементарными представлениями о театре как искусстве, знакомится с основными понятиями и терминологией зрелищных искусств. Введение в мир театра, наряду с осознанием учеником изобразительного искусства как необходимой составной части (компонента) зрелища, является образовательной задачей четверти. В об-

ращении к детской игре как к своеобразной форме актерской игры намечается путь к овладению зачатками знаний, лежащих в основе сознательного восприятия театрально-зрелищного искусства. В частности, к пониманию функции художника в театре ребенок подводится через умение насытить фантазией свою игру, превратить ее в театр, обогащенный изобразительным моментом (масками, костюмом), — в зрелище. Этим же во многом определяется форма подачи материала на уроках.

В доступной для данного возраста форме даются начальные представления о жанрово-видовом разнообразии зрелищных искусств (балет, драма, опера, цирк, театр кукол, кино, телевидение). Прослеживаются конкретные функции художника в театре, просматривается, как в его работе взаимодействуют три формы художественной деятельности — постройка, украшение и изображение.

Литературно-сюжетной основой четверти выбирается любая театральная сказка¹. Желательно, чтобы в музыке и самой сказке было ясное, открытое, легко изображаемое столкновение добра со злом.

Темы уроков:

1. Вводная беседа об искусстве театра.
2. Занавес (эскиз).
3. Декорации (эскиз).
4. Театр масок (вырезание, сгибание бумаги).
5. Театральные костюмы (эскизы, моделирование).
6. Театр и кукла (лепка, работа разными материалами).
7. Художник и балет (фигура наклейками)².
8. Художник и цирк (рисунок).
9. Театральная афиша (эскиз).
10. Обобщение темы четверти. (Художник всегда принимал очень большое участие во всех зрелищных искусствах. Они немыслимы без изобразительного искусства так же, как без музыки.)

¹ Нами предлагается сказка-балет П. И. Чайковского «Щелкунчик». Здесь и литературный и музыкальный ряды дают возможность четко построить контрастные образы героев и отдельных действий балета.

² Наклейки-листочки из бумаги — элементы фигуры (заготовки) голова, торс, бедра, голени и т. д. При этом изучаются пропорции, движение.

IV четверть. Общая тема: «Музеи искусства»

IV четверть завершает тему «Искусство вокруг тебя». Самые ценные для народа произведения искусства (станковых, прикладных искусств, архитектуры) находятся в музеях или охраняются народом как объекты музейного значения.

Не в каждом городе существуют музеи. Но каждый областной (и районный) центр может иметь выставочные залы, где демонстрируются произведения искусства из больших музеев и с выставок, или памятники и мемориалы. Можно совершить с детьми экскурсию в областной центр, посетить музей, памятник, мемориал. Все это — в пределах досягаемости, и ребенок должен почувствовать значение этих произведений искусства для людей, для культуры его народа, заинтересоваться ими, получить интерес к самостоятельному посещению.

Ничто не может заменить общение с подлинниками искусства, поэтому привить интерес к музеям — высокая культурно-воспитательная задача четверти. Наряду с этим четверть должна расширять круг познания искусства, развивать дальше навыки владения материалами, чувство пропорции, цвета, гармонии, композиционную чуткость.

Темы уроков:

1. Музеи искусства (беседа).
2. В музее хранятся картины-натюрморты (эскиз на натюрморта на тему).
3. В музее хранятся картины-пейзажи (эскиз пейзажа родной страны).
4. В музее хранятся картины-портреты (эскиз портрета на историко-революционную тему).
5. В музее хранятся скульптуры (лепка на спортивную тему).
6. Мемориалы воинской славы (эскиз памятника).
7. Музеи архитектуры (рисунок памятника архитектуры).
8. Обобщение темы четверти. (В музеях народ хранит лучшие произведения своего искусства для того, чтобы каждый человек мог их видеть.)

4 К Л А С С

Общая тема: «Каждый народ — художник»

4 класс раздвигает представления детей об искусстве — предельно для возможностей этого возраста. Задача — не просто передать знания об искусстве разных народов, а создать у ребенка представление о необъятности и увлекательности художественного творчества во всех уголках Земли, у каждого народа. Пробудить интерес к нему.

Если в 3 классе эти представления раздвигаются до тех моментов, с которыми ребенок постоянно сталкивается или может столкнуться, то в 4 классе материал искусства уводит ребенка за пределы непосредственно окружающего его мира. Делается это постепенно. I четверть как бы подводит итог уже накопленному материалу по искусству родного народа, вводя ученика в целостное представление об элементах художественного мировосприятия. Закладывается фундамент для формирования его патриотических чувств через искусство. Но одновременно у ребенка создается и прочный фундамент тех интернационалистских чувств, которые могут принести ему радость знакомства с искусством иных народов Земли. Отношение каждого народа к окружающей его природе, труду, красоте человека — обращение к этой теме должно строиться на сравнении с уже знакомыми образами родного искусства, на сходстве и несходстве. Постепенно проясняется для ребенка картина многообразия представлений различных народов о красоте и естественности разных внешних форм жизни, начиная со среды их обитания (природы, постройки) и кончая одеждой, украшениями и даже внешним обликом человека. Ребенок должен научиться видеть разную красоту и уметь ей радоваться, наслаждаться ею. Понимание через «уподобление».

Но постепенно ребенок должен осознать — а учитель тактично подвести к этому, что за всем многообразием форм понимания красоты, диктуемой разными условиями жизни, существует единое понимание всеми народами главной красоты — красоты отношения человека к жизни, своей стране, труду, матерям и отцам, старикам и детям. И как проявление высшей красоты отношения к жизни — красота борьбы за правду, справедливость и свободу.

На уровне именно таких представлений о красоте

отношения к жизни дается урок и о борцах революции, о вожде мирового революционного движения — Владимире Ильиче Ленине. Только в такой связи важнейшие для нас представления войдут органично в духовный мир ребенка.

4 класс дает детям новые знания и развивает навыки. Знание искусства укрепляется. Расширяется круг художников, который должны знать дети. Репродукции работ этих художников в течение четверти постоянно висят в классе. (Дети тогда их легко запомнят.) При этом именно эмоциональное восприятие произведений известных мастеров, а не просто знание их биографий, является целью уроков. Ввиду сложности изобразительного материала в этом году предлагается расширить коллективные (по 2—3 человека) работы учащихся. Дети к такому методу ведения работы уже привыкли и спокойно находят общий замысел и язык. Это дает возможность закончить работу в течение часа, и у детей остается ощущение сделанной работы, завершенного труда.

Один урок в неделю (один час) недостаточен для широкого использования музыкального и литературного материала, которые именно в этом году должны были бы играть значительную роль в целостном восприятии художественных культур. В программе предлагается музыкальный и литературный материал педагогу для выбора. Его можно уменьшать при нехватке времени или расширять при возможности дополнительного часа (внеклассные занятия). Сочетание зрительного, музыкального, литературного рядов здесь может дать самый благоприятный результат.

Разработанный вариант поурочной программы построен в заданиях на русском материале и рассчитан на школы РСФСР, русские школы. В согласии с задачей программы другие республики должны строить программу года, исходя из своего национального искусства, а русское искусство рассматривать во II четверти. Национальное искусство как наиболее близкое детям должно быть для педагога точкой отсчета, основой для сравнений.

Темы четвертей:

I четверть — «Искусство твоего народа».

II четверть — «Искусство народов твоей страны — СССР».

III четверть — «Каждый народ Земли — художник».

IV четверть — «Представления народов о духовной красоте человека».

I четверть. Общая тема: «Искусство твоего народа»

Национальное искусство — тот дом, из которого ребенок отправляется по дорогам мирового искусства, поэтому искусство своего народа должно быть остро им почувствовано.

Как уже говорилось, все отношения человека к жизни с самого начала строятся с участием искусства. Опыт чувств предыдущих поколений своего народа, всего человечества передается ему через искусство. Ребенок с самого начала, еще не сознавая, окружен этим опытом, только вопрос — в лучших или худших его проявлениях. Надо признать — нередко самых худших, отрезающих от ребенка подлинный опыт предшествующих поколений, дающих лишь модный стереотип потребительских, обывательских эмоций. Родители, часто и сами выросшие при такой «художественной диете», не могут ребенку передать художественный опыт предков системно, сознательно, даже если пользуются отдельными его элементами в искусстве, музыке, литературе. Народные русские сказки и песни стали уходить из быта семьи. Именно поэтому приобретает огромное воспитательное значение приобщение к истокам народного искусства и художественных представлений народа в общеобразовательной школе.

Мне приходилось сталкиваться не раз с пренебрежением памятниками искусства своего народа — так же как и родной природой. Отношение к природе своей страны и к ее памятникам — показатель уровня культуры и общества и человека. И не только сооружение гражданского зодчества, но и религиозного назначения — наше художественное наследие. Чем раньше наши дети ощутят их как наследие именно художественной культуры, тем легче они в их сознании будут отторгнуты от прямой связи с религиозными культурами. Однако мы часто сами стараемся это наше — великое! — наследие почему-то отдавать религии. Логика в этом нет. Это только стимулирует «бескорневое» воспитание, что отнюдь не способствует формированию подлинного патриотизма. Только в РСФСР на учете 180 тысяч таких архитектурных памятников (а их больше). Города Золотого Кольца по своей культурной ценности не уступают ни Венеции, ни Флоренции. Все ли

это понимают? «Если человек безразличен к судьбе памятников своей страны, он, как правило, равнодушен и к самой Родине», — очень точно сказал академик Д. С. Лихачев. Он же много раз говорил о том, что природа Родины также является неотъемлемой частью культуры ее народа. К этому стоит прислушаться.

I четверть обобщает, сводит воедино уже накопленный опыт общения с искусством своего народа. Опираясь на эти знания (на то, что видели дети на уроках и вне урока), нужно обобщить представления об искусстве своего народа. Национальное искусство разных веков (здесь не нужен исторический ход) дает для этого богатые возможности в каждой республике. Нужно помнить, что тема четверти — именно корни сегодняшних представлений народа о красоте. Необходимо привязать ребенка всеми его чувствами, эмоциями к дереву культуры его народа, и эта четверть — определенный этап такого процесса. Несомненно, для полноценного решения проблемы требуется прочный союз с предметами иных искусств — с музыкой и литературой. Если у педагога есть возможность расширить и углубить эту тему во внеклассных занятиях, этим необходимо воспользоваться.

Темы уроков¹:

1. Пейзаж родной земли (живопись).
2. Гармония жилья с природой (рисунок).
- 3—4. Образ городов родной земли (конструирование из бумаги).
- 5—6. Образ человека, одежды (живопись).
7. Воспевание труда в искусстве (рисунок).
8. Народные праздники (живопись).
9. Обобщение темы четверти.

II четверть. Общая тема: «Искусство народов твоей страны — СССР»

Тема II четверти расширяет представления детей о красоте родной земли, усиливая интерес к искусству и образу жизни народов нашей страны. Желательно брать очень разные культурные общности (две — три) и просматривать элементы сходства и различия в представле-

¹ Практическая работа может выливаться в индивидуально-коллективную работу над панно (вся четверть)

ниях о красоте природы, селений, человека, его труда. Эта четверть дает огромные возможности в формировании понимания многогранности красоты природы, построек, одежд. Сравнение — великая сила осмысления. Как связана рубленая изба с природой России, теми же мудрыми корнями связана со своей природой юрта или сакля. И подобными же связями сформированы представления о красоте у всех народов нашей страны. Понять это, радоваться этому пониманию — значит формировать у себя богатое чувство красоты и чувство уважения, интереса к культуре иных народов — чувство интернационализма. Малое количество времени не дает возможности рассмотреть эту тему достаточно широко. Тему о городах наших республик (очевидно, столиц), их облике и архитектурных памятниках желательно завершить темой столицы всех народов страны — Москвы.

Не удастся при такой длительности занятий (45 минут) равномерно распределить время между работой по конструированию, изображению и украшению. Изображение как деятельность поэтому часто завершается процессом познания архитектуры и декора (конструирование и декоративная работа требуют значительно больше времени на практическое осуществление). По возможности педагогу необходимо восполнить эти элементы во внеклассное время.

Темы уроков:

1. Природа и поселения народов нашей страны (живопись).
- 2, 3. Образ городов и исторических памятников народов нашей страны (конструирование из бумаги).
4. Образы человека в искусстве народов нашей страны — человек и его одежда (рисунок цветом).
- 5, 6. Труд в искусстве наших народов — традиционный и современный (живопись).
7. Обобщение темы четверти. (Каждый народ Страны Советов имеет самобытную художественную культуру, достойную уважения. Это наше общее наследие.

III четверть. Общая тема: «Каждый народ — художник»

III четверть 4 класса может быть чрезвычайно увлекательной и для детей и для педагога. Столкновение в сознании различных художественных культур рождает

у детей представление о великом многообразии художественных проявлений народов мира, увлекательности знания с ним, именно это — задача четверти (не изучение культур)

Материал этой четверти нацелен на формирование через эстетическую эмоцию чувств интернационализма (уважение, восхищение художественной культуры разных народов мира). Поэтому способность видеть и радоваться этому богатству, желание открывать новые, знакомые явления искусства — цель четверти. Несомненно, уроки этой четверти должны оставить в сознании ребенка определенные знания. Дети, как правило, запоминают названия отдельных памятников архитектуры и произведений живописи, типов одежды, конкретные имена художников (репродукции и произведения этих авторов, постоянно висящие на стенах класса, способствуют этому запоминанию). Но подлинные знания скорее проявляются в способности отличить пейзажи, созданные, например, японскими или китайскими художниками, от работ русских художников, греческую архитектуру от японской и т. д. Знание не должно подменять увлеченности, которую необходимо сформировать в сознании детей, радости, восторга и удивления.

В программе предлагается знакомство с тремя художественными культурами (по три урока). Необходимо именно эмоциональное осознание специфики образного строя, а не его заучивание. Характер образного строя искусства народа не случаен — это мироотношение. Для решения этой задачи не имеет значения, что по географии или истории эти века или страны еще не изучались. Дети с дошкольных лет знакомятся со сказками разных стран и народов, и я не слышал возражения этому со стороны методистов. Культура же сама как сказка («да в ней намек, добру молодцу урок...»): Дальнейшее знакомство с этими странами на уроках иных предметов только обогатится эмоциональной подготовленностью. Пока мы нигде не нашли научных доказательств тому, что логическое знание должно обязательно предшествовать эмоциональному приобщению. Наоборот, весь опыт нашей работы говорит об оптимальности обратного хода.

Выбор предлагаемых трех культур не случаен. Он обоснован их глубокими связями, их влиянием на развитие современных представлений. С древнегреческой культурой мы прочно связаны со времен Царьграда — столицы Ви-

занятия периода Киевской Руси. Художественная культура готики — севера Европы — также прочно входит в наше современное художественное видение. Эти две культуры не похожи, но прекрасны. Из восточных художественных культур (мир не ограничен Европой) нами выбрано искусство Японии. Восточное понимание природы, красоты ярче всего выразилось в изобразительном искусстве Японии (несмотря на то, что пришло из Китая). В Индии, Китае это отношение больше всего проявилось, например, в философии. Именно поэтому японское искусство из всех восточных сильнее всего повлияло (и влияет) на развитие современного мирового искусства — в архитектуре, живописи, графике, декоративно-прикладных искусствах.

Выделение нескольких уроков на художественную культуру облегчает создание целостного образа каждой. Пониманию природы, красоты строений, одежды, облика человека в данной культуре способствует сравнение с уже знакомыми явлениями параллельного ряда иных культур (например, строения со строениями; возможно, с помощью знакомых уже слайдов, репродукций или детских работ)

Уроки завершаются заданиями на тему «Национальные праздники», где педагог с детьми сводит воедино знания, полученные о данной культуре (создаются коллективные панно).

При выполнении заданий педагог также закрепляет навыки работы с кистью, мелком, карандашом, пластилином, бумагой. При одном уроке в неделю большая часть заданий осуществляется через изображение, рисунок (даже уроки по постройкам), при двух и более часах (продленный день) желательна и работа в разных материалах (постройку решать через конструирование).

Темы уроков¹:

1, 2, 3. Образ художественной культуры Древней Греции (рисунок, живопись, конструирование, лепка).

4—6. Образ художественной культуры средневековой Европы.

7—9. Образ художественной культуры Японии.

10. Обобщение темы четверти (Каждый народ Земли — художник, творец. Искусство народов необъятно, увлекательно и прекрасно. Знакомство с искусством раз-

¹ Методический ход занятий возможен разный. Панно можно делать на каждом третьем уроке, а можно эту работу провести через все три урока.

ных народов дает много радости, знаний и понимание этих народов).

IV четверть. Общая тема: «Представления народов о духовной красоте человека»

Последняя четверть 4 класса завершает программу не только этого года. Заканчивается первый этап обучения, и педагогу необходимо закрепить, завершить основные линии восприятия искусства ребенком.

Предыдущие четверти знакомили с богатством и разнообразием отношения разных народов к красоте природы, строений, одежды, внешнего облика людей. Мы подводили ученика к пониманию многообразия художественных, эстетических явлений и представлений у народов Земли — шли вширь.

Теперь задача меняется. Задача — идти вглубь этих представлений. Оказывается, что в основе всего многообразия художественных проявлений все же лежат единые для всех народов представления о коренных явлениях жизни. В любви и ненависти народы едины. Все народы воспевают материнство, юность, любовь, все народы преклоняются перед мудростью старости и видят в ней красоту. Всем народам близка горечь утраты близких, все народы ненавидят угнетение человека человеком, выражая в искусстве эти тревожные, скорбные чувства. Все народы воспевают борьбу за свободу и справедливость и своих великих героев — заступников народных. В этой борьбе они видят высшее проявление духовной красоты человека.

В ряду этих представлений о красоте борьбы за человеческое счастье, подвига в этой борьбе программа предусматривает и проведение урока о вожде мирового пролетариата В. И. Ленине как величайшей героической личности, борце за справедливость, как проявлении высшей красоты отношения к миру.

Важнейшие представления о духовной красоте должны раскрываться через высокие образцы искусства разных народов, через значимые художественные памятники.

Кроме формирования этих важнейших художественных представлений, в задачу четверти входит, естественно, дальнейшее накопление знаний о художниках и произведениях искусства (для этого — репродукции на стенах класса) и углубление опыта владения художественными материалами и навыками.

Темы уроков:

1. Все народы воспевают материнство («Моя мама» — живопись).

2. Все народы воспевают мудрость старости («Бабушка», «Дедушка» — живопись, рисунок).

3. Искусство всех народов объединяет людей сочувствием — в радости и горе («Моя больная собачка» и т. д. — рисунок).

4. Все народы видят красоту человека в его борьбе за свободу и справедливость (изображение исторического и современного героя-защитника — графика, живопись).

5. Все народы скорбят о погибших борцах и воспевают их (проект памятника погибшим революционерам или солдатам Великой Отечественной войны — пластилин).

6—7. В. И. Ленин — великий борец за свободу и справедливость (панно «Все народы идут к Мавзолею»).

8. Обобщение темы четверти. (Народы Земли очень по-разному видят красоту внешних форм жизни и быта, но в едином видят красоту человеческих отношений, духовную красоту и выражают это в своем искусстве.)

Темы последней четверти чрезвычайно увлекают и детей и учителей. И это естественно — человек жаждет жить высокими чувствами, особенно в молодости и детстве. Это нормально для психически здорового организма. Мне хотелось бы привести здесь несколько маленьких сочинений, написанных детьми поселка Старая станица Ростовской области после урока по теме сочувствия — 3 урок (искусство, особенно русское, дает здесь много великих художественных примеров). Рассказы написаны о своих рисунках, выполненных на уроке; они, естественно, наивны, как и рисунки, но...

Бондарева Света: «Бедный птенец упал из гнезда. Был холодный день, и птенец погиб. Мимо шла девочка. Она взяла его в руки, гладила, грела его. Он не ожил. Она сурово поглядела на вьюгу, завернулась в пальто и медленно, медленно пошла».

Тиянов Андрей: «В доме стояла тишина. У Артемки умер отец. Мать Артемки стояла и горько плакала. Артемке было обидно и очень грустно оттого, что умер его отец. Теперь они с матерью остались одни совсем, совсем».

Тамаева Света: «Я изобразила гибель лебедя. Осенью лебеди летели на юг, а один был слабый, не выдержал

и упал вниз на землю. Одна женщина шла по дороге и взяла его в руки, чтобы вылечить его от ушиба. Это была очень добрая женщина. Я хотела выразить чувство жалости к птицам, которые гибнут. Недавно прошел дождь. Все сыро и хмуро было в этот день».

Кравченко Андрей: «Зима была такая холодная, что даже дерево замерзло. А весной все деревья начали цвести, а это стоит голое. А мальчик как увидел это дерево, ему стало грустно и печально. Он дотрагивается до дерева, и ему хочется заплакать. Раньше это дерево давало много плодов. Скоро придут лесорубы и срубят это дерево. Мальчик не хочет, чтобы его срубили».

Вдовенко Коля: «Один земледелец пахал землю, но бык у него не выдержал и упал. А его хозяин упал рядом с ним и обнял его за шею. И лежал до самого заката солнца».

«И чувства добрые я лирой пробуждал»... Уроки искусства могут и должны быть такой же «лирой».

II. СОДЕРЖАНИЕ ПРЕДМЕТА В НЕПОЛНОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ (ВТОРОЙ ЭТАП)

Общая тема: «Основы художественного мышления»

Завершая первый вариант книги, я написал, что хотелось бы заглянуть из дня сегодняшнего в день завтрашний и разобраться в проблемах, еще не решенных. Тогда была завершена разработка только начального звена школы. В завтрашнем — среднем звене — мы только «строили леса». Теперь в этом «здании» уже не только стены, окна, междуэтажные перекрытия и переходы — вовсю идут отделочные работы. Начиная работать над этой главой, я вынул из шкафов и разложил на полу огромное количество материалов, написанных сотрудниками проблемной группы, нашими друзьями — «нештатными сотрудниками» и учителями-экспериментаторами. Какое было количество разнообразных проектов, какая огромная поисковая экспериментальная и теоретическая работа позади! Многие проекты не просто обсуждались, но и детально разрабатывались, были апробированы в школе. Некоторые ушли в сторону, некоторые слились и в итоге породили то решение проблемы, которое я изложу.

Нормой, лозунгом работы в нашей группе было «не

создавать себе догмы». Мы не отбрасывали с ходу самые разные предложения — ведь рациональные зерна были во многих. Нам нужно было найти ход, наиболее адекватно выражающий все наши принципы построения знаний и методические основы. Искусство+ребенок+школа=? На этом перекрестке рождалось искомое. Рождалось в постоянном опробовании на реальном учителе, реальном ребенке. Не раз нам приходилось возвращаться к началу и в построении тематических блоков, и в их возрастном и методическом решении...

Мы не могли и не хотели механически продолжать путь начальной школы. Здесь был иной возраст, с иными особенностями и возможностями психики, иным характером мышления. Часто один возраст по отношению к другому приобретает контрастные формы интересов и мышления. Каждый возраст — не подготовка к жизни, а жизнь. Ни один возраст не служебен по отношению к другому — они самоценны. И именно их характер и возможности мы старались учитывать, хотя понимали, что не только права ребенка, но и права искусства для нас значимы. Не так просто привести их к единству! Исходя из нашего понимания нарождающихся внутренних потребностей ребенка и из цельности круга познания и специфики данного вида искусства и была построена программа 5—9 классов.

Теперь это — «здание»-комплекс. Мы уже проверили его прочность на «сейсмических волнах» школьной действительности в разных республиках, в городах и селах.

Просто? Отнюдь нет. Но реально. Как и на первом этапе обучения, на втором педагог овладевает содержанием программы после трех лет работы по ней в каждом классе. Овладевает, естественно, если хочет, если не боится открывать для себя новые горизонты.

Этап «Основ художественного мышления» строится блоками по видам искусств — сначала изобразительные, декоративные и конструктивные расчленяются, а под конец их объединяют не только между собой, но и с временными искусствами (музыка, литература). Сперва изучаются изобразительные искусства (два года — 5 и 6 классы), потом декоративные (7 класс) и конструктивные (архитектура) вкуче с монументальными (8 класс). Изучение каждого вида искусства отдельно дает очень серьезные преимущества в целостном осознании как языка, так и социальных функций, т. е. смысла суще-

ствования данного искусства. В начале работы были опасения, что длительная практическая работа в одном виде искусства наскучит подросткам. Ведь привычной была в программах искусства постоянная перемена деятельности. Но в процессе эксперимента нашли формы связи этих двух путей — круг познания оставлен один, а деятельности внутри него меняются. Не создается «люксового одеяла». Тематические блоки видов искусства дают впервые в школьной практике возможность прочно связать представление о специфике языка данного вида искусства со спецификой той работы, которую этот вид ведет в нашей жизни. Ведь безграмотное пользование разными видами искусства основано на непонимании этой специфики. К сожалению, многие не догадываются, что в основе различий языка станковой, например, и декоративной работы лежит не прихоть автора, а разность социальных функций. И разница этих функций глубже, чем разница, например, балета и оперы.

Раньше, когда в программах искусства все его виды были перемешаны, этими связями (язык и функция) невозможно было заняться — невозможно было выстроить последовательность их осознания. Навыки можно было развивать и отдельно, а цельность представлений о видах искусства — нереальна. Теперь же, когда каждому искусству посвящается длительное — до двух лет — время, можно спокойно, всесторонне и через восприятие и через практическую работу осознать все элементы и связи. Методический принцип «эмоционального вживания» обеспечивается самой конструкцией блока, временем, ответственным на него.

Последний год этапа (9 класс) посвящен синтезу искусств. Год этот может иметь разные пути решения, но смысл их един: объединить то, что до сих пор мы для удобства изучения разъединяли. Между изобразительными, декоративными и конструктивными искусствами нет непроходимых граней. Нет их и между музыкой, литературой, изобразительными искусствами. Даже в языке. Кто скажет: ритм относится к языку изобразительных искусств или к музыке? Или метафора, символ? Многое объединяет все искусства. Для осознания явления мы должны научиться видеть его в «чистоте» своих функций, но и понимать его сложные жизненные связи.

К тому же существует целая группа искусств синтеза временных и пластических искусств — искусства зрелищ-

ные. Театр, кино, цирк, телевидение — это объединение в едином целом возможностей разных искусств, берущее истоки в празднествах первобытного действия. В древности искусство, как известно, было синкретичным, когда вся художественная деятельность не разрывалась. Последний год этапа мы и построили на объединении наших знаний в лоне искусств синтетических — театра, книги и народного праздника.

Кроме познания связей искусства и жизни на учебном материале урока, в программе предусматривается ряд ситуаций, в которых ученики должны в классе и вне класса учиться самостоятельно применять получаемые на уроках знания. Даются домашние задания на восприятие, на то, чтобы увидеть в окружающей жизни те явления, которые изучались на уроке, вычленив именно их из хаотического материала действительности и оценить с позиций приобретенных знаний, т. е. закрепить в личном опыте проходимый материал. Именно поэтому чрезвычайно значимой частью занятий должен быть хотя бы краткий, но постоянный обмен мнениями об увиденном. Задания могут быть даны на пройденный материал или на материал будущего урока.

Особое значение здесь имеют поисковые (индивидуально-коллективные) работы — «поиск следопытов». В начале работы по тематическому блоку педагог объединяет детей (по их желанию) в отряды или бригады следопытов («редакции», «лаборатории», «экспедиции» и т. д.) для внеклассной работы, направленной на конкретизацию знаний данного блока, на активизацию способности и интереса к самостоятельной работе учащихся. Лучшие находки («сообщения», «статьи» и т. д.) выносятся на итоговый или на открытый урок. Фактически здесь возможно сочетание классной и внеклассной форм работы. Желательна атмосфера увлеченности, негласного соревнования бригад. Игра в «следопытов культуры», как всякая поисковая игра, близка характеру подростка.

5 и 6 К Л А С С Ы

Общая тема: «Изобразительные искусства как познание и утверждение человеческих ценностей»
(блок станковых искусств)

Станковые, изобразительные искусства становятся первым тематическим блоком, раскрывающим специфику

видов искусств. В связях с возрастными особенностями 5 класса каждый из видов имеет свои преимущества. Плоскостной, условный язык декоративных искусств, казалось бы, близок языковому мышлению младших школьников. Однако пространственный колористически нюансированный язык станкового искусства в этом возрасте оказывается более развивающим, потребности в освоении этого языка уже созревают. Преимуществом этого возраста является и то, что подростки по психологическим особенностям еще открыты для наивной (не нужно бояться это осознавать) изобразительной деятельности, критическое восприятие своей работы с позиций профессиональных только начинает формироваться. Фантазия еще не подавлена боязнью сделать неумело. И в то же время все острее рождается желание овладеть этим умением.

Это желание при отсутствии боязни рождает возможность активизации формирования элементарных изобразительных навыков на доступном возрасте уровне.

От урока к уроку, от блока к блоку постепенно развивается и усложняется понимание детьми социальной функции изобразительного искусства. Именно социальные функции (что и зачем изображено) являются здесь основой последовательности построения тематических блоков. Однако всю содержательную многосложность произведений станкового искусства в этом возрасте дети не могут осознать. Это возможно лишь начиная с 9—10 классов, когда человек мыслит уже как взрослый, сознанием входит в мир взрослых социальных проблем. Там необходимо, завершая художественное образование, на новом уровне осознать все духовные проблемы отношения к миру, на которые издавна откликаются изобразительные искусства. Педагог должен иметь в виду, что в станковом искусстве наиболее полно выступают общественные, социальные функции изображения. Очевидно, не случайно такая форма искусства возникла лишь на высоком уровне развития человеческого общественного сознания, на определенном уровне развития личности, индивидуальности человека. Это уже «ювелирная» степень «обработки человека человеком» через искусство, форма самого интимного проникновения в человеческое сознание, самой сокровенной беседы.

Станковая живопись вычленилась как вид искусства с более-менее четко сформированными жанрами в период Возрождения. Это было ответом искусства на потребности

нового, яркого этапа в формировании человеческого общества, этапа, когда все больше осознавалась индивидуальная ценность личности. От группового — к личностному. Несомненно, развившись, осознав себя как индивидуальность, личность уже не может потерять это высокое человеческое качество. Бытующее в некоторых кругах представление, что станковое искусство является порождением капиталистического общества и поэтому ему предстоит быть вытесненным «более демократическими»... монументальным и декоративным искусствами, абсолютно ложно. Это искусство не менее демократично — история искусства в России четко подтверждает эту истину.

Возникнув, это искусство стало наиболее активным (в изобразительных искусствах) инструментом формирования личностного отношения к миру. Изобразительная деятельность в монументальном искусстве была больше нацелена на утверждение отстоявшихся эстетико-нравственных, социальных критериев и позиций, разработанных во внепластических искусствах. Она была скорее итогом раздумий над этими явлениями, чем самим процессом раздумий. Данной задаче отвечал и лаконичный образный строй монументальных искусств. Изобразительная деятельность в станковых искусствах стала выполнять иную роль: она ставила вопрос, проблему перед зрителем. И художник совместно со зрителем искал ответ. Появление такой формы искусства, как станковая, и явилось ответом на потребность личностного осознания мира человеком, пожелавшим не только получать ответы на волнующие его вопросы, но и участвовать в выработке этих ответов.

Естественно, что станковое искусство могло выполнить такую функцию, только формируя более личностные, более интимные, чем у монументального искусства, средства общения со зрителем. Образный строй, «аппарат» познания станкового искусства, несомненно, совершенствовался с момента возникновения, познавая уже не только мир, но и сам себя; свои возможности. Нюансировка всех форм языка (в колорите, пространственности, светотени и т. д.), усиление жизнеподобия выражения потребовались как средство активизации возможностей сопереживания. Проблема «уподобления» воспринимающего передающему здесь стояла острее, чем в монументальном, и совершенно несравнимо — в декоративном искусстве. От декларирования идеи — к осознанию ее многосложности. Многосложность и индиви-

дуализация содержания потребовали индивидуализации и многосложности языка.

В процессе изучения изобразительных, станковых искусств обогащается и усложняется понятийное мышление подростков. Учащиеся изучают такие сложные понятия, как художественный образ, идеал (общественный и эстетический), прекрасное и безобразное, комическое и трагическое. Активно входит в их опыт работа с натуры (натюрморт, человек). Это позволяет вывести подростков 5—6 классов на качественно новую ступень в осмыслении искусства и собственной изобразительной деятельности, сделать искусство и окружающую действительность предметом постоянного осмысления, связать его восприятие с собственными усложняющимися переживаниями окружающего мира и своего будущего места в нашем обществе. Тем самым искусство активнее включается в процесс коммунистического воспитания школьника.

Принцип распределения материала по четвертям основывается на осознании именно содержательной специфики станковых искусств.

Темы четвертей:

5 класс

I четверть — «Язык изобразительного искусства».

II четверть — «Отношение к миру природы».

III четверть — «Вещи человека и человек».

IV четверть — «Вглядываемся в человека».

6 класс

I четверть — «Понимание красоты человека».

II четверть — «Красота повседневной жизни».

III четверть — «Великие темы жизни».

IV четверть — «Искусство в борьбе за общественный идеал».

В этом учебном блоке должна быть обязательно акцентирована и закреплена в чувствах и сознании еще одна важная, я бы сказал, патриотическая, тема — роль в культуре народа музеев искусств. Человечество чтит различные музеи мира как хранилища лучших творений искусства. Начиная знакомство со станковой живописью, необходимо утвердить в сознании учеников глубокое уважение к хранилищам художественной культуры, к великим

музеям мира, страны, к музею, картинной галерее своего города (области). Государственный Эрмитаж, Государственная Третьяковская галерея, Лувр, Дрезденская галерея, Прадо должны войти в сознание подростка как великие человеческие — и его лично — ценности. Особое внимание важно уделить Государственной Третьяковской галерее, ее огромной роли в формировании русской художественной культуры.

Необходимо и знакомство с национальными местными художественными галереями, а если таких нет — может быть начато создание такой галереи с помощью школы. Здесь был бы огромный патриотический, культурный «выход продукции» года.

I четверть. Общая тема: «Язык изобразительного искусства»

Пятиклассники уже имеют представления о языке скульптуры, графики, живописи. I четверть ставит задачу расширения представлений об особенностях языка изобразительного искусства.

В задачу четверти входит развитие понимания и умения пользоваться основными элементами языка (объем, пространство, линия, цвет), понимания специфики и общих элементов языка скульптуры, живописи, графики, понимания рисунка как общей основы языка изобразительных искусств.

В программу 5 класса вводятся упражнения на развитие навыков. Однако эти упражнения нельзя рассматривать как главную задачу урока. Учащиеся должны понимать и уметь объяснить, с какой целью они знакомятся с новой техникой, для решения какой изобразительной задачи может пригодиться новый прием работы, какому эмоциональному акценту в работе способствует применение тех или иных возможностей цвета, тона, линии, объема. На каждом уроке в процессе изложения новой темы и во время практической деятельности необходимо акцентировать внимание учащихся на этих вопросах, вызывать ответную реакцию детей в виде оценочных суждений и целенаправленных действий.

На каждом уроке учитель должен сам показывать поэтапность выполнения задания с обязательным комментарием совершаемых действий.

Изложение этого материала предлагается давать в

ненавязчивой форме, с постоянным обращением к уже имеющимся представлениям школьников в связи с наблюдением жизни и соответствующих данной теме произведений искусства и их фрагментов.

Темы уроков:

1. Что такое язык изобразительного искусства (беседа).

2, 3. Объем, характер формы — основа языка скульптуры (лепка фигуры человека в движении, устремленности, напряжении, настороженности, тревоге и т. д.).

4, 5. Рисунок — основа языка всех изобразительных искусств (упражнения по владению техникой рисунка карандашом: сгущение, разрежение штриха, характер нажима и др. — «Струи реки, обтекающей камни»).

6, 7. Черное и белое — язык графики (линия, пятно, светотень — средства выражения; натюрморт).

8, 9. Нюансированный цвет — основа языка живописи (богатый колорит осеннего леса).

II четверть. Общая тема: «Отношение к миру природы»

Человек в древние времена начал свою изобразительную деятельность с освоения мира природы — того, что его больше всего интересовало, от чего зависело благополучие, возможность самой жизни. Не пейзаж, а мир животных — объекты охоты — интересовал тогда человека. Он должен был хорошо знать и понимать зверей, его окружающих, тех, на кого охотился, в первую очередь. Дошедшие до нас наскальные рисунки тех времен говорят о постоянно растущем внимании человека к миру животных и постоянно растущем умении их изображать.

Постепенно мир связей с природой расширялся. Искусство Древнего Египта, Малой Азии, Древнего Китая дали замечательные образцы изображения природы. Рост городов, развитие промышленности, отрыв от постоянной жизни среди природы углубляли интерес к осмыслению связей с природой, выразившийся в появлении и расцвете жанра пейзажа.

И в наше время художники выражают отношение к природе в первую очередь в жанре пейзажа и анималистическом жанре. Любовь к родной природе, понимание ее красоты — неперемнная часть патриотического воспи-

тания человека. Чувство привязанности к родной земле начинается именно с осознания поэзии окружающего с детства мира природы. Русское искусство, как и искусство каждого народа Советского Союза, имеет прекрасные произведения, на общении с которыми нужно строить работу в этой четверти.

Практическая работа в жанре пейзажа дает много возможностей осознания и освоения элементарных художественных навыков (законы перспективы, колорита, композиции), которые педагог должен суметь использовать. Расширение и углубление умений I четверти — в задачах каждого урока. Понимание социальной роли искусства пейзажа является целью четверти, освоение языковых элементов — средством. Язык осваивается как в процессе восприятия произведений классического и современного искусства, так и в процессе практической изобразительной деятельности.

Темы уроков:

1—2. Познание — основа изобразительной деятельности человека. Отношение к миру природы (беседа и изображение осенних сухих трав, цветов, жуков, стрекоз, бабочек).

3—4. Пейзаж в графике (городской пейзаж с четко поставленной задачей передачи настроения через плановость, перспективу).

5, 6, 7. Пейзаж в живописи. Образ пространства и колорит в пейзаже («Дорога, по которой хотелось бы пойти»).

III и IV четверти. Общая тема: «Вещи человека и человек»

В III четверти существует два тематических блока. Первый — «Отношение к миру вещей» (6 уроков), второй — «Вглядываемся в человека» (4 урока).

В первом блоке учитель на примере произведений жанра натюрморта разных времен даст возможность детям осознать, что через изображение предметного мира художники всегда выражали понимание ценностей своего времени, выражали свое отношение к жизни. Сами изображаемые предметы были средством выражения этого отношения. То, что отношение к миру вещей у разных народов в разные века неоднозначно, нужно показывать

на сравнениях (например, Я. Иорданс, Снайдерс — и малые голландцы, К. Петров-Водкин, Д. Штеренберг — и И Машков, П. Кончаловский). Целью работы художника, таким образом, никогда не было просто похожее изображение предметов.

Но чтобы выразить свое отношение к жизни (через изображение предметов), художник должен уметь их грамотно и выразительно изображать. Поэтому, познавая мир искусства натюрморта, дети должны (в доступном по времени объеме) познакомиться с языком изображения в искусстве натюрморта (композиция, колорит, объем, пропорция, свет, фактура и т. д.). Ознакомление с языком натюрморта идет и при восприятии произведений искусства, и в процессе собственно изобразительной деятельности (рисунок и живопись). Натюрморт как учебный объект открывает серьезные возможности в развитии умений, которые должны педагогом использоваться и быть развитыми во всех последующих тематических блоках.

Блок «Вглядываемся в человека» в этой четверти только начинается. Он развивается во всех уроках следующей четверти. Этот блок содержания раскрывается на произведениях портретного жанра (скульптура, живопись, графика). Начинать этот блок необходимо с обобщения некоторых важнейших признаков изобразительных искусств, с которыми ученики ознакомились на примере жанров пейзажа и натюрморта. Они ярко просматриваются и в портрете. Вне зависимости от предмета изображения перед художником стоит задача выражения своего отношения к миру, своих переживаний, которые, как правило, оказываются созвучны отношению к миру его современников.

Изображая людей, мы глубже познаем себя самих. Вглядываясь в человека, познаем и свое время. Портреты — память, история этого познания.

В этом блоке особенно необходимо акцентировать внимание на разности задач и возможностей фотографии (фотоизображения) и изображения в искусстве (живопись, графика, скульптура).

Проблема сходства и проблема идеала человека. Взаимосвязь и взаимообусловленность этих проблем... Каждая эпоха предъявляет свои требования к человеку, которые выражаются в изобразительном искусстве. В его недрах формируется идеальный образ, который в изобразительном искусстве наиболее яркое отражение находит

в портрете. Эту мысль можно раскрыть детям через осознание разновидностей портретного жанра (портрет характерный, портрет парадный, психологический портрет, автопортрет).

Темы уроков:

III четверть

1-й блок (6 уроков). Отношение к миру вещей (вещи и жизнь человека; жанр натюрморта).

1—3. Натюрморт в графике (рисунок предметов с натуры, композиционные поиски решения натюрморта, осуществление композиции в графике — монотипия, гравюра).

4—6. Натюрморт в живописи (радостный, грустный или тревожный натюрморт — с натуры).

2-й блок (4 урока). Вглядываясь в человека.

7—10. Жанр портрета в скульптуре (лепка с каркасом образа литературного героя; каркас — банка, флакон).

IV четверть

1—2. Портрет в графике (повторение темы портрета, краткая беседа «Портрет друга»; карандаш, уголь, сангина).

3—4. Портрет в живописи (образ конкретного героя гражданской или Отечественной войны — композиционное решение).

5. Лениниана (беседа).

6. Обобщение темы портрета. (Отличие жанров, разновидности портретных работ. Портрет в изобразительном искусстве и в документальной фотографии — отличие. Завершение практических работ по портрету.)

7—8. Музеи мира, Государственная Третьяковская галерея и выставочные залы. (Музей — «храм искусства», выставочный зал — «дискуссионный клуб». Организация выставки поисковых домашних работ в классе, сообщения.)

6 КЛАСС

I четверть. Общая тема: «Понимание красоты человека»

Человек — высшая ценность социалистического общества. Представления о красоте человека конкретно-исторически и социально обусловлены. Мы — наследники и

продолжатели лучших прогрессивных сторон этих представлений. Задача школы — формирование в сознании молодежи необходимого уровня нравственно-эстетических критериев в отношении к человеку.

К пониманию общественного идеала учащиеся были подведены через обращение к красоте человека, природы и предметного мира. Тема данной четверти целенаправленно развивает эти представления. Внимание школьников направляется и на физическую, и на духовную красоту человека как личности. В практической работе разными материалами учащиеся приобретают и закрепляют в сознании навык изображения человека.

Темы уроков:

1. Представления о красоте человека (беседа, выбор тем для поисковых групп).

2—3. Красота фигуры человека, красота движений человека (лепка с каркасом фигуры спортсмена — борца, бегуна, фигуриста, гимнаста или балерины).

4. Продолжение темы прошлого урока в изображении на плоскости (учитывая опыт вылепленной в прошлых уроках собственной скульптуры, уточняя движения, пропорции, объемы — карандаш).

5. Великие скульпторы (беседа — 2—3 великих зарубежных или советских скульптора; «Личность художника и время»).

6—7. Моя будущая профессия. (Итоговая работа по портрету. Портрет человека труда с аксессуарами. Любой материал.)

II четверть. Общая тема: «Красота повседневной жизни»

Повседневная жизнь человека — одна из вечных тем искусства. Каждый народ, каждое общество старались осознать, что в жизни прекрасно и что безобразно. Эта тема в первую очередь охватывает проблематику отношения человека к человеку, тему добра и зла в отношениях к труду, семье, к любви, дружбе и т. д. Богатейший опыт человеческих чувств в огромном разнообразии сюжетов раскрывался в мировом, русском, советском искусстве.

В основном эта тема находит отражение в бытовом жанре. Художники раскрывают эстетическую ценность

повседневной жизни во всех ее проявлениях (малые голландцы, Ж. Милле, Я. Вермер Делфтский), иногда поднимая бытовые сюжеты до великих жизненных обобщений (Рембрандт, Г. Курбе, И. Репин).

Содержание этой четверти должно играть большую воспитательную роль, формируя у учащихся способности внимательно вглядываться в жизнь, удивляться повседневности и осознавать ее как великую красоту и ценность. Как и в прошлых четвертях, происходит расширение, углубление знаний об искусстве, продолжается накопление опыта практической работы, дальнейшее накопление умений в изображении человека и среды.

Темы уроков:

1—2. Красота и ценность жизни — вечная тема искусства (творчество выдающихся — можно для сравнения двух — советских художников, работавших в этой теме, например Ю. Пименова, А. Пластова, А. Дейнеки; выбор темы для своей композиции).

3—6. Процесс работы над станковой композицией (сюжет и содержание, эскиз и сюжет, эскиз и натура, использование зарисовок в работе над композицией в профессиональном искусстве; работа над композицией из своей жизни с эскизами и зарисовками с натуры).

7. Творчество выдающихся западных художников, работавших в этой тематике (например, Ж. Милле, Я. Вермера Делфтского, лучше разбор творчества одного мастера).

III четверть. Общая тема: «Великие темы жизни»

Фактически это тема «Человек и общество» — вечная тема искусства. Она звучит на всех уроках этой четверти. Искусство — как поле борьбы разных представлений о добре и зле, прекрасном и безобразном, жизни и смерти. Здесь и графика, и скульптура, и живопись от многофигурной композиции до натюрморта — важен не только жанр, но и проблематика.

Второй темой четверти является личность художника — выразителя идей своего времени. Эта тема начата в монографических уроках предыдущих четвертей и будет продолжена в IV четверти.

Третьей темой является процесс работы над станковым

произведением. Понимание сложности, трудоемкости работы над картиной должно укрепить уважение к этому труду.

Условием освоения всех тем четверти является поступательный ход развития умений и навыков, композиционного мышления подростков. Работа над каждой темой длительна и должна включить в себя замысел (эскиз), какой-то сбор материала (по натуре или по книгам) и завершение в композиции.

В четверти два тематических блока: графические серии (2—4 уроки) и историческая картина (5—9 уроки). 5 урок — монографический. Программа предлагает для урока личность великого русского художника Сурикова. Однако в республиках могут быть найдены иные варианты.

Большое значение придается в этой четверти и заключительному уроку. На протяжении двух лет в классе ведется поисковая работа, которая на этом уроке находит свое завершение (доклады поисковых групп). К этому уроку необходимо устроить выставку детских работ, причем желательно, чтобы на выставке были работы всех учащихся. Кроме рисунков, композиций, скульптур на выставке должны быть показаны альбомы поисковых групп и индивидуальные альбомы. Экскурсоводами на выставке будут сами учащиеся. Ребята вспомнят, какие виды и жанры станкового искусства изучены за эти два года.

Темы уроков:

1. Художник — фокус своего времени (беседа).
- 2—4. Графическая серия в борьбе за идею (беседа — Ф. Гойя, К. Кольвиц, Д. Шмаинов; создание всем классом единой серии на темы борьбы в современном мире).
5. Монографический урок, посвященный великому историческому живописцу (В. Суриков).
- 6—9. Историческая тема в живописи. (Историческая тема в мировом искусстве как форма раздумья над темами современности. Работа над композицией на историческую тему с процессом сбора материала.)
10. Обобщение темы четверти (художественный совет обсуждает результаты работы; выставка; доклады поисковых групп).

IV четверть. Общая тема: «Искусство в борьбе»

Фактически тему станковых искусств мы почти завершили в предыдущей четверти. У нас остались те виды станковой графики, которые хотя и создаются в мастерской, но выходят массовыми тиражами и вторгаются в повседневную жизнь даже активнее графических серий. Это искусство плаката (и рекламы) и искусство карикатуры. Часто они объединены в едином произведении. Плакаты Кукрыниксов, Бориса Ефимова и других советских художников широко известны. Мы можем использовать и в практической работе эти особенности жанра. Плакату посвящен первый тематический блок четверти (1—3 уроки). Знакомя детей с искусством плаката и карикатуры, учителю необходимо постараться как можно полнее использовать его социальную значимость. С искусством плаката учащиеся встречаются постоянно и на улицах, и в помещении, чаще, чем с любыми другими видами изобразительного искусства, так как плакат — это искусство сегодняшнего дня, острое оружие в борьбе за идеалы. Плакат — это страстная пропаганда идей. Содержание его, в отличие от станковой картины, должно пониматься однозначно. У него не может быть оттенков понимания. Плакат должен вызывать желание практической реакции, причем одинаковой у всех. Плакат — это вид графики, но формой он ближе к монументальному искусству, так как обращен сразу ко многим людям. Его зрительный образ, простой и броский, должен приковывать к себе.

IV четверть имеет еще одну тему — «Альбом (книга) об искусстве». В этой четверти мы заканчиваем знакомство с разными формами собственно изобразительных искусств. Только группа монументальных искусств будет изучаться в единстве с архитектурой в 8 классе — они прочно связаны. Не изучено нами и искусство книги — оно также будет прорабатываться подробно в году «синтеза». Ведь книга — синтез литературы, изобразительного и оформительского искусства.

Однако у нас есть возможность использовать некоторые элементы книги для обстоятельного подведения итогов блока изобразительных искусств. Создать альбом по одной из тем изобразительного искусства как итог двухлетнего с ним знакомства и интересно и возможно для ученика. У каждого, наверное, нашлись за эти годы

какая-либо тема или какой-либо вид искусства, художник, которые ему ближе и интересней. Каждый за эти годы участвовал в домашне-поисковой — личной или коллективной — работе и накопил достаточные знания, опыт обсуждения искусства и технические навыки для иллюстрирования. Здесь необходимо дать дополнительные знания и умения по шрифту и конструированию альбома.

Учителю следует добиваться художественности и единства стилового оформления альбома — обложки, шрифта, буквицы, титула, репродукций и зарисовок, их соответствия содержанию альбома, содержанию статьи. На это отводят 4 урока.

Последний, 8 урок — обобщающий, он посвящается проверке знаний по искусствам за два года. Он может быть проведен и как контрольная письменная работа, и как викторина, и как соревнование команд. Во время урока учащиеся должны узнать работы знакомых авторов, отнести незнакомые (не показывавшиеся на уроках) работы этих же авторов, развести произведения искусства по видам и жанрам. Зрительный ряд должен быть подобран из работ, показанных на уроках двух лет.

Темы уроков:

1, 2, 3. Плакат (кариатура). (Работа на темы текущих событий в мире, охраны среды, памятников культуры.)

4, 5, 6, 7. Альбом по искусству (избегать дублирования тем)

8 Обобщение темы четверти (проверка знаний за два года).

7 КЛАСС

Общая тема: «Мудрость и красота вещей»
(блок декоративных искусств)

Как ни сложен мир изобразительных искусств, мир декоративных — не проще. Это мир со своими традициями, со своим образным языком, со своими, не сразу открывающимися смыслами.

Мир этот не только многогранный, но и меняющийся. В XX веке появилось и активно вторглось в жизнь искусство дизайна, стоящее где-то между декоративно-прикладными искусствами и архитектурой. Мир художественной промышленности оказался в тесных связях и с

тем и с другим. Усилился крен декоративных искусств в сторону уникально-выставочной, собственно станковой формы бытования. Что здесь случайно? В чем здесь длительные, корневые потребности времени?

А ведь эти искусства окружают нас повседневно, мы повсечасно общаемся с ними. В силу этого здесь безграмотность может приводить к еще более серьезным нравственно-социальным последствиям, чем в области изобразительных искусств.

Школа до сих пор не приобщала к миру этих искусств как целостному языково-социальному, духовному явлению в жизни народа. Давались представления об отдельных художественных промыслах, но даже без осознания их места, истоков, роли в культуре народа, в культуре нашего времени. А ведь проблемы декоративных искусств касаются каждого во много раз шире, глубже, конкретнее. Все мы носим одежду, а это область декоративно-прикладного искусства. На знамени нашем символ — серп и молот, само знамя — символ. Все ли догадываются, что это — явления декоративных искусств, существующие и действующие по их законам, их языком несущие нам свою информацию?

Именно через эти искусства в нашу среду сегодня активнее всего проникают чуждые нашей идеологии, нашему миропониманию убеждения. Не только враждебную нам символику демонстрирует порой молодежь на своих одеждах, не понимая ее значения. Мещанское увлечение вещным миром принимается за высшую ценность. Я разговаривал с одной девушкой — мыслящей и интересной, но в этой области безграмотной. Она однажды, желая быть «на современном» уровне, купила («достала») — и за хорошую цену — нечто удивительно попугаисто-пошлое. И вдруг вокруг нее изменился круг молодых людей, вдруг с ней стали общаться, разговаривать так, как она не привыкла и как для нее оказалось внутренне совершенно неприемлемо. Она не поняла, что, надев эту одежду, «выкинула флаг», дала знак — «я такая», мой круг интересов и понимания жизни — «такой». Одежда оказалась как бы эмблемой, символом чуждого ей отношения к жизни.

Мы убеждены — необходимо каждому дать понимание и знание подлинных смыслов и сущности языка декоративных искусств — и народного, и классического, и современного. Именно поэтому мы вводим цельный тема-

тический блок, рассчитанный на год: «Мудрость и польза вещей».

Но подступы к решению этой проблемы были не очень просты. Многовариантен был поиск содержания отдельных звеньев блока, нелегко строилось и осознание специфики языка и социальных функций декора. Ведь и у специалистов здесь не всегда существуют общие позиции. Признавая огромное значение декоративных знаков в общении людей, некоторые исследователи были убеждены, что лишь тогда, «когда прочно забыто содержание знака, но сохранено положительное эмоциональное отношение, он начинает приобретать эстетическую ценность» (см.: Петров Л. В. *Мода как общественное явление.* — Л., 1974. — С. 15). В такой позиции заложена глубокая ошибка, сказывающаяся в понимании не только декоративных, но и изобразительных искусств: представление о том, что содержание искусства — привносится в него со стороны и унижает его художественность. На таких или примерно таких представлениях коренится отрыв социальных функций искусства от эстетических. На этих основаниях все, что несет или несло какой-либо «внеэстетический» смысл, пытаются отринуть от искусства.

Нет, тут гораздо более прав Д. С. Лихачев, утверждающий, что **«художественных произведений, предназначенных быть только художественными и не ставящих себе никаких других целей, мы не найдем ни в какую эпоху, ни в каком искусстве.** В самом деле, разве Венера Милосская — это произведение чисто художественное, творец которого не ставил себе никаких других целей, кроме целей художественных? Скульптор создавал в ней прежде всего богиню — «предмет культа»... **Надо раз и навсегда усвоить мысль, что произведение искусства не имеет целей «в себе»** и не противостоит в этом смысле произведениям, в которых художественные задачи соединены с задачами общественными, историческими, публицистическими и др. Напротив, **именно наличие этих задач делает произведения по-настоящему художественными»** (Лихачев Д. С. *Земля родная.* — М., 1983. — С. 206, 207).

Это справедливо по отношению и к изобразительному и к декоративному искусству: **социальная, человеческая цель его — и есть его цель художественная.** Отказываясь от подобной «утилитарности», художник отказывается и от художественности. «Чистое, высокое содержание формы» — миф. Один мой друг, вернувшись из Греции,

привел мне такой пример: он не мог оторвать глаз от обрубка руки древнегреческой статуи — так высока была ее красота. «А ведь в ней не было никакого содержания, кроме содержания этой формы, этой руки», — удивлялся он. Нет, в этом кусочке статуи было большее — проявилось высокое содержание восторга перед красотой — божественной красотой человека, впервые так остро открытой в те годы. Может быть, это была рука «Венеры»? Рука богини? Да и простой спортсмен тогда осознавался как равный божеству, рука его должна была быть «божественной» — значит, прекрасной. Да — художественное начало неотрывно от социально-функционального. В изобразительных искусствах это начало выражается в формировании в людях частички «со» — способности сопереживать другому, а значит, быть членом общности людей. А в декоративных? Какова основная духовно-социальная (а значит, и художественная!) функция этих искусств? Приведем фрагменты различных публикаций.

«Тога была довольно непрактичным видом одежды, но ношение ее имело определенный общественный и политический характер. Правом носить наряд обладали только свободно рожденные римские граждане... Специальные указы о костюме издавались в Европе уже в XIII в. В большинстве из них определялись строгие правила, какому сословию какие костюмы можно носить. Например, в Кельне в XV в. судьи и врачи должны были ходить в красном, адвокаты в фиолетовом, прочие ученые мужи в черном. На протяжении долгого времени в Европе только свободный человек мог носить шляпу... В России... при Елизавете... люди без чина не имели права носить шелк, бархат...» «В средневековой Германии крепостным под страхом смертной казни запрещалось носить сапоги: это была исключительная привилегия дворян». «В Судане существует обычай продевать латунную проволоку сквозь нижнюю губу. Это значит, что особа состоит в браке. Об этом же говорит ее прическа...» «Воин племени масаи, которому удалось убить льва, удостоивается права надеть на праздник ритуальный головной убор из гривы этого животного, что символизирует его доблесть на охоте».

Символизирует...

«Выбирая для себя тот или иной тип одежды или его покрой, индивид, относящий себя к определенной социальной группе, использует их как социальные символы, которые выполняют функции регулятора отношений меж-

ду людьми». И так с древних времен до наших дней. «Шрам этот для древнего человека был таким же знаком доблести, каким сегодня являются ордена и медали». Верно отмечает Л. В. Петров, что общество до сих пор «не выработало планомерной системы обучения ему (языку декоративного искусства — Б. Н.) и каждый индивид проходит школу общения совершенно самостоятельно, стихийно» (Петров Л. В. *Мода как общественное явление.* — Л., 1974. — С. 15).

Мы убеждены, что декоративные искусства в общеобразовательной школе могут и должны стать системой обучения чтению символических знаков декора, осознания, умелого пользования ими. **И только наш предмет может дать такие знания целостно.** А знания эти остро необходимы. Ведь не только наряд невесты или траура, но и любая одежда, любое украшение являются знаками. Умея читать знаки декора, мы всегда пойдем, к какому разряду людей причисляет себя человек данным знаком.

Но как основная функция изобразительных искусств — познание ценностных отношений человека к миру — предстает перед нами в своей богатейшей многогранности, так и важнейшая функция декора — **функция вычленения или причисления человека к определенной человеческой общности** — существует в беспредельном многообразии и игре форм. И это — прекрасно, увлекательно.

В формах народных, крестьянских или профессиональных декоративно-прикладных искусств, искусств уникальных и массовых, эта сторона жизни окружает нас повседневно. В 3 классе начальной школы мы уже сталкиваемся с ней в нашей программе. Теперь задача — пойти вглубь, осознать и специфику языка, и социальное бытование, попытаться включиться в эту работу сердцем, умом и руками. Все это пригодится на долгие годы и после школы. Значит, важно уметь, понимать — нужно учиться.

Темы четвертей:

I четверть — «Древние корни искусства».

II четверть — «Связь времен в народном искусстве».

III четверть — «Декор: человек, общество, время».

IV четверть — «Современное декоративное искусство».

I четверть. Общая тема: «Древние корни народного искусства»

Крестьянская среда — хранитель традиций. Все начинается отсюда. Из века в век в ней сохранялись, культивировались, передавались из поколения в поколение формы мироотношения каждого народа. Народное искусство — их зеркало.

Содержание народного искусства нельзя понять, не зная языка. Несмотря на то, что по грамматическим основам он общий с изобразительным искусством, применение их здесь иное. «Если станковому искусству свойственна тенденция психологического углубления образов, то прикладному искусству свойственна тенденция их эмблематического расширения», — пишет А. Б. Салтыков (Салтыков А. Б. Самое близкое искусство. — М., 1969. — С. 103). А это — совсем иной путь использования и линии, и формы, и цвета, и пространства. Например, в станковом искусстве цвет, как и все средства, направлен на психологическое выражение, на облегчение вхождения человека в уподобление, сопереживание. Значит, в той или иной форме цвет предмета, воздуха, среды — жизнеподобны. Здесь же — наоборот. Цвет эмблематичен, посредством его выражают не эмоциональную правду, а символ. Например, у монголов в орнаменте синий цвет обозначает вечность, постоянство, верность, желтый — любовь, симпатию, красный — радость, белый — чистоту, невинность, черный — несчастье, угрозу, измену. Так же и изображение: лошадь — это знак мысли, тигр — храбрости, дракон — мощи, величия. У каждого народа знаки эти свои, хотя некоторые из них повторяются. Белый цвет, например, чаще всего символ именно чистоты. Но у одних национальностей он — для убора невесты, у других — для савана и одежд скорби.

«Естественным для прикладного искусства является большая или меньшая степень обобщенности образов, с приданием им все более широкого смысла. Это расширение может выйти за пределы того круга явлений, непосредственным отражением которого является образ. Тогда образ превращается в эмблему (в качестве примера автор этих слов приводит серп и молот в гербе нашей страны. — Б. Н.)... Такие обобщенные изображения в определенных условиях приобретают смысл, далеко выходящий за основные пределы изображения: они становятся

обозначением не двух видов орудий труда, а двух общественных классов, для которых характерны эти орудия, и их соединение... в эмблеме Советского государства воспринимается... как союз рабочих и крестьян» (Салтыков в А. Б. Самое близкое искусство.— М., 1969.— С. 103).

Начинать постигать символику языка, конечно, надо с древних символов. Именно они несут самые обобщенные представления наших предков о жизни, о мироздании. Эти символы до сих пор применяются в декоре, однако часто как форма, лишенная содержания. Постичь смысл и красоту древнего «узорочья» — радость и долг каждого.

Темы уроков:

1. Единство формы, конструкции, декора в народном жилище (начало коллективной работы, создание поисковых групп — рисунок «В народном жилище»; мелки).

2. Древние образы в народном искусстве. Символика, цвета и формы (рисунок по выбору — солярные знаки, конь, птица, древо жизни; тушь, акварель).

3, 4, 5. Древние образы в декоре жилища и предметов народного быта (вырезание из бумаги предметов народного быта, их декорирование, монтирование в коллективную работу на основе задания первого урока).

6, 7, 8. Народная праздничная одежда (групповые работы по конструкции и орнаментации национального праздничного костюма — своей или других областей страны).

9. Обобщение: костюмированная инсценировка народных посиделок (художественно-музыкально-литературный монтаж).

II четверть. Общая тема: «Связь времен в народном искусстве»

В нашу жизнь как эстафета прошлого входят народные художественные промыслы. Это уже не собственно народное, крестьянское, а профессиональное декоративно-прикладное искусство. Оно берет истоки в народных традициях, но уже значительно более поздних времен, чем вековые — крестьянские. Некоторые из них возникли в XIX — XX веках, даже после Великой Октябрьской социалистической революции. Многие промыслы имеют свои профессиональные школы и развитое производство.

Однако они развиваются во многом по законам об разного строя народного искусства, которое при стойкости традиционных форм позволяет развивать невероятное обилие вариантов. Каждый промысел имеет свою четкую иконографию, довольно узкий круг тем и средств. С одной стороны, жесткая определенность тем, форм и красок, с другой — система бесконечных вариантов; нет двух одинаковых работ — это характерный признак коллективно развиваемого народного искусства. Это искусство рукодельное, не машинное, и в этом его огромное преимущество и прелесть.

Мы устаем от стереотипа даже самых красивых, но в чем-то безликих, массовых вещей. Народные художественные промыслы — путь индивидуализации наших интерьеров, ликвидации их «стерильности», путь «утепления», приближения к корням своей культуры.

Темы уроков:

1. Старинные образы — конь, птица, баба — в современных народных игрушках (лепка игрушек).

2. Единство формы и декора (роспись игрушки).

3—4. Истоки современных народных промыслов. Конструкция, форма, декор (эскизы по мотивам трех разных промыслов — по рядам класса).

5—6. Предметы промыслов в нашем быту (изображение натюрморта из предметов промыслов).

7. Обобщение: народные промыслы и современность.

Учитель может вызвать интерес, желание шире узнать о народных промыслах, чем полагается по тематике уроков. Поисковая работа некоторых учащихся с начала года, и уже обязательно с начала II четверти, должна быть направлена в эту сторону... На итоговом уроке было бы желательно сделать выставку работ класса и прослушать сообщения поисковых групп по теме четверти.

III четверть. Общая тема: «Декор: человек, общество, время»

Тема этой четверти чрезвычайно важна для понимания коммуникативной роли декоративного искусства. Ученик должен именно здесь осознать эту корневую функцию данного искусства — как ее исторические корни, так и ее сегодняшние проявления. Должен суметь определить ее значение для жизни своей школы и семьи.

Тема четверти решается лучше всего на материале декоративного искусства средних веков: Именно в этот исторический период взаимоотношения разных слоев общества были, во-первых, четче всего регламентированы и, во-вторых, очень устойчивы и длительны, что способствовало наиболее богато выражению такой регламентации в декоре. От одежды (цвет, материал, форма, отделка и т. д.), причесок — до украшения жилища, характера мебели, повозок и т. д. — все было четко определено. Несомненно, весь этот процесс начался не в средние века, а с возникновения общества, с распадом же родового строя он резко активизировался.

Осознание роли декора в современной жизни обязательно! Для этого — темы домашней поисковой работы и обсуждений в классе. Увидеть, понять все стороны явления. От государственных эмблем, флагов, гербов до повседневной, походной, праздничной и парадной одежды, знаков отличия как воинских, так и юношеских, — как в нашей стране, так и за рубежом. Сегодня эта функция, например в одежде, не так открыто проявляется, но... Вот что пишет Виталий Коротич в повести «Ненависть»: «Костюмы там (в этом магазине. — *Б. Н.*) стоят от полутора тысяч долларов и выше (для сравнения скажу, что на эту сумму в соседнем «обычном» магазине можно купить десять-двенадцать шерстяных костюмов-троек). ... Владелец магазина сообщил репортеру: «Я работаю для людей, у которых есть все: Им не хватает лишь моей фирменной этикетки на подкладке — этого свидетельства принадлежности к нью-йоркской элите. И они готовы платить за такую этикетку». Вместо графского герба на карете — этикетки? Да, времена меняются. Но суть — та же. Как полезно разобраться в этом!

Темы уроков:

1—3. Роль декора в определении места человека в обществе. Декоративное искусство в классовом обществе. Рабовладельческая цивилизация (эскизы элементов декора разных социальных слоев населения).

4—7. Одежда в определении принадлежности к различным слоям общества в разные эпохи (индивидуально-коллективные композиции «На улице», по мотивам сказок — «Город Мастеров» и т. д. или других литературных произведений — «Три мушкетера» А. Дюма и т. д.).

8—9. Эмблематика в определении человека или группы людей в обществе (эскизы эмблем для города, школы, клуба, класса, отряда, похода, праздника и т. д.).

10. Обобщение: декоративная функция искусства в наше время (выставка работ, сообщения поисковых групп).

Здесь учителю и ученикам предоставляется возможность осознания основной функции декоративного искусства в жизни своего города, своих товарищей и... всего мира (через изучение журналов, книг, газет). Некоторые учителя устраивают в конце изучения темы интересные отчеты-представления перед родителями.

IV четверть. Общая тема: «Современное декоративное искусство»

Тема этой четверти чрезвычайно интересна, но и не проста. Здесь впервые могут полностью сливаться круги познания и практической работы. В восприятии необходимо ознакомить детей с многообразием художественных проявлений в декоративном искусстве сегодняшнего дня. Тут две темы для теоретического познания.

Выставочное декоративное искусство, которое приближается к станковому, — интереснейшая тема для расширения кругозора. Дизайн среды и дизайн предмета — также сложнейшая и интереснейшая тема познания.

В практической работе программа на всю четверть предлагает только одну конкретную работу из материала своими руками. Педагоги давали и индивидуальные, и коллективные работы, дизайнерское или декоративное задание. Мне кажется, что выполнение коллективных работ для оформления школьного интерьера здесь оптимально. Чрезвычайно удачная работа по оформлению рекреации принадлежит ученикам Н. А. Горяевой (школа № 718 Зеленограда) — огромное панно из веревок (отходы производства) на холсте. Эскиз панно разрабатывался совместно под руководством учителя, и каждый из учеников (как уже стало привычно в индивидуально-коллективных работах) выполнял одну деталь для него. Вышло в полной мере художественное произведение, которое украсило бы любую выставку.

Огромное воспитательное значение такой работы несомненно. А формы, материалы ее могут быть любые (местные). Главное — не боялись бы давать детям «фронт

работ». Постепенно такими работами можно было бы оформить всю школу — и даже больше.

Но тут необходим уровень высокого художественного вкуса учителя...

Темы уроков:

1. Современное искусство среды и выставочное декоративное искусство.

2—6. Создание коллективной декоративной работы.

7. Выставка-отчет перед родителями и школой (за весь год).

8 К Л А С С

Общая тема: «Каменная летопись человечества»
(блок архитектуры и монументальных искусств)

Мало времени отводится на искусство в школе. В 8 же классе вообще не предусматривается преподавание искусств. Как я уже писал, ни одна педагогическая наука не пыталась даже доказать логичность прекращения общения с искусствами 100% учащихся и вычленения 1,5—3% «элиты» (студии и художественные школы) для нашего общества. Мы даже не пытаемся осознать огромный эксперимент японской школы, резко увеличивающей количество часов в этом возрасте.

Может быть, виной тут и неразработанность самих принципов содержания предмета искусства в общеобразовательной школе? Очевидно, отсутствие сформированного педагогикой представления о минимуме художественного развития, без которого общее среднее образование должно терять право называться общим, является здесь самой серьезной помехой. Признаюсь, меня удивляет, что за 60 лет существования нашей школы не было сделано **ни одной попытки** в этой области.

Наш проект представляет решение именно этой задачи. Минимум, на наш взгляд, сегодня приходится рассматривать как оптимум художественного развития, хотя для достижения подлинного оптимума необходимо увеличение учебных часов. Мы рассчитываем программы всех классов на 1 час в неделю. Всем специалистам понятно, что для оптимума в начальных и средних классах нужно 2 часа, а в старшем возрасте — до 3—4 часов. Мы надеемся, что разработанный нами минимум будет обсужден Академией

педагогических наук СССР, Министерствами просвещения и наконец придет понимание его необходимости для каждого выпускника школы. Промедление опасно!

Круг проблем, принцип расположения материала по возрастам нами разработан исходя именно из необходимости выработать другой, более высокий уровень минимума. *В минимум развития каждого выпускника школы мы обязаны включить грамотность в области изобразительных, декоративных и конструктивных (архитектура, дизайн) искусств, т. е. искусств, постоянно окружающих человека в жизни.* Я не представляю, как можно доказать обратное?!

Тема этого года (блока) — именно архитектура с синтезом искусств в ней, т. е. та область художественного развития, которая поможет человеку жить в окружающей его среде, грамотно с ней соотноситься. Вне этих знаний — неграмотность, порождающая некультурность. Эта тема не случайно поставлена после изучения блоков изобразительных и декоративных искусств. Она осваивается в наиболее благоприятном возрасте для теоретического и практического усвоения этих знаний. В этот период имеется уже достаточно развитый уровень логического мышления, достаточными должны быть и багаж навыков, и опыт руки и глаза, накопленные за предыдущие годы. Работа в экспериментальных школах это подтверждает.

В этом возрасте детям уже сложнее заниматься чисто изобразительной деятельностью. Они уже теряют наивную непосредственность в работах. Им психологически необходима серьезная завершенность, а при наличии столь малого времени работа над одним натюрмортом (6—7 часов) фактически растянется на целую четверть. Это абсолютно нереально для характера эмоций в подростковом возрасте. Работы по моделированию из бумаги, над эскизами в материале (пластилин, бумага, стекло и т. д.) для этого возраста оказываются увлекательны и доступны, оптимальны и по навыкам, и по отводимому времени.

Материал блока строится, как и раньше, в соответствии с социальными и языковыми истоками и особенностями данных видов искусства.

Архитектура и монументальное искусство объединены между собой не случайно. Их языковые элементы и социальные истоки во многом близки. Памятником какому-либо событию может быть и произведение монументальное.

тального искусства, и произведение архитектуры. В создании скульптурных памятников всегда принимают участие и архитекторы. Даже чисто архитектурные работы, как, например, храм Василия Блаженного, часто являются памятниками (сооружен в честь взятия Казани Иваном Грозным). Таких примеров можно привести множество. Поэтому изучение этих искусств в едином комплексе вполне органично.

Педагоги по-разному решают некоторые практические задания, привязывая их (особенно работу III и IV четвертей) к своему городу, своей местности, своей природе. Это дает очень интересные результаты. Дети становятся проектантами переустройства окружающей среды. Осознавая ее творчески, они и в дальнейшем не будут воспринимать окружение «слепыми» и равнодушными глазами, станут активнее осознавать прошлое и будущее. Каждому педагогу, в каждой четверти необходимо искать связи изучаемых тем с реальной жизнью. Программа здесь показывает путь, педагог его наполняет конкретностью.

Темы четвертей:

I четверть — «Истоки архитектуры и монументальных искусств».

II четверть — «Архитектура как искусство».

III и IV четверти — «Синтез искусств в архитектуре».

Поиск распределения учебного материала в этом блоке был длителен, и программа имела несколько вариантов. Тема архитектуры и монументальных искусств нашей школой еще не была освоена, в программах преобладали станковые искусства и в какой-то мере декоративные (народные промыслы). Поиски — совместно со школьными учителями многих городов и сел, пробы разных вариантов программы, анализ реакции на них детей убеждают нас в целесообразности разработанного пути.

I четверть. Общая тема: «Истоки архитектуры и монументальных искусств»

В этой четверти преподаются основы языка, выразительных средств архитектуры, которые во многом являются первоначалом выразительности и в монументальных искусствах.

У архитектуры есть, по-видимому, два исторических источника: жилое строение (самым первым, возможно, был за-

слон для защиты костра от ветра, попытка искусственно создать удобства пещеры) и строение общественное, целью, смыслом которого было объединение людей не повседневными бытовыми нуждами, а «великими» для данной общности, очень значимыми для нее делами. Менгиры, дольмены — это древние следы человеческой деятельности именно в этой области. Развилась эта линия в создание величественных общественных зданий и памятников, вокруг которых часто разрастались города.

В древние времена люди собирались в каком-либо «особом месте» для свершения важных для племени дел. Все мы читали «Маугли» Киплинга. «Скала совета» в волчьем племени — это образ такого «особого места» в его самом первобытном виде. Оно всегда чем-то резко отличалось от обычного окружения. Постепенно люди стали искусственно создавать такие места. Вертикально стоящий (поставленный) камень и ограждающее кольцо камней вокруг него — первичные следы такой деятельности. Потом появились ограды более серьезного характера, из них развились оградные стены — кремли — со святынями своего народа внутри них. Они стали и удобными оборонительными сооружениями, где в момент тревоги и нападений собирались люди.

Вертикально стоящий камень с веками трансформировался в монументальный памятный знак типа обелиска, колонны или даже пирамиды. Целые здания — колокольни, минареты, соборы (вспомним готику) — могут играть такую роль. Вертикаль здесь носила и символический смысл стремления к небу, к солнцу, соединяя с этими сферами земную твердь. И небо как таковое постепенно нашло свое символическое выражение в архитектуре. На два вертикально стоящих камня горизонтально был положен третий — и появился портал, вход в священное место. Позже горизонтальный камень стал еще более походить на небесный свод, став аркой, а в здании — куполом. Недаром их часто расписывали в небесные цвета и изображали на них звезды.

Так родились первоосновы языка архитектуры — вертикаль, горизонталь, арка. Они живы до сих пор и имеют огромное значение, выразительные возможности. Представьте себе порталы, ведущие на ВДНХ, в Парк культуры и отдыха имени М. Горького, или портал мавзолея, склепа и т. д., и вы почувствуете единство цели и средств. Казалось бы, только изменились пропорции!

Эти средства архитектуры оказались сильнейшими средствами выражения. Так они и должны быть осознаны учащимися.

Темы уроков:

1—2. Возникновение начальных форм архитектуры (вертикаль, горизонталь, арка) и первых монументов (эскиз — проект монумента славы; лепка).

3—4. Месторасположение памятника (особое место) и его значение (зарисовка своего проекта и вписывание его в природную или городскую среду).

5—6. Портал и его образно-эмоциональное звучание в зависимости от соотношения несущих и несомых элементов (эскизы-аппликации — торжественного, радостного и подавляющего, скорбного порталов).

7—8. Обобщение: вертикаль, горизонталь, арка — первоосновы архитектуры (моделировка порталов — эмоционально противоположных символов на основе вертикали, горизонтали, арки — входов в царства радости, покоя, мрака).

II четверть. Общая тема: «Архитектура как искусство»

У архитектуры есть не только первооснова ее символического языка, но и вообще специфика языка, распространяющаяся на гораздо более широкий круг ее проявлений. Здесь ведущую роль играет характер соотношения и сопряжения в пространстве основных геометрических форм (объемов). II четверть посвящена использованию языка архитектуры при создании разного образного строя селений (городов).

Характер форм, пропорций — основа выразительности исторических стилей, в которых связывались не только характер построек, но и характер одежд и предметов быта.

Темы уроков:

1. Архитектурные объемы (конструирование геометрических фигур и размещение их в пространстве по принципу трех видов композиций: фронтальной, объемной и глубинно-пространственной — индивидуально-групповая работа; бумага).

2—3. План города-крепости (изображение плана города средневековья — Европа, Россия).

4—5. Макет города-крепости (индивидуально-коллективная работа; бумага).

6—8. Понятие стиля. Единство стиля (изображение фасадов зданий и фигур в «одеждах» трех стилей — Древняя Греция, средневековье, барокко; три бригады).

Как можно понять из приведенного, цель здесь — не столько в точных знаниях об исторической смене стилей, сколько в осознании существования в истории разных стилей, внутренней логики и гармонии форм каждого — как зданий, так и одежды и аксессуаров быта. Способность воспринимать и понимать разную гармонию, наслаждаться стилевым богатством — подлинная цель уроков.

Обыкновенно в итоге работы класса получаются интересные замки и города-сказки. Необходимо подчеркнуть — бумага здесь белая, не цветная. Поэтому игра именно форм, а не цвета. Получаются и интересные рисунки последнего задания — если был достаточным зрительный, наглядный материал.

III — IV четверти. Общая тема: «Синтез искусств в архитектуре»

Тема этих четвертей открывает интересные возможности для учителя и для подростка. Ее задача — спроецировать все накопленные и накапливаемые знания в этой области на свою жизнь, на свое окружение, мысленно вторгнуться как бы с позиций художника в жизнь своего поселка, города, района, непосредственного окружения школы.

Новой темой в этих четвертях становится и единство архитектуры с монументальными искусствами. Здесь впервые проблемы монументального искусства должны возникнуть не только в его единстве с архитектурой, но и в своей собственной специфике: социальной (содержательной) функции и ее связи с особенностями образного строя.

Монументальное искусство занимает огромное «жизненное пространство», используя как язык изобразительных, так и язык декоративных искусств. На их основе монументальное искусство создает свой метафорический язык, стоящий между психологическим образом и эмблемой, — язык аллегории. Но именно в силу синтетичности своего языка образ здесь может склоняться то к изобразительному психологизму, то к декоративной эмблема-

тике: Все доступно! Однако сущность содержания здесь имеет также свою прочную определенность. Никогда оно не выльется ни в интимные чувственные раздумья над жизнью, ни в символизацию условным знаком, ведь здесь образно-зримо утверждается выработанный обществом, необходимый ему идеал. Это утверждение может быть величаво-просветленным, как у Рублева, или яростно-взволнованным, как у Сикейроса, но художник здесь всегда становится *не собеседником, а трибуном.*

Темы уроков:

1—2. Архитектура и природа. Связь с ландшафтом (план-схема фрагмента городской среды; рисунок, аппликация — начало работы «проектных бригад»).

3—4. Архитектура здания — язык объемов и линий. (Групповая разработка проекта здания (объем) с учетом размещения в ландшафте: музей боевой славы, музей охраны среды, проект переустройства среды (района), окружающей школу, проект школы со средой и т. д.)

5. Здание в среде (изображение с натуры своего проекта в ландшафте; индивидуальная работа — грифель).

6—8. Монументальная скульптура — символ общественного идеала (эскиз памятника или парковой скульптуры для разрабатываемого проекта — индивидуальная работа с каркасом).

9. Интерьер как синтез искусств в архитектуре (эскиз интерьера для разрабатываемого проекта с определением места в нем витража, мозаики или декоративного рельефа).

10—14. Мозаика, витраж (выполнение эскиза согласно теме постройки и месту в здании — коллективная и групповая работа «проектных бригад»).

15. Обобщение: выставка, защита проектов. (К этой работе имеет смысл привлечь особое внимание не только родителей, но и общественности района, поселка. Ученики должны почувствовать интерес к своей работе.)

Таково содержание программы этого блока. Нужны ли эти знания, такое развитие советскому человеку? Мы убеждены — необходимы. **Это минимум, обязательный для каждого.** И первым шагом в дальнейшем укреплении художественной культуры через школу должно стать введение программы этого блока в сетку часов, обязательных для каждой школы.

9 КЛАСС

Общая тема: «Синтез искусств»

Блок синтеза искусств может иметь много вариантов, но должен обязательно присутствовать в программе.

Нужно осознать общее и разное в искусствах.

Общее — и в содержании: радость и горе, любовь и ненависть, отношение к человеку, обществу, природе, к жизни и смерти. Драматическая, лирическая, юмористическая, сатирическая тематики — через все искусства.

Общее — и в языке: ритм, метафора, композиция. Да и музыкальность, повествовательность, образительность или декоративность — разве это только в одном искусстве? Как часто мы видим в картинах или архитектуре музыкальность, как часто литература или музыка дает нам примеры образительности...

Нет непроходимых граней! А объединение возможностей литературы, музыки, образительных искусств в искусстве синтетическом, в «первоискусстве» — искусстве праздника, искусстве зрелища?

Можно объединить представления об искусствах и в плане понимания их стилевого и временного единства. И это необходимо будет сделать на следующем этапе.

Сейчас авторами программы избран путь приобщения к трем формам синтеза (по четвертям).

Темы четвертей:

I четверть — «Искусство книги» (синтез литературы и пространственных искусств);

II четверть — «Народные праздники» (синтез всех видов искусств).

III и IV четверти — «Искусство театра» (синтез временных и пространственных искусств).

Все эти тематические блоки возможно давать в единстве практической деятельности и восприятия. Практическая деятельность, расчленяясь по урокам на отдельные элементы, должна приводить к законченной целостной работе в общем итоге. Здесь должны гибко сочетаться индивидуальные формы работы с групповыми и коллективными. Очень много возможностей эти блоки дают в связи классных занятий с внеклассными. Оформление праздника, оформление спектакля — это общешкольные мероприятия. Если эта деятельность в школе существует,

то класс может выступать здесь как коллективный художник — от эскизов до исполнения. В некоторых городах этой работой детей заинтересовались профессионалы и по их эскизам (доведенным художниками) ставились спектакли.

I четверть. Общая тема: «Книга как синтез искусств»

Книга — синтез пространственных искусств и литературы. Очень важно, чтобы ученики поняли синтез как органическое слияние, а не механическое сочетание разных искусств. Образное восприятие всего организма книги — от обложки до текста — едино. Эта тема очень хорошо подводит к пониманию синтеза искусств в театре — там то же органическое единство, но более сложное, более наглядно выливающееся в целостное самостоятельное искусство.

Как и в любом блоке, программа предусматривает зрительный ряд из выдающихся произведений в этой области.

Темы уроков:

1—2. Писатель и художник (выбор текста, эскиз макета книги — тип издания, ее образ).

3—4. Макет книги (работа над макетом).

5. Шрифт и буква (эскиз буквы в соответствии с образом книги).

6—7. Обложка — «вход» в книгу, титул — ее «визитная карточка» (исполнение эскиза обложки и титула).

8—9. Иллюстрация в книге (выполнение эскизов иллюстраций для макета).

Несомненно, здесь не имеет смысла брать очень сложный или очень незнакомый текст. Возможно соревнование по пластическому выражению одного текста.

II четверть. Общая тема: «Народный праздник — синтез всех искусств»

Празднества — самое древнее коллективное игровое действие. Для участия в нем нужно было и украшать себя специально, и петь, и говорить, и танцевать. Все искусства зачинались в связи с ритуальными празднествами, часто и проводимыми в особых местах (о них мы уже говорили

в 8 классе). Свадьба и тризна, праздник прихода весны или сбора урожая — все это зародилось в далекие века.

«Праздник и мы»...

А мы разучились праздновать! Разучились быть актерами, художниками, музыкантами общих действ. Готовы быть зрителями. Застолье с вином стало заменой всех праздничных церемоний. Настолько мы увлеклись этим «видом» праздника, что государству и партии пришлось принимать специальные решения. Нужны другие праздники, «науку» которых необходимо восстанавливать, обучать ей, коли разучились. Школа может дать первичные представления о празднествах, связать их с организацией школьных, городских (сельских) и семейных праздников.

Праздник — это в чем-то **театрализованное представление**, выражающее общий идеал, объединяющее в едином стремлении многих людей — от семьи до страны. У каждого праздника вырабатывается ритуал, последовательность действия, аксессуары традиционной игры. Ритуалы создаются — и рушатся. Рушить легче. Создаются поколениями. Чем мы заменили праздник крестин? Чем мы заменили праздник инициации, который есть у каждого первобытного народа? Мы никак не создадим и ритуала советских свадеб и советских похорон, а без них жизни не бывает.

Зародился «женский день» — прекрасный праздник, но общественную форму — ритуал для него мы даже не ищем. Не пытаемся превратить его из семейного и официального в массовый и веселый праздник всего народа. Даже революционные праздники, организации которых в 20-е годы уделялось так много внимания, которым в те годы так много сил отдавали художники, стали носить у нас трафаретный, деловой характер. Нам есть о чем думать, приступая к поиску школьных, массовых путей обучения. И изобразительное искусство может тут оказать серьезную помощь.

Программу искусств для этой четверти мне хотелось бы сопроводить таким текстом, который мы считаем по форме минимальным для нее. Для нас неприемлемо просто называть тему и задание. В дальнейшем я еще буду говорить о необходимости единства между формой и содержанием — даже в составлении программы. Вот минимум необходимой формы.

Темы уроков:

1. **Праздник — особый день.** История возникновения праздников (создание рабочих мастерских — творческих объединений, поисковых групп по изучению истории национальных и революционных праздников, их традиций, роли разных видов искусства при их оформлении и проведении).

2. **Праздничное в искусстве.** Роль цвета в выражении содержания праздника. Символика цвета (натюрморт с натуры, праздничный натюрморт; бумага, гуашь).

3—5. **Традиционные народные праздники.** Связь народных праздников с трудовыми процессами, сезоном сельских работ; праздники, связанные с жизнью и традициями семьи; народные праздники и религия: (а) рисунок человека с натуры — бумага, карандаш; б) эскиз оформления традиционного праздника и костюмов его участников: праздник встречи Нового года, проводов зимы, праздник урожая — бумага, ткани, гуашь).

6—7. **Традиции революционных праздников.** История возникновения революционных праздников. Традиции 20-х годов в оформлении празднеств. Идеи ленинского плана монументальной пропаганды. Соединение разнообразных эмоций в содержании праздника: радости и скорби — День Победы (эскизы оформления территории школы или школьной колонны для участия в празднике — 7 Ноября, 1 Мая, 9 Мая).

Прочтите внимательно — разве было бы понятно содержание каждой темы, если бы дать только название темы и задания (то, что выделено в тексте)? А это — лишь минимум. Оптимально же подробное раскрытие содержания и зрительного, и литературного, и музыкального рядов, и связи урока с внеклассным временем.

Форма самих программ должна быть адекватна содержанию. Когда нет достаточного количества педагогов на уровне необходимой грамотности в предмете искусства, требуется очень серьезное отношение и к содержанию, и к форме программы — *нужен отход от стереотипа.*

III и IV четверти. Общая тема: «Зрелищные искусства как синтез искусств»

Как я уже говорил, связи занятий этой четверти с внеклассной жизнью учащихся могут быть очень актив-

ными и интересными: и в практической деятельности в школьных драматических постановках, и в формировании учащихся как зрителей. Все учащиеся являются постоянными зрителями. С раннего детства они приобщаются к таким зрелищным искусствам, как кино и телевидение. К сожалению, в школе нет системного приобщения к искусству киновоспитания на самых высоких его образцах. Предмет изобразительного искусства может внести некоторый вклад в такое воспитание, формируя понимание связи всех искусств в единстве искусств зрелищных. Конечно, здесь наиболее доступным для занятий на уроках является театр. Если удастся когда-то разработать этот блок на материале искусства кино, учителю может быть предложен выбор. Сейчас же разработан вариант, связанный с театром.

Темы уроков:

1—2. Театр — старейшее зрелищное искусство (выбор спектакля, создание бригад).

3—4. Режиссер и художник (эскиз колористического решения выбранной сцены).

5—8. Актер и художник (эскиз театрального костюма, грима).

9—14. Сцена и художник (макет декорации).

15—16. Занавес — обобщающий образ спектакля (эскизы занавесов всех сцен спектакля).

17—18. Обобщение: формы и язык синтеза искусств (итоги года).

Форма и содержание программы

Перед тем как приступить к завершающему блоку, мне хочется остановиться на форме программы по искусству. В процессе работы мы все время сталкиваемся с желанием педагогических организаций привести ее к привычным формам программ по математике, истории или языку. Так удобнее для программно-методических инстанций — но так неудобно для школьного педагога. Мы многократно в этом убеждались.

Нас уверяют, что в программах не должно быть никаких подробностей. Для них существуют, мол, методические разработки. Однако такие «обезвоженные» программы по искусству (мы пробовали) ничего понятного сообщить педагогу не могут. А руководящим инстанци-

ям — тем более, так как трудно предположить, что в проблемах искусства они разбираются значительно лучше учителя этого предмета. Мы настаиваем на естественном методе: *подобное — подобным*. Программа искусства должна не только составляться, но и *излагаться специфически*.

Необходимо начать с названия предмета. Долгие годы предмет назывался «Рисованием». Так было до Великой Октябрьской социалистической революции, так продолжалось в 40—50-е годы. После революции предмет осознал себя и назывался шире, затем снова восстановили это название. Предпринимаются попытки привести в соответствие с названием и содержание. Однако за эти годы потребности страны, ее культуры и экономики значительно продвинулись вперед. И теперь, при введении общего среднего образования, оказалось необходимым расширить и углубить в школе трудовое обучение. В этих целях важно использовать потенциал любого предмета. И стало предельно нелогичным отказываться от огромных возможностей формирования трудовых элементарных навыков, развития способностей к труду (глаз — мозг — рука) и творческой радости труда, заложенных в искусстве. Путь для такого расширения развития лежит через искусство. Здесь принципиально важно единство пластических искусств. Наша программа по конструкции и методам учитывает это.

Во-первых, это единство должно найти выражение в названии предмета. «Изобразительное искусство» — название только одной из групп искусств, входящих в этот предмет (как «Рисование» было названием только одного из умений изобразительного искусства). Можно было бы назвать предмет «Пластические искусства» или «Художественное развитие». Но мы предлагаем приблизить название к школьной деятельности — «Изобразительное искусство и художественный труд», так как вся практическая работа на уроках, особенно декоративная и конструктивная, проявляется именно как трудовой процесс с разнообразными художественными материалами.

Во-вторых, содержание предмета должно выразиться в форме программы. Мы пробовали в процессе эксперимента разные формы решения материала программы. Педагоги отзывались как об оптимальном о таком варианте:

1—2 уроки. Тема: «Портрет в графике».

1 урок. Содержание: 1) Повторение того, что говорили о жанре портрета в прошлой четверти, о тех его разновидностях, которые существуют в изобразительном искусстве.

2) Портрет — изображение определенного человека с неповторимостью его характера. Умение художника вглядываться в человека.

3) Портрет в рисунке как произведение искусства (его отличие от вспомогательного рисунка в работе графиков, живописцев, скульпторов).

4) Конструкция и пропорции головы.

Задание. Портрет друга, соседа по парте с натуры (характерный портрет, передающий индивидуальные черты, которые отличают друга от других ребят). На первом уроке — небольшой эскиз, на следующем — уже работа на 1/4 листа. Карандаш, уголь, сангина.

Зрительный ряд. Западное искусство. Рисунки Леонардо да Винчи, А. Дюрера, Рембрандта. Русское искусство: рисунки И. Репина, М. Врубеля, Б. Кустодиева. Советское искусство: рисунки В. Фаворского, Г. Верейского, Т. Салахова.

Задание на дом. Найти в книгах, открытках, журналах произведения портретного жанра в графике. Постараться разобраться, что это за техника: рисунок, гравюра, литография.

Далее идет такое же по форме изложение второго урока (продолжение темы). Таким образом, эта программа имеет следующие основные элементы: состав содержания (которое, конечно, не может вместиться в название темы), задание (с уточнением его содержания), зрительный ряд (в других уроках, особенно в начальной школе, это и музыкальный и литературный ряд) и задание на дом. Т. е. весь комплекс содержания. Это оптимально.

А по максимуму идут уже методические разработки каждого урока со сценарием, раскладкой времени, хрестоматией и более точными указаниями о навыках и знаниях именно данного урока. По максимуму необходимо дать учителю не только словесный, но и зрительный материал (слайды, репродукции, наглядные пособия и т. д.).

Сейчас, когда подготовка учителей к проведению уроков данного предмета не всегда на высоте, мне кажется, необходимо снабжать их такими оптимальными программами.

III. ПРОБЛЕМЫ СТАРШЕГО ВОЗРАСТА (ТРЕТИЙ ЭТАП)

Проблема старшего возраста предельно сложна. К сожалению, в старших классах нет ни уроков искусства, ни музыки, и даже часы литературы за последнее десятилетие серьезно сокращены. В области изобразительных искусств не проводилось фронтальных поисков, кроме внеклассной сети. Но внеклассные формы работы охватывают небольшой процент подростков. В ней в основном участвуют те, кто думает об искусстве как о будущей профессии. Мы должны признать, что идеи сформировать художественную культуру каждого юноши и девушки вне школы, вне урока потерпели крах. Да иначе и быть не могло.

Если ставить задачу полноценного эстетического развития каждого, а не вычленения элиты, нам не уйти от необходимости создания обязательной программы искусств в старших классах.

Но и в самих классных занятиях не так просто решить основную проблему — как сделать так, чтобы даваемые знания (а без них не обойтись) не подмяли бы под себя, не подменили бы подлинного нравственно-эстетического развития через искусство, т. е. того, ради чего эти знания и нужны? Как не убить живую поэзию искусства, изучая, анализируя его? Ведь каждый анализ — разъятие...

Необходимость сделать шаг к «надпрофессиональным» духовно-эмоциональным знаниям в изучении искусств ставит перед нами массу сложно решаемых и пока не решенных проблем. Но если мы действительно хотим не просто обучать, а *учить искусством*, нам не уйти от этих поисков.

Т. Афанасьева очень верно пишет о двуединстве предмета литературы (история литературы + человековедение). «Поскольку в программах часто отсутствует такая дифференциация, то и получается, что у педагогов преобладает историко-хронологическая сторона литературного процесса, а не нравственно-воспитательная» (Лит. газета. — 1979. — 29 августа). Да, как ни призывай давать человековедение через искусствоведение, не получается. Для решительного перехода к овладению нравственно-эстетическим содержанием литературы она видит единственно верный путь: «Нужно, чтобы в самой структуре,

в основе программы были заложены условия, исключющие начетническое отношение к художественному произведению» (там же).

Я на 100% согласен с этой позицией. В структуру своей программы по искусству мы закладываем «человековедение» и именно поэтому наблюдаем здесь позитивный результат. Такая основа особенно важна в последние годы обучения (9—11 классы) — звено самое ответственное, завершающее введение эстетических критериев в душу сознание, миропонимание — в личность юных.

Но как? Где путь к этой цели?

В процессе эксперимента мы убедились, что если при постановке задачи, названной в качестве главной, не созданы хотя бы на отдельном отрезке времени условия, чтобы она была абсолютно доминирующей, она легко оттесняется второзначными задачами. А если это трудно решаемая, трудно контролируемая, непривычная для педагога эмоционально-нравственная задача, то почти можно гарантировать вытеснение ее привычной, профессиональной, в лучшем случае — творческой, в худшем — грамматической. Поэтому так ясно, четко мы стремимся назвать урок, дать ему имя — имя основной задачи. Именно поэтому сущевым, эмоционально-эстетическим, эмоционально-нравственным проблемам посвящаются то самостоятельные уроки, то целые четверти. Даже во 2 классе теме «О чем говорит искусство?» отводится четверть. И в среднем звене (4—7 классы) духовно-эстетической функцией определяется конструкция каждого блока. Иначе этот момент «утечет» из педагогической работы.

Мы говорим: «Основы художественного сознания». Какие знания сюда должны войти? Среднее звено должно к этому времени дать опыт общения с искусством, опыт восприятия, достаточную «насмотренность» искусства. Виды и жанры искусства, отличия их языка и образного строя должны стать естественными для восприятия ученика, ему следует не просто их знать, но и получать наслаждение от общения с каждым из них.

Мы еще не давали системно исторических связей искусства. Это задача для завершения. Правильно ли будет, если мы дадим просто искусствоведческие знания? Даже если мы будем вносить в них представления об исторических изменениях в отношении к тем или иным нравственно-эстетическим критериям, искусствоведческая

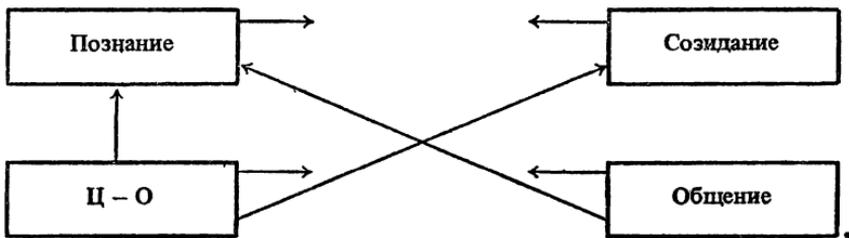
схема останется ведущей и результат будет горестный, что характерно для процесса преподавания литературы. Но здесь времени-то еще меньше, а каждому увлеченному педагогу захочется дать знаний побольше — крен чисто искусствоведческий только усилится.

Возможно, рационально сделать решительную попытку выведения в предмете на авансцену сущностных проблем. И здесь, в старших классах, эту человековедческую проблему ставить как основную, решительно подчиняя ей искусствоведение. Половинчатость — не лучший путь ни в каком деле.

Именно в старшем возрасте нравственно-эстетические, человековедческие проблемы наиболее актуальны, лично интересно школьникам. Для этого возраста свойствен переход, окончательный перелом сознания от подросткового ко взрослому.

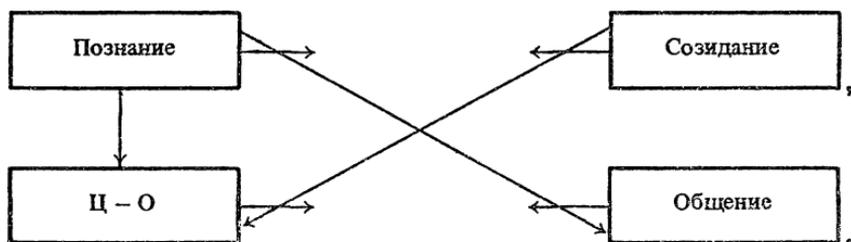
Если принять схематическое упрощение круга человеческой деятельности и вычлнить как ведущие функции познавательную, созидательную, общения и ценностно-ориентационную (Ц — О), то изменения возрастных интересов от подростка к юноше, по моим наблюдениям, будут выглядеть схематично так:

1. Подростковый возраст (5—9 классы):



т. е. интересы направлены в первую очередь к познанию и созиданию. Общение и Ц — О деятельность тоже направляются в сторону познания взрослого мышления, умений, законов и созидания на их основе. Подросток хочет утвердить себя во взрослом мире, познавая его стереотипы, активно потребляя их в восприятии и созидании. Он в этом периоде хочет быть «как все». Для него ценности сейчас в этом и на это направлен и сам процесс общения.

2. Юношеский возраст (9—11 классы) и далее:



т. е. происходит переориентация интересов. Стереотипы в основном познаны и вместо желания быть «как все» проявляется желание осознать свою индивидуальность — быть «не как все». И потому все интересы и все деятельности направляются в сторону осознания подлинных личностных человеческих ценностей и определения собственного к ним отношения, созидания собственных нравственных критериев — критериев общения с миром, критериев отношения к нему.

Раньше общение служило познанию и созиданию, ибо в них видел подросток основную для себя ценность; теперь — наоборот: познание и созидание служат общению, ибо именно в нем ищет юноша нужные сейчас ему ценности — ценности человеческих отношений.

Школа, ставящая задачу формировать личность человека, не может отвернуться от этой потребности возраста и едва ли может решить ее, не опираясь на искусство. **В этот период осознание всех проблем идет в нерасторжимом единстве чувства и мысли, что является как раз незаменимой силой искусства. Старший возраст — самый оптимальный для слияния с искусством, для формирования им своего духовного мира.**

Любовь и нежность, отчаяние и грусть, борьба, ненависть, стойкость (что и есть ценностно-ориентационное содержание искусства) — все эти извечные человеческие чувства давать походя, как довески к истории? Нет, на мой взгляд, для этого нужен специальный разговор, а значит, и специальное учебное время. Только тогда об этом можно будет размышлять всерьез, искать ответы на эти вопросы в творениях искусства. Да, нужно определенное время, чтобы уделить его всем этим раздумьям, размышлениям о человеческих чувствах, отношениях, призвав на помощь все искусства, опыт чувств великих творцов прошлого и настоящего. И этим опытом совершенствовать жизненные позиции сегодняшнего поколения.

Я согласен — занятие необычное для школы. Почти не известно, как строить не только год или четверть — урок. Но ведь традиционные пути не дают здесь желаемого результата, это уже выяснено «экспериментально», всей практикой школы... Возникнут возражения: знания истории искусств необходимы, но даже в институтах елеле успевают овладеть ими за большее количество часов. Не приведет ли это к верхоглядству? Ведь все эти чувства эфемерны, личностны. А знания?! Однако настоящих, глубоких искусствоведческих знаний за 1 час в неделю тоже не получишь. На уроке может быть дан только путь к ним, краеугольные его камни. И ведь знание чувств, опыта в этой области наших предков — **тоже знания**, и нужнейшие в годы формирования собственного отношения к миру. Сейчас я убежден — стоит искать и пробовать. Стоит пойти нехоженными дорогами. Дать представления о естественности смены стилей, течений в искусстве возможно и нужно, но получение человековедческих знаний не менее важно. **Потребность в искусстве рождается именно от потребности в его человековедческом содержании** — именно оно необходимо для формирования и развития своей нравственно-эстетической позиции.

За последние годы в решении этой проблемы уже намечились практические пути. Здесь сделаны важные, я бы сказал — подвижнические, шаги учительницей Л. М. Предтеченской: разработана и проэкспериментирована в большом ряде школ программа «Мировая художественная культура». Мне очень многое близко в этой программе. Чрезвычайно интересно и верно разработано ее «психолого-педагогическое обоснование», очень точно построена методика всего курса.

В программе поставлена абсолютно верная цель — как можно теснее связать содержание и методы преподавания курса с актуальными задачами развития личности старшеклассника; отмечено, что необходимым условием успешности, завершенности перехода к самовоспитанию юности является выработка собственной системы ценностей. В деятельности подростка — учебной, внешкольной, в его общении со взрослыми и друзьями появляется новый, интимно-личностный пласт — поиски жизненных ценностей, в соответствии с которыми перестраивается поведение, предпринимаются попытки влияния на собственную личность, выбирается тот или иной жизненный путь.

Эта программа отмечает особую сложность проблемы целенаправленного влияния на процесс формирования духовных ценностей подростка. Л. М. Предтеченская опирается на высказывания А. Н. Леонтьева: «Смыслу не учатся — смысл воспитывается» (Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность.— М., 1975.— С. 286) И она заключает: «Если знания человек может получить в «готовом виде», то личные ценности он может выработать для себя только сам. Поэтому единственно возможный путь влияния на процесс формирования ценностей — это целенаправленная организация духовной деятельности подростка, организация его переживаний — задача на порядок более сложная, нежели организация практической или только умственной деятельности школьника на уроке. Организация физического и умственного труда в школе — условие необходимое, но недостаточное для воспитания всесторонне развитого, культурного, высоконравственного человека, способного в своей дальнейшей жизни и деятельности быть выше эгоистических, мещанских интересов».

А для этого нужна организация самостоятельного «труда души» — процесса, как отмечает автор программы, «глубоко личных переживаний, в котором происходит поиск и выбор нравственных ценностей, осмысление окружающего мира в его отношении к человеку (а не научной абстракции), формирование чувства общности с другими людьми, осмысление человеческой жизни, в том числе и своей собственной».

Мне хотелось бы всюду и всегда подчеркивать то, чем интересна эта программа, — что переживание осознается как основной метод обучения в искусстве. Иных путей «передачи информации» здесь нет. Ох, как нелегко построить урок, реальный школьный урок в соответствии с этой идеей! Пути, методики этого, первичный опыт учителей только начинают *наклеиваться*. Мы не можем ожидать, что рождающаяся идея сразу обретет прочную прописку на каждом уроке.

Поэтому верны основные художественно-педагогические установки в работе учителя: цель преподавателя на каждом занятии, на каждом уроке — взволновать, увлечь учащихся теми или иными художественными идеями, пробудить их нравственно-эстетические чувства, подвести к определенным идейно-нравственным выводам, а не только добиться усвоения какого-либо знания об искусстве.

Мне кажется принципиально верным путь синхронного рассмотрения видов искусств в их взаимодействии с общественными движениями эпохи, с искусствами разных народов. Однако тут у меня есть и одно раздумье — почему программа начинается только с XVIII века?

Я понимаю многие причины этого выбора. Здесь и краткость «мечтаемого» времени на предмет: основной курс — 1 час в неделю (даже с 9 класса мало). А для искусства требуется неспешность, иначе не получится необходимого уровня сопереживания. Это и значимость для нашего времени идей искусства эпохи Просвещения...

Может быть, это и самый верный и точный выбор, может быть, и самый точный путь... Во всяком случае сейчас только он разработан и проверен по принципиальным направлениям, что является огромным шагом вперед. Такое и нужно сегодня вводить в школу.

Однако мне не дают покоя мысли о возможности и несколько иных решений этих проблем. Когда начинал работать Совет по эстетическому воспитанию АПН СССР, в его первом же решении утверждалось, что искусство должно присутствовать до конца школы в любой форме.

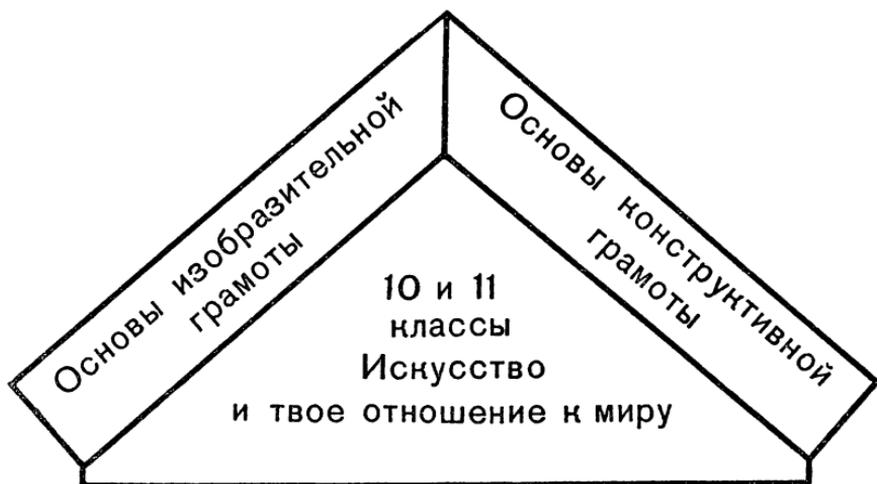
В любой форме. Может, для старшего возраста разработать несколько форм, доступных разным учителям, решающих одни и те же задачи? Мне, как художнику, понятна возможность разных решений идеи в живописном произведении — более близких и более далеких по композиции, образному строю, аксессуарам. Часто я разрабатываю их несколько, и разным зрителям мои чувства лучше доносят разные варианты. Во всяком случае, в моей проблемной группе уже зародилось целых три варианта пути, а наклеивается еще и четвертый. Верные принципы — не создавать самим себе догму, мы даем пока им всем развиваться. Мне кажется, вполне возможно, что если они не сольются воедино, некоторые могут найти себе место то ли в обязательных, то ли факультативных, то ли кружковых занятиях.

Один из путей наиболее близок программе Л. М. Предтеченской — это путь, идущий от художественных стилей.

Авторы этого пути опираются на вывод Б. Р. Виппера: «Если в отношении живописи и скульптуры иногда вполне применимо выражение: «стиль — это человек», то в отношении к архитектуре гораздо правильнее было бы сказать, что «стиль — это эпоха» (В и п е р Б. Р. Статьи об искусстве.— М., 1970.— С. 353).

Изучение художественных стилей может дать возможность объяснить учащемуся эволюцию искусства как смену мировоззрений. Такой ход, построенный на примерах одного или разных искусств, отличается от хода Предтеченской тем, что просматривает развитие искусств со значительно более ранних этапов. Правда, в данном случае труднее проследить развитие идей в единстве всех искусств — памятники музыки Древнего Египта не обнаружены (не говоря уж о каменном веке). Начало с древних веков цельнее прослеживает развитие идей, но оставляет меньше времени на каждый этап, что опять же несет опасность логического восприятия знаний, а не их «переживания». опасность внехудожественности. **Как пройти между этими опасностями: ограниченности, но эмоциональности кругозора — и его внеэмоциональности при широте охвата процесса?** Если необходим выбор, я бы склонился в сторону первого хода.

Есть у нас предложение и на чисто историко-искусствоведческой основе: «История русского искусства» (для каждой республики — своя), которую предлагается также строить на исторической смене выражения духовно-отношенческих проблем. Этот вариант подробно, поурочно разработан (естественно, он ближе к традиционному). На мой взгляд, он может стать основой искусствоведческого варианта «крыши» — «Искусство и твое отношение к миру», той части минимума, который мы предлагаем для старшего звена школы:



Напоминаю: мне кажется, имеет смысл построить общий курс для всех и частичные курсы по выбору (2—3 часа). Учащимся, склонным к естественным наукам, логично предложить курс изобразительной грамоты (в этом возрасте — доступно), для имеющих пристрастие к технике и точным наукам — курс конструирования (тоже — доступно).

Программа Л. М. Предтеченской является таким курсом, в котором заложены два варианта — общий и дополнительный, оба теоретические. Теоретическим курсом является и уже, давно действующая программа эстетического воспитания в ПТУ. Мы предлагаем совместить теоретические и практические программы.

В нашей группе существует еще один вариант общего курса, который практически еще не опробован в школе. Он строится несколько на иных основах, и поэтому мне его хочется раскрыть подробнее.

В старшем школьном возрасте необходимо четко, на всю жизнь закрепить в сознании человека главные для художественного развития мысли: 1) *«Фактически я не живу вне искусства, не могу жить, и никто не живет — можно лишь лучшим или худшим его молоком питаться»*; 2) *«Искусство огромно, увлекательно, его не устанешь познавать всю жизнь»*; 3) *«Я уже достаточно знаю, созрел, чтобы понимать все виды искусств, самостоятельно и грамотно с ними общаться»*.

Как я уже говорил, структурирующей в программах истории искусства всегда была именно историческая линия связей. Последовательность исторического развития эмоционально-нравственных идей существует и в программе Л. М. Предтеченской, и в обоих вариантах нашей группы, о которых я написал. Но может быть и другой поворот.

Последовательность освоения материала может быть построена по отношенческим проблемам, а исторические связи будут проследиваться внутри каждой из них. Первые варианты дают одни, а этот — другие преимущества. В каждом есть опасность подавления конструирующей линией всего содержания курса. В одном случае можно утратить духовную проблематику, в другом — исторические связи могут оказаться ослабленными (не внутри, а между проблемами). В силу того что исторический вариант дает легко контролируемые внедуховные, внеотношенческие критерии, он у меня вызывает определенную настороженность. Мне кажется, что в общем курсе нужно

создать *ситуацию невозможности отхода от отношенческой проблематики*. А это реально, если только сделать эту *проблематику доминантной в конструкции*.

Естественно, отношенческих проблем может быть выделено много. Показать историческое развитие всех невозможно. Поэтому этот вариант предлагает путь углубленного осознания нескольких основных тем. Мы не можем дать за эти часы широкого знания — нужно на примере нескольких тем дать *принципиальное* понимание явления связей искусства с формированием отношения к миру и каждого человека, и любой человеческой цивилизации.

Темами этими могут быть хотя бы проблемы красоты: что мы понимаем под красотой природы и человека? Не абстрактной, а конкретной *красотой*? Например, женщины и мужчины? Ведь для учащихся в старшем возрасте это самая животрепещущая проблема. А в школе мы ставим перед ними эту проблему? Почему она должна решаться только вне ее? А потом мы удивляемся, что проблемы красоты и поступков, отношения к мужчине или к женщине решаются в подворотне.

А ведь у этих проблем есть огромная история, запечатленная в развитии искусства. Как интересно, полезно понять, что сегодняшние наши представления о красоте женщины и мужчины *не случайны*. Они имеют свое развитие: одними были в первобытные времена, совсем другими стали в Древней Греции, иными — в средневековье. Не такими, как сегодня, они были даже в XVIII и XIX веках.

Тема красоты женщины. Тема женственности...

Развитие этих представлений от первобытных времен до наших дней. Любовь. Материнство. Изменения понимания женской красоты — в усложнении, обогащении ее жизненных функций. Ведь подлинная красота женщины — в материнстве, во всем, что этому способствует и что из этого вытекает. От материнства физиологического, животного к материнству человеческому, духовному — до образа обобщения: Мать-Родина.

Нет, эта тема важна именно сегодня. И вне искусств ее не решим. А в изобразительном искусстве — какой интереснейший ряд произведений: тут и неолитические «вены», и скульптуры древнеиндийских храмов, и древнегреческие статуи, и работы Боттичелли, Джорджоне, Тициана, Рембрандта, Ренуара, Кустодиева, Врубеля. И советских мастеров: Дейнеки, Пластова, Савицкого, Иванова, Якубониса, Тоидзе. А иконы «умиления»? А «Сикстинская

мадонна»? «Не счесть алмазов в каменных пещерах...»

И тема мужественности — ой как нужна нашей молодежи! Ведь искажены и представления о мужской красоте. Они выродились или в гангстерскую жестокость и грубость, или в изнеженность маменькиных сынков. А ведь это — высокие представления! И испокон веков они складывались в определенном направлении. «Мальчишки — это самые первые двигатели прогресса, — без тени иронии писал Л. Кассиль, — это они, мальчишки, первыми протоптают тропочки по грязи, оставшейся после того, как сошел снег. И все материки, и полюсы, и моря, и орбиты в небе связаны незримыми стежками, которые проторили вчерашние мальчишки, ставшие землепроходцами, мореплавателями, космонавтами... Ибо всем нутром, всеми помыслами — по самую макушку — они в завтрашнем...»

Образно и точно определил Л. Кассиль основное представление о мужской красоте, о смысле мужественности. Как материнский смысл женской красоты — основа ее, так красота поиска, разведки, дерзания — суть мужской красоты. И это — из века в век. Но понимание этой красоты также неуклонно развивалось и обогащалось — от образа воина, охотника до образа мыслителя, созидателя, ученого. Первопроходцы человечества — вот мужской долг, мужская красота. И тут тоже развитие представлений от только физической силы и мощи к гармонии тела и духа, мысли. Недаром героями середины нашего века стали такие люди, как Сент-Экзюпери или Швейцер, Януш Корчак или Николай Островский, как Гагарин...

До наших дней идет борьба представлений о мужской красоте. И в наши дни еще живучи первобытные идеалы физической силы как красоты. И часто уже никто не следует древним грекам, не молит богов, «чтобы в здоровом теле был здоровый дух». Культ гангстера — как это страшно! **Какое падение идеала мужчины до уровня каменного, пещерного века!** Сила без добра и мудрости, злая сила часто становится идеалом — эмоциональным идеалом молодежи, кстати, воспитываемым именно через «искусство» (масс-культура). И только через искусство можно этому идеалу противопоставить иной. И именно в этом возрасте. Можно вспомнить здесь борьбу Спарты с Афинами. В Спарте жестокость и сила — идеал мужчин. В Афинах — гармония война как человека. И Спарта была сметена Афинами в борьбе. Без высоких идеалов (на уровне своего времени) сила оказалась бессильной.

Жестокость — это фактически нарушение мужской красоты.

Мудрость силы — это ответственность силы. Сила защитника, мужество первопроходца, стойкость открывателя — вот красота силы. Мужчина — разведчик рода человеческого в любой области деятельности. Женщина — мать, собирательница, воспитательница. Если они отходят от родовых представлений о красоте, они нарушают первоосновы эстетических ценностей человечества. Это отношение можно и нужно вдохнуть в сознание молодежи через искусство.

А какие здесь замечательные произведения искусства! От Древней Греции через Возрождение — к Рембрандту («Возвращение блудного сына»), Ф. Гойе («Расстрел»), Ж.-Л. Давиду («Клятва Горациев»), О. Родену («Гражданин Кале»), Д. Сикейросу, Х. Рибейре, С. Русеву. Через И. Репина, И. Сурикова, Н. Ге, И. Крамского — к интереснейшим работам в этой теме в советском искусстве!

А великая тема сочувствия, порождающая тему борьбы, горя человека и горя народа, тему жертвенности и тему Победы!

Ведь бытует ложное представление, что сочувствие нужно только слабым, что сочувствие унижает. Нет, годы Великой Отечественной войны научили нас иному. И наши годы учат нас необходимости сформировать чувство сопереживания не только на уровне своей семьи, даже не только на уровне своего народа. Сейчас идет суровая борьба за свободу и достоинство человечества на разных континентах Земли — и способность сопереживать борющимся народам должна войти в чувства молодежи.

Когда я стоял у Памятника жертвам геноцида в Армении, я многое понял в этом народе. Нет, тема страдания — нужнейшая тема искусства, и именно в юношеском возрасте, именно в нашей спокойной жизни она должна прозвучать во всю силу, чтобы не растить нам эгоцентриков, мещан, брюзжащих королев и королев без королевств.

И это не все проблемы отношения, которые необходимо ставить в подростковом возрасте. **История развития отношения к миру, запечатленная в искусстве,— великая тема школы.**

Я назвал только часть проблем. Есть еще важнейшая проблема среды, не осознав которую человек не войдет в жизнь как грамотный ее участник. И это не менее

значимо, чем половое или правовое воспитание.

А если назвать такую важнейшую тему, как **«Мир наших вещей и наши духовные ценности»**? Ведь нет, наверное, более тревожной темы в современном становлении отношения к миру? Эпидемия вещизма! Я назову ряд проблем этой темы: единство и разность утилитарной (практической) и духовной функций вещи, вырождение и искажение этих функций в использовании нормальных бытовых предметов (телевизор, машина, сапожки и т. д.); естественность и опасность престижности вещи; действие законов декоративного искусства в наши дни — возможность грамотного и безграмотного пользования ими. Ведь то, что проходило в 7 классе, — для юношества было, как в другую эпоху, — требует закрепления и осознания на новом уровне. А проблема моды? Что может быть актуальнее в этом возрасте?

Мода и престижность, мода и твоя среда, и твоя, наконец, личность. Мудрость, культура, наивность и бескультурье в области одежды и украшений требуют исторического осознания. Стиль, мода, манера относятся и к искусству, и к каждому человеку. Все проблемы отношений, о которых я здесь говорил, могли бы стать основными темами четвертей (тематических блоков), и внутри блока все их можно было бы **просмотреть через призму одних и тех же исторических периодов, от истоков — до наших дней.**

«Самое надежное в вопросе общественной науки и необходимое для того, чтобы действительно приобрести навык подходить правильно к этому вопросу и не дать затеряться в массе мелочей или громадном разнообразии борющихся мнений, — писал В. И. Ленин, — самое важное, чтобы подойти к этому вопросу с точки зрения научной, это — не забывать основной исторической связи, смотреть на каждый вопрос с точки зрения того, **как известное явление в истории возникло, какие главные этапы в своем развитии это явление проходило, и с точки зрения этого его развития смотреть, чем данная вещь стала теперь**» (Ленин В. И. Полн. собр. соч. — Т. 39. — С. — 67).

Могут быть любые пути решения проблемы связи с искусством этого возраста, кроме одного — того, который прекращает эти связи для всей массы учащихся. Внеклассные и внешкольные формы здесь могут лишь помочь нам дополнять фундамент — или, если его нет, обманывать самих себя.

Четвертый раздел.

СОИЗМЕРИМОСТЬ С ЦЕЛЬЮ, СРЕДОЙ И ВРЕМЕНЕМ

Любая человеческая деятельность существует в определенной жизненной среде. Всякую идею осуществляют люди и через людей.

Любая программа искусств действует через учителя, претерпевая множество влияний, взаимодействий и с педагогической средой, и с детской, и с родительской. Она выдерживает бремя в сознании всех этих людей с опытом их жизни, с привычками, с мечтами, с удобствами и неудобствами.

Самым серьезным и суровым испытанием для программы искусства, как и для всякой программы, являются условия реальной действительности. А они для нас не оптимальны. За долгие годы невнимания к предмету искусства в школе из нее ушло много опытных и талантливых педагогов. Кому хочется чувствовать себя в школе на третьих ролях? Кому хочется, чтобы тебя вместо успехов в педагогической работе ценили за порядок и эффективность в оформлении школы, которое нужно скорее для отчетности, для комиссий, чем для воспитания детей. Ведь эти стенды «наглядной агитации», висящие месяцами (если не годами), никого не агитируют. Психологи давно это определили — после быстрой адаптации их просто не замечают. Меня всегда удивляет эта «общественная работа». Почему в качестве общественной работы учителю математики не предлагают вести, например, бухгалтерию школы? Ведь он по уровню знаний вполне это может делать? Логика тут та же. Но традиции — иные. И эти традиции серьезно мешают укреплению талантливых педагогов искусства в школе. А о количестве часов — трудно и говорить. Часто, чтобы «набрать ставку», учителю нужно бегать по двум-трем школам. И везде он — поденщик. Абсурд!

И тем не менее в школе остаются многие талантливые

люди — те, которых не пугает вся многосложность положения. Но в подавляющем количестве школ специалиста нет!

Отношение к предмету сложилось неверное не только в педагогических коллективах, но и среди родителей. Это — безответственный предмет. Он не влияет на переход их ребенка из класса в класс, на окончание школы или поступление в вуз. Предмет-развлечение. Поколения (!) родителей выросли в таком понимании не только школьного предмета, но и самого искусства.

При всей увлеченности ребенка рисованием это не может не сказываться постепенно на его отношении к делу — **если не изменить ситуацию решительно и в корне.**

Собственно, этой цели и посвящена вся работа над новым содержанием, новыми методами, новой программой.

Но тут тоже свои столкновения — со стороны адаптов устоявшихся традиций предмета. Долгие десятилетия как бы освятили эти традиции солидностью. Кто может подумать, что устоявшиеся традиции могут быть недостаточно научны? Почему именно сегодня они оказались такими? Ведь столько серьезных людей ими занимались? Для того чтобы завершить разговор о месте и характере предмета искусства в общеобразовательной школе, стоит остановиться на всех этих вопросах, попытаться в них вникнуть.

Разобраться во взаимосвязях.

1. ПРОГРАММА И УЧИТЕЛЬ

Все прекрасное порождает благородные чувства, а эти чувства побуждают к добродетели, но слишком явная мораль неизменно разрушает свободное впечатление, которое оставляет произведение искусства, ибо цель, какова бы она ни была, как только она становится известной, ограничивает и стесняет воображение.

Эжен Делакруа.

В искусстве все на «чуть-чуть».

Художники это знают. «Своими боками» чувствуют. Чуть-чуть — и обыденное превращается в прекрасное, чуть-чуть — и все сгнуло.

Трудно создавать искусство.

А учить искусству?

Издревле художник учит учеников. Продолжает себя в них. В былые времена этому прекрасно служили ремесленные цеха. Позже — академии, институты, училища... Велик и трудоемок путь к профессионализму. От кружка, от студии до окончания института — 12—15 лет ученичества.

Взрастить из наивного ученика Мастера. Мечта и тяжелейшая задача Учителя. Взрастить Мастера, Художника, Поэта!

А взрастить Зрителя?

Ведь Художник — это только часть художественной культуры народа. Вторая, не менее существенная — Зритель. Без него произведение, даже самое талантливое, мертво, — зерно, не опущенное в почву, не способно прорасти. Художником, поэтом станет только один из тысячи. Зрителем должен стать каждый. Иначе — нет у искусства почвы для посева.

Кто взрастит Зрителя?

Учитель! Только Учитель. Иного не дано. И для культуры народа это не менее ответственно, чем взрастить Художника.

Огромнен пласт сложнейших задач и явлений художественной культуры, пласт, идущий к нам из давних веков. Это огромный круг знания, скорее даже понимания в «переживании заново» опыта предков. И в этом необычном познании необходим «поводырь» — человек, который умно, тактично, постепенно ввел бы тебя в мир художественной культуры, провел бы по всем этажам здания, в котором тебе предстоит жить, — здания культуры твоего народа.

Нужен Учитель Искусства.

И роль этого Учителя столь же значима, сколь и роль Учителя, формирующего Художника. Она даже более ответственна. Без его труда станет бесполезным, повиснет в пустоте сам труд Художника. Если уровень интересов зрителей застрянет на нулевом цикле «узнавания», то будут рождаться и художники, отвечающие на такие примитивные запросы, популярным станет искусство невысоких мыслей и чувств, избитых, открытых для элементарного узнавания штампов. А это отнюдь не будет соответствовать высоким традициям русской культуры, уровню культуры социалистического общества.

Учитель Искусства... Сонм проблем перед этим Учи-

телем. Перед ним не тысячи, а миллионы советских детей в тысячах общеобразовательных школ. Перед каждым учителем на каждом уроке 40 пар детских глаз... Как поведет он их, Поводырь, Проводник в Страну Культуры? Хватит ли у него на это знаний, мастерства, да той же самой художественной культуры?

Пока мы знаем — не хватает. У многих.

Именно поэтому нам и говорят — «до вашей ли программы, ставящей такие высокие цели, требующей такого высокого развития знаний! Вот когда...» Ждите, мол, когда этот уровень свалится на нашу школу с небес — как дар природы.

Не свалится. Это очень удобная позиция, чтобы не решать проблемы.

Но есть и другой путь: **создавать этот высокий уровень культуры учителя, создавать уже сегодня.**

Дорогу осилит идущий. Дорогу осилит тот, кто идет к большой цели, кому путь этот интересен, увлекателен.

Поэтому *нам не закрыта учеба в пути*, она неминуема

И неминуемо *постепенное* создание иного типа Учителя Искусства. Не учителя третьестепенного предмета рисования (или пения), а *Учителя Жизни — Учителя Искусства!* Естественно — через то же пение или рисование. Но такой учитель должен обладать большой широтой знаний, во-первых, в том искусстве, которое он преподает, во-вторых, во всех смежных областях культуры. Он должен быть **Носителем Культуры. Учителя всех предметов искусства должны обрести этот статус в глазах своих учеников, их родителей, своих коллег.**

Я понимаю — для этого много надо.

Но, чтобы твои дети вышли носителями культуры, ты должен им ее донести, а значит — *должен нести ее в себе.* Проводя ежегодные семинары и курсы учителей-экспериментаторов, мы поразились, как быстро раскрываются эти способности, как жадно учителя впитывают эти знания. Осваивать их по-настоящему жаждет тот, кто хочет и чувствует себя призванным отдавать полученное.

Программа, над которой работали наши учителя, создавала такую потребность. Наш метод — свобода в системе ограничений при целостности и ясности задач блока — давал учителю много возможностей для проявления своей личности. В течение 2—3 лет пробы программы каждого класса учителю становилась ясна цель, средства и открывались пути вариативного творческого проявления

личности. Соединение системности с творческой свободой порождало самое важное — увлеченность, интерес к работе. И удивление. Удивление перед возможностями своих учеников, а значит, и своими.

Реакция педагогов и детей — самый чуткий барометр. Если программа безынтересна для тех и других, безнадежны самые благие поставленные ею задачи. У нас было достаточное время и достаточное количество школ, чтобы проверить эту реакцию.

Программа «Изобразительное искусство и художественный труд» проверялась в Прибалтике, Закавказье, в Средней Азии, на Украине и, естественно, больше всего, в РСФСР. Москва, Ленинград, Казань, Ростов-на-Дону и даже сельские школы в Московской и Тульской областях были нашим первым экспериментальным полем. Узкий круг экспериментаторов-первопроходцев быстро стал обрастать рядами педагогов-энтузиастов и в этих и в других городах Советского Союза. Сейчас перед нами скорее проблема сдерживания стихийного распространения программы: таков напор педагогов, увидевших открытый путь не просто к грамоте графической, а к подлинной художественной грамотности.

Вот что пишет молодой учитель Н. Ф. Копытова: «Первые два года работала по старой программе, пыталась как-то ее оживить сказками, диафильмами, музыкой, рассказами о цвете, композиции и т. д. (т. е. применяла некоторые элементы нашей методики.— Б. Н.). «За отсебятину» частенько попадало от администрации. После августовского совещания учителей в прошлом году нам было предложено работать по экспериментальной программе. В школе пошли навстречу. Прошел год. Ребята 1—2-х классов учились по новой программе. Дети ждали уроков как праздника — это без преувеличения. Они ждали урока всю неделю. Приставали с вопросами: «Когда? Почему так мало уроков ИЗО?» И были счастливы, когда наступал этот миг. Работали ребята смело, свободно, без боязни белого листа, чего нельзя сказать о других классах. У этих детей лучше развита речь и образное мышление, более активное восприятие всего. Урок кончался, ребята не торопились уходить. Дежурить хотели буквально все. А наши старшеклассники завидовали малышам: «Почему у нас такого не было?» А у меня будто выросли крылья...»

Такие примерно высказывания — на любой встрече учителей-экспериментаторов. Их выступления ярки, горя-

чи, а детские работы наглядно иллюстрировали их успех и радость. По содержанию выступления нацелены главным образом на методические уточнения программы, на раскрытие личных путей педагогов в ее осуществлении. Подтверждено: в едином, выстроенном русле тем программы педагоги чувствуют себя свободно, могут творчески работать, не боясь сбиться с курса. И эта сторона программы вызывает горячее их одобрение. «В чем основное преимущество этой программы? — размышляет учительница Н. Н. Грамолина. — В системе, в структуре. Каждый класс, каждая четверть — это кирпич, который выкладывает здание. Здесь — не просто схема, а стройная система, и в ее результате получается самое основное — личность. Диалектика системы исключает формалистический подход к обучению. От простого к сложному, с привлечением нового материала — это бесконечное стремление вперед».

Особое внимание педагоги обращают на раскрытие возможностей целостного формирования личности ребенка с помощью новой программы. «Четко выстраивается формирование ребенка, — говорит учительница Б. В. Пионтик из Ташкента, — причем из года в год, из четверти в четверть, от урока к уроку. В этой системе выстраивается формирование культуры эстетической, нравственной, духовной. И этот путь лежит именно через широкую художественную грамотность. Здесь каждое задание интегрируется, получается единое восприятие, единое понимание, единое развитие мышления учащихся».

Особенно выделяют педагоги роль коллективных работ, которые завершают изучение тем. «В коллективной работе, — продолжает Б. В. Пионтик, — появляется такая обстановка, которая способствует пониманию чувств своего партнера. Ребенок подчиняется общему замыслу и стремится выполнить его как можно лучше. Здесь максимум активности каждого ученика. Работая коллективно, дети живут особой духовной жизнью, весь коллектив спаян. Самоутверждение идет при сохранении самобытности, но процесс складывается так, что каждый ребенок находит в этой работе свое место. Слабый старается не подвести партнера, подчиняется общему замыслу, чтобы выполнить, завершить работу. Здесь всегда работает весь класс, и работает увлеченно и длительно: ведь период подготовки коллективного панно — всю четверть». Профессор И. П. Глинская заметила: «Посмотрите работы по новой программе. Мы поражаемся: как трудолюбивы дети,

как много они сделали! Ведь это величайшая, грандиозная задача нашего времени — воспитание трудолюбия!» И она несомненно права. Но как часто мы пытаемся заставить детей просто трудиться, а не увлечь их трудом! Как часто нагромождение формальных правил, сведений, навыков заслоняет в глазах педагога и ребенка искусство и не дает ученику ощутить себя субъектом творчества. И тогда происходит затоптывание родников его творчества, подавление непонятным, чуждым ему характером требований его живых интересов.

Фактически «строгий» традиционный подход (ребенок — еще не художник) и противоположный у энтузиастов спонтанного творчества (ребенок — готовый художник) одинаково опасны — **один топчет, другой истощает творческие возможности ученика.**

Гораздо естественнее — создать потребности в знаниях и навыках, постепенно формировать творческие возможности. «Программа,— говорит учительница Г. М. Рогова из Ленинграда,— предлагает нам натуру, развитие представлений об объеме — пространственное представление через лепку, конструирование — на тех занятиях, где по возрасту эти знания наиболее доступны. В программе углублена работа с цветом, художественные методы изображения. Дети овладевают этими навыками ненавязчиво, с самого начала. У нас, например, нет в начальной школе специального рисования человека с натуры, но уже в конце первого класса ребенок может выражать внешний и внутренний облик человека».

Учитель А. А. Чучев из Казани останавливается на тех возможностях интернационального воспитания, которые открывает программа: «С самого первого класса мы проходим весь путь — через предметы, через костюмы, через архитектуру, в результате мы знакомимся с культурой народов, что воспитывает интернациональную культуру. Наиболее полно это раскрывается в третьем классе. Ведь у каждого народа есть свои критерии красоты. Когда ребята видят, например, индийский костюм, им сначала смешно и непривычно. Но потом они узнают, почему в Индии именно такой костюм, а скажем, в Прибалтике иной. Это воспитывает в них уважение, а значит, дружеский интерес к разным народам. У меня было недоверие к программе, но когда я поработал сам, я убедился, как это здорово, интересно ребятам, самому педагогу. Это видно из коллективной работы — панно. Ребята вложили

всю душу в работу. Панно висит здесь, в коридоре. Это дает большие результаты. Ребята включаются в коллективную работу и так рады, что ждут не дождутся этого урока! Панно воспитывает очень сильный коллективизм!»

Педагоги почти в каждом выступлении возвращаются к воспитательным возможностям программы, к влиянию ее на общение детей, на их увлеченность работой, на патриотическое и интернациональное воспитание через искусство. И очень верно отметила Н. Н. Грамолина, что «программа делает самое главное: художественными средствами заставляет ребенка осмыслить все вокруг себя, найти место в жизни, воспитать жизненную позицию».

В работу по программе за эти годы включились и педагоги-профессионалы изобразительного искусства, и учителя начальных классов, и даже учителя, получившие иное образование, но ведущие данный предмет. И мы обнаружили удивительные возможности всех этих групп учителей.

Оказалось реальным быстрое освоение программы начальных классов учителями, обладающими достаточным уровнем общей культуры. Им был понятен социально-эмоциональный ряд содержания программы. Они быстрее, чем даже специалисты изобразительного искусства, переходили на драматургически-диалоговую форму построения урока. Для них трудны были навыки. Они сами не обладали теми умениями, которые должны были передавать детям. Но и тут дело оказалось не бесперспективным. И в этом — взрослом — возрасте культурный человек оказался в состоянии в течение нескольких лет освоить минимальные навыки и даже развить понимание художественности (выразительности) их использования. И уже через несколько лет мы стали получать от них (даже из сельских школ) качественные детские работы. Иногда мы чувствовали за ними подготовку даже на уровне лучших профессиональных педагогов.

У них оказались и серьезные преимущества — знание малышей, не просто детской психики, но и персонально учеников своего класса.

Для учителей-специалистов именно нехватка этих знаний поначалу представляла сложность. Но радость работы с малышами быстро преодолевала неумение. Часто этим учителям труднее было вести беседы — осталась привычка

ставить натюрморт, объяснять задание и смотреть за процессом исполнения. Но постепенно многие учителя не только освоили наш метод, но и влюбились в него, в эти, по выражению учительницы Ю. В. Шафранской из Коломны, «святые пятнадцать минут». Конечно, и им приходилось добирать навыков и знаний. Seriously не хватало искусствоведческой эрудиции, знаний специфики психологии художественного восприятия и художественного творчества. А технических навыков в области конструирования недоставало всем. Многого недоставало. Но не фатально.

На курсах ЦИУУ РСФСР по экспериментальной программе и всесоюзных семинарах Института художественного воспитания и Союза художников СССР год за годом читались циклы лекций по этим проблемам, проводились практические занятия и по конструированию, и по цветоведению, и даже проигрывались по классам на учителей основные, характерные уроки каждого блока. И постепенно уходили в прошлое огрехи образования и опыта. Сколько это приносило радости!

Если оказалось возможным в течение нескольких летних сборов выправить художественное, психологическое и методическое развитие учителей — то как же реально приблизится цель, если правильно поставить их образование в художественно-педагогических учебных заведениях!

Будущим педагогам, которым предстоит преподавать изобразительное искусство, не только можно, но и нужно дать широкий круг художественных навыков. Хотя подготовка школьного учителя искусства, естественно, будет отличаться от подготовки художника-профессионала широтой освоения материала искусства. Сразу глубоко и широко невозможно. Художник — станковист, живописец ведь тоже не может быть одновременно скульптором, дизайнером, монументалистом, текстильщиком, керамистом. Так же, как и наоборот. В этом сила и слабость профессионала искусства. И без такой «флюсовости» подлинного мастера трудно сформировать.

А учитель искусства — мастер широкого охвата искусств. Конечно, у него может быть свой, любимый аспект искусства, где его умения пойдут вглубь, но ему обязательна и широта. Он не имеет права быть узким «мастеровым». Его культурный и художественный кругозор должен быть и шире и выше. Художник по набивным

тканям может быть блестящим ремесленником в своем деле и мало знать вокруг. Педагог — нет.

Исходя из этого должно быть построено и обучение. В первую очередь в отношении практических умений — широты профессионального охвата искусств. И изобразительные, и декоративные, и дизайн. Теоретически он также должен знать больше и шире. Особенно в психологии — не только возрастной, но и специфической, для деятельности художественной. Такой педагог должен быть и социологом. Ему предстоит связывать художественные знания со знанием жизни. А эти знания у каждого ребенка свои — и часто ой какие неожиданные.

Из всего этого вытекает и особая значимость методических знаний. Сегодня эта сторона воспитания педагогов часто хромает сильнее всего — она не учитывает специфику предмета. Эти знания в художественной педагогике сегодня оказались самыми косными, никак не учитывающими развитие требований общества. Большей частью они остались на уровне давнего предмета «Рисование». Здесь накопилось такое количество догм и штампов, что живой мысли и поиску почти невозможно пробиться.

А художественная педагогика — ведущая для педагога область знаний и умений. Пора — и давно — освободиться от схоластики, от преподнесения азбучных истин как высоконаучных основ. Нашими учителями-экспериментаторами и проблемной группой подготовлен обильный материал по программе. Очень много переосознано и развито в формах урока, во взаимоотношениях на нем учителя и ученика и даже в «технологии» передачи практических навыков. Мы надеемся, что это будет освоено широкими кругами молодых учителей.

Очень показательно, что некоторые художественно-графические факультеты начали разрабатывать новые учебные планы и программы (например, в пединституте им. А. И. Герцена), отвечающие более точно запросам сегодняшнего дня.

В первую очередь необходимо предметы искусства — предметы будущей профессии — сделать *определяющими* при приеме. Предельно нелогично держать здесь на единых правах знания художественные с физико-математическими. Мы теряем способных людей!

Важно поднять профессию преподавателя искусства до творческого уровня. «Основой программы и ее методики

является возможность творческих поисков и открытий не только для учащихся, но и для учителей. Уже в первые годы работы на этой программе выявились огромные творческие возможности педагогов», — отметил академик М. Н. Скаткин (Творчество. — 1982. — № 7).

Сейчас открываются все возможности превратить предмет искусства в один из ведущих в нашей общеобразовательной школе — в предмет формирования эмоционально-ценностных критериев, развития творческих потенций человеческой личности. А значит — в ведущий инструмент формирования творческих потенций нашего общества. Что существеннее для будущего?

Что все остальное — без этого?

Наш педагог должен стать Учителем Искусства — Учителем с большой буквы. И все мы должны ему в этом помочь. И нет необходимости ожидать долгие годы, пока такой учитель созреет сам «волею божьей». Его нужно формировать сегодня и на студенческой скамье, и на курсах повышения квалификации.

Путь в тысячи километров начинается с простого, маленького шага. Но — реального.

II. ПРОГРАММА И СЕМЬЯ

Взаимоотношения семьи и школы очень непросты. Если есть между ними подлинное, не формальное взаимодействие, то ребенок развивается нормально — и духовно и умственно. Если нет такого взаимодействия — опасность! Начинается двойная жизнь, ложь, искажение нравственных норм растущего человека. И умирает радость учения. Именно поэтому я придаю огромное значение привлечению к процессу учебы родителей. В преподавании искусства это особенно значимо — сам предмет занимается вопросами отношения к миру. Наша программа построена так, что не только допускает, но и требует, программирует постоянные связи урока с жизнью семьи. И учитель должен следить за развитием и усложнением этих связей, постоянно держать руку на пульсе! Каждый урок имеет домашние задания. Цель этих заданий — связь изучаемой темы через деятельность ребенка с окружающей действительностью. И эта самая жизнедеятельность не может проходить вне семьи. Как это ни фантастично, но мы желаем, чтобы эти задания выполнялись или с

помощью семьи, или просто всей семьей, т. е. **становились темами совместных раздумий и поисков всех ее членов.**

Будем искренни — поколения родителей выросли на удивительной художественной «диете». И не случайно фетишизация науки и техники сформировала мышление. «Возможно ли сравнить математику, физику, химию, биологию, технику, т.е. действительно науки нужные, практически важные, с бесполезными, т.н. гуманитарными дисциплинами: музыкой, литературой, изобразительным искусством, историей? Это же абсолютный абсурд! — уверенно написал (и не один он, их много) инженер Стафиловский из г. Рязани.— Моя дочь собирается пойти в школу,— продолжает он,— я, как отец, был бы очень доволен, если б моя дочь стала нужным для государства, технически образованным человеком. В свободное время пусть читает. Танцы, пение, рисование и т.п.— дело досуга, дело развлечения. *Не большая беда, если она ими совсем не будет заниматься.* Гуманитарные науки должны уступать место прикладным. Они — в свободное время. Ведь аксиома, что физику, математику, технику труднее изучать самому. Только отдельные личности принимают гуманитарные науки всерьез. Но интересы масс должны быть на первом месте. В заключение хочу сказать — дорогу делу! Этому обязана учить школа!»

Приведенное письмо — активное, убежденное «на основе жизни». Но как оно далеко от подлинного понимания жизненных проблем! Будем правдивы — во многих семьях царит такое же понимание искусства: для развлечения... на уровне «козла».

Именно поэтому школьный предмет искусства должен иметь домашние задания и должен втягивать в орбиту своих проблем семьи школьников.

«Вместе с дочерью подбираем литературу по заданной теме. Дочь уже знает виды изобразительного искусства, много читает, задает такие вопросы, что приходится самой браться за книгу, чтобы ответить...»

«Мила рассказывает дома о том, что изучали на уроках ИЗО, иногда о таком, чего мы, взрослые, не знаем!»

«Моя дочь на протяжении 4 лет каждую неделю в преддверии урока подчеркивает, что завтра урок ИЗО. А в день урока делится впечатлениями и рассказывает о планах на следующие уроки. Это нетерпение и любопытство не заканчивается уроками. Посещения ГРМ и

Эрмитажа вызывают подлинную радость. Там она внимательна, выражает свои суждения, мнения, ссылаясь на уроки. К своим работам относится критически, а это говорит о росте ее вкуса. Мир интересов у нее стал шире и ярче...»

«Когда моя дочь лежала месяц в больнице, она в своих записках выражала беспокойство, что отстанет по рисованию (не по математике!). Она с порога кричит: «Мама! Мы сегодня ездили в Японию!» А сколько материала перерабатывает ребенок по истории нашей Родины, своей республики, мировой культуры, сколько получает умений, навыков, художественных знаний...»

«Уходя с уроков изобразительного искусства, мой сын уносит много нового и интересного. Он видит все вокруг себя другими глазами, очень красочно может рассказать об окружающей природе».

Здесь высказывания родителей из разных городов — и они похожи. Вот что пишет, более аргументируя, Е. А. Рождественская от имени группы родителей г. Казани: «Не скрою... Глубокое чувство досады испытали мы — родители. Ведь по этой программе могло уже обучиться и выйти в жизнь целое поколение, воспитанное в лучших традициях нашего общества. Это не просто громкие слова. Ведь не секрет, что урок рисования в большинстве школ — это дополнительные часы к другим предметам. Тогда как проведение уроков по этой программе — насыщенные часы, в которых ребенок черпает то, без чего нельзя стать гармонически развитым человеком: любовь к прекрасному, к добру, непримиримость к злу и насилию, любовь к родному краю, Родине, чувство гражданственности и патриотизма. Просматривая рисунки и коллективные панно, поражаешься... как они, 6—7-, 9—10-летние, уже способны понимать и так глубоко чувствовать. Как много разносторонних знаний получают и усваивают дети на этих занятиях: об истории, об архитектуре, о природе, обычаях разных народов, их быте, одежде, нравах. На занятиях царит обстановка доверия, взаимопонимания, такта. Дети свободно высказывают свои мысли и не боятся показаться смешными или не понятыми. Таким образом, совершенно незаметно для самих себя они обучаются процессу мышления, культуре речи, культуре общения, совместному творчеству, не чувствуя при этом, что их воспиты-

вают. Просто для них это нормальная рабочая обстановка».

«Но самое главное, — написала С. Фролова в «Правде Востока» от 2 апреля 1981 г., — искусство настолько вошло в жизнь двенадцатилетних подростков, что общение с прекрасным стало для них необходимым. Своей увлеченностью они заражают взрослых. Характерная черта: не родители, а дети являются инициаторами совместных посещений музеев, выставок...»

И ощущения едины в городе и селе. Директор школы в селе Мурзине Татарской АССР Г. Р. Салахова прислала мне запись родительского обсуждения. Она заключает обсуждение своим мнением: «Наблюдения показывают, что учащиеся с удовольствием занимаются, а главное, приобретают навыки и рисуют свободно. Как много учащиеся получают для себя, для эрудиции. Посещая урок ИЗО по экспериментальной программе, я получаю большое удовлетворение и духовную пищу. В беседе с учителями об уроках чувствуется, что все они увлечены этими уроками. Приходилось принимать участие в обсуждении уроков на родительском собрании — все родители выражают искреннюю благодарность учителю Р. Н. Халилову за такие уроки. Если эксперимент выдержит — и обучение пойдет по этой программе, учащиеся много получат в своем развитии».

Даже в сельской школе, даже у неспециалиста (специально обученного на курсах) Р. Н. Халилова получают такие результаты, которых, признаюсь, нам было трудно ожидать.

И восторги детей, и активность их во втягивании в эти интересы родителей повсеместны. Повсеместен скепсис вначале, удивление и радость после. Разве это не то, что нужно нам? Разве объединение интереса семьи на почве духовной культуры, познания искусства не является альтернативой объединению на почве приобретательства, пьянства и т.д.? Правда, тут иногда назревают и события, на которые еще не известно как реагировать. Дети, начиная чувствовать разницу между художественным и антихудожественным и в силу юношеской бескомпромиссности, бунтуют, противятся излишнему вещизму, приобретению пошлых вещей. А родители не понимают, обижаются — им-то кажется, что это не пошлость, а высокое искусство! Такие внутренние разрывы происходят часто в начале пути. Ведь **постепенно, в течение многих лет**

накапливают дети совместно с родителями эти знания. Незаметно меняется, становится более духовной атмосфера семьи.

Опаснее другое. Когда родители, безапелляционно стоя на позициях того инженера, письмо которого я привел вначале, решительно не хотят включаться в эти интересы, обливают их ядом насмешек и презрения. Особенно активны эти родители становятся к старшим классам школы, когда нужно готовиться в вуз, и на «пустое дело» попросту запрещают детям тратить время.

Годы, десятилетия уйдут на перестройку таких «внекультурных» позиций «технократов». Да, нереально начинать с семьи перестройку эстетического воспитания. Но реально и необходимо сегодня, а не завтра втягивать ее в эту перестройку. Педагогу, педсовету, дирекции имеет смысл глубоко понять эти возможности предмета и, связав через искусство ребенка с родителями, объединить их вокруг школы, вокруг совместного дела передачи культуры предков маленьким ее наследникам. Как бы старательно ни делали это семья и школа порознь — никогда не будут достигнуты результаты, возможные при слиянии их усилий.

III. КРИТЕРИИ УСПЕШНОСТИ

Проблема критериев оценки успешности выполнения поставленных нами задач оказалась непростой. Очень просто и ясно оценивали успешность детских работ по программе «Рисование»: «правильно — неправильно». Если пропорции близкие к реальным — правильно, не соответствуют им — неправильно. Цвет предмета похож — правильно. Скомпоновано согласно равновесию листа — правильно. Названо, что изображено (узнано), — правильно. Четкие и ясные критерии.

Но при внимательном анализе этих критериев оказывалось, что они совершенно несоотносимы ни со спецификой возраста, ни со спецификой искусства. Когда ребенок-первоклассник рисует человека выше дома — правильно это или неправильно? Человек не может быть выше дома — значит, неправильно? Но психика ребенка считается с тем, что этот человек для него, рисующего, был «главнее» дома, интереснее, — и он, естественно, неосознанно, но выделил его размером. Неправильно это с точки

зрения элементарной грамоты, но правильно с точки зрения восприятия ребенка и... как ни странно, это правильно с точки зрения «большого» профессионального искусства. Сколько примеров в нем мы имеем такого «детского» подчеркивания персонажа размером. Взять хотя бы нестеровский портрет Максима Горького. Правда, тут у нас будут «оправдания» чисто профессиональные — низкий горизонт, перспективные сокращения и т. д. То есть цепь отработанных реалистическим искусством средств выражения, о которых даже не догадываются малыши.

Ребенок их не знал, не мог ими воспользоваться. Тут просто произошла неожиданная связка наивности выражения оценки с профессиональным выражением. Так «правильно» или «неправильно» соотнес ребенок фигуру с домом или цветок с фигурой? Не так легко оказался здесь ответ — если идти от искусства и от ребенка, а не от теоретической схемы.

«Математизация» гуманитарных, общественных наук происходит в процессе поисков твердого, **объективно формируемого критерия знаний**. Однако в своих крайних формах она стала противоречить самой сути и принципам гуманитарного образования, целям воспитания глубоких идейных убеждений, гражданских позиций личности» (Правда.— 1979.— 6 марта). Д. Чхикишвили, ректор Тбилисского университета истории наук, автор этих строк, абсолютно и тревожно прав.

Если мы в новом направлении программы искусства ставим гораздо более широкие, чем технически-профессиональные, задачи, то поиски «математически точных» критериев еще усложняются. Они непросты даже в определении успешности чисто грамматических задач в изобразительном искусстве (они намного сложнее, чем критерии грамотности в правописании,— там критерии не связаны с возрастом). Как же определить *точно* эти критерии применительно к поставленным нами задачам: отношенческим, творческим, языковым? Нам говорят — пока таких точных математических критериев нет, *нельзя даже ставить эти задачи в школе*.

Но тогда вообще нельзя преподавать гуманитарные науки, выходя за рамки грамматических правил! Нет — абсолютно прав Чхикишвили. Требования точности критериев здесь опасны. Никакие определенные словесные критерии хотя бы звуковой или колористической гармонии

не помогут инспектору определить их успешность в проверяемом классе, *если он сам не обладает развитым слухом, колористически развитым зрением.*

Неоднозначны даже самые сложные и интересные психологические обследования. Хотя, может быть, только в них и есть путь формирования, возможно, и не точных, но реальных критериев. Правильно пишут А. Я. Зись и М. П. Стафецкая: *«При разных подходах в разных контекстах единицы, в которых выражаются количественные характеристики предмета исследования, могут различаться... Методика определяет не только приемы сбора и количественной обработки данных, но и исследовательскую установку, контекст которой накладывает отпечаток на характер самой фиксации социального факта... Фиксация происходит на основе смысловой посылки, которая негласно присутствует в позиции исследователя, на основе его отношения к предмету.*

При сопоставлении эмпирических данных... важно учитывать, на основе какой теоретико-смысловой посылки они получены, ибо от этого зависят... границы их сопоставимости...» [XI — С. 17—18].

А если точных критериев не только нет, но и *быть не может*, можем ли мы математически точно сказать — хорошо или плохо? *«Искусство фактически всегда встает в двузначии этого слова «хорошо», в котором эстетическая сфера и сфера нравственная встречаются, смешиваются, становятся неразличимы»* (Томас Манн).

Приходится считаться с реальностью: в самом предмете (объекте) исследования невозможно уйти от субъективных элементов, невозможно уйти от них и исследующему субъекту. И в то же время, «добру и злу внимая равнодушно», мы не построим никакой системы. Воспитание, т. е. субъективный фактор, входит в образование как неотрывная его часть, проходя не только через формы взаимоотношений в школе, но и через сами предметы — особенно через предметы искусств. В силу сложности решения проблемы — мы это видим — обученность школьников намного обгоняет их воспитанность. Нужно искать пути изменения ситуации. Очевидно, в процессе создания системы эстетического воспитания нужно разрабатывать и критерии, наиболее близкие к исследуемому объекту. Не математические! Подобное — подобным. У нас намечилось несколько путей поисков более-менее оптимальных критериев развития. Одни ставят задачей анализ социальных,

эмоционально-ценностных результатов, другие — анализ художественно-образной освоенности языка. Вот элементы анализа первой группы:

1. **Эстетическая позиция**, выражающаяся в понимании социальной роли искусства, конкретно-историческом понимании общественного идеала, **отзывчивости на красоту** и выразительность **окружающей действительности и искусства**, на прекрасное и безобразное, в степени сформированности художественного вкуса, бережном отношении к природе, к памятникам культуры.

2. **Художественно-творческая активность личности**, проявляющаяся в **самостоятельности** школьников при изучении искусства и практической деятельности в области изобразительного, декоративного и конструктивного творчества.

3. **Осознание общественно полезной значимости результатов своего художественного творчества**, которое выявляется в стремлении к оформлению своими силами школьных интерьеров, самодеятельных спектаклей, праздников, создании выставок детских произведений, проведении экскурсий, при создании школьного музея, на выставке своих работ в родном городе или селе, экскурсии в художественные музеи, выставочные залы, театры.

Как видим, анализ результатов тут более всего будет виден лично учителю и школьному коллективу. Он основан на чуткой реакции анализирующего не на итоги, а на процесс, на характер его развития. Эти критерии реальны, но несомненно субъективны. Вряд ли их можно заложить в компьютер.

А стоит ли? Может быть, мы сумеем выработать механизм анализа более чуткий, чем машинный? Ведь при всей быстроте решения задач машина не в состоянии установить моментально такое количество ассоциативных связей, как мозг человека, для этого просто необходимо иметь живой, личный, чувственный опыт — участвовать в повседневном борении идей и дел, любить и ненавидеть. А машина...

Вторая линия критериев — языковая, это методики изучения уровня овладения основами образного языка искусства. Они разработаны кандидатами психологических наук А. А. Мелик-Пашаевым и З. Н. Новлянской. Использование их проверялось на целом ряде групп детей разных школ и, на мой взгляд, дает возможность в ка-

кой-то мере объективного анализа (в какой мере — все же зависит от уровня художественного развития анализирующих экспертов). Здесь брались классы различных школ — обыкновенной общеобразовательной, художественной и работающей по экспериментальной программе студентов художественного учебного заведения как эталонной группы.

Все критерии рассматривались по 16 параметрам. Было 4 критерия и 4 уровня в каждом. Результаты обследования, конечно, обрабатывал компьютер.

Первый критерий — создание эмоционально-выразительного изображения, выражение определенного состояния, настроения — ведущий, главный и для нашей программы. Проверка учащихся по этому параметру нам была интересна. На небольшом количестве испытуемых (класс) она дала очень обнадеживающие итоги, превышающие результаты учеников художественной школы (хотя по третьему критерию — владению изобразительными навыками — естественно, была обратная картина). Но, на мой взгляд, точных результатов любое социологическое исследование достигает лишь при огромном, массовом — многотысячном — охвате испытуемых. Пока это для нас нереально. Очень бы хотелось, чтобы психологи активнее подключались к разработке столь сложных критериев художественного развития.

Я не жду здесь быстрых результатов, но верю в возможность нахождения относительно оптимальных путей. Не полностью объективных, но приближающихся к ним. И критерии эти обязательно должны включать весь цикл задач — как отношенческих, так и творческих и языковых. Задачи эти перед нами встали только в последнее десятилетие, и неестественно ждать от науки моментального ответа.

Но найти его можно. Первые пробы уже показали это.

IV. СОИЗМЕРИМОСТЬ ПУТЕЙ

После начала эксперимента прошло уже более пятнадцати лет. К настоящему времени разные организации приняли участие в поиске. Поскольку выявилось несколько путей решения проблемы, встала необходимость сравнения их — ведь какой-то путь необходимо выбрать как оптимальный для сегодняшнего и для завтрашнего дня раз-

вития нашего общества. И для завтрашнего! Чтобы не потребовалось через десяток лет начинать поиск заново. Ведь поиск этот проводится в государственном масштабе впервые.

Каковы же могут быть критерии для сравнения?

Например, выполнимость программы для сегодняшнего учителя или для сегодняшнего уровня оборудования предмета? Я сомневаюсь в значимости этого критерия. На сегодняшнем уровне обеспечения предмет при любых программах по-прежнему *будет оставаться во многом самообманом*. Если ориентироваться на нынешнее (в большинстве школ) преподавание предмета неспециалистами, при полном отсутствии организованного методического и материального обеспечения, не имело вообще смысла начинать государственный эксперимент, тратить средства и время.

Нет, если утверждать современное содержание предмета, то лишь при условии его организационного и материального функционирования на *уровне основных общеобразовательных предметов*: математики, географии, химии, истории...

Может быть, критерием сравнения должен быть *лучаемый уровень навыков, знаний*? На мой взгляд, этот критерий также недостаточен. Все три пути требуют во многом *разных знаний*, часто неконтролируемых *элементарными старыми критериями* (правильно — неправильно нарисовал, взял цвет, скомпоновал и т. д.). Новые программы *по-разному* понимают вообще сами навыки — *кроме общих, формируют свои, специфические только для этой программы навыки и знания*. И так — сравнивать невозможно?

Нет, все же есть что сравнивать — это задачи. Задачи не декларируемые, а фактические, обеспечиваемые всей тканью программы, — эти задачи оказываются разными. Я подчеркиваю — **декларируемые задачи во всех путях оказались схожи**. Как правило, на первом месте стоят задачи идеологического и нравственного формирования личности, говорится о развитии образно-творческого мышления, везде говорится о минимальном уровне навыков и знаний.

Все это излагается в достаточно общих формулировках, но в них ли суть?

Но можно найти и путь сравнения задач реальных, не декларируемых — они очень четко выявляются не в

теоретических рассуждениях, а в конструкции заданий программы, *в конструкции ее деятельностей и проблем*. Что для авторов данного хода *оказывается важнейшим в передаче опыта искусства новым поколениям, то программа и принимает как основной принцип, конструирующий его содержание*. И тут есть что выбирать. Какую же черту искусства мы сочтем определяющей, более нужной нашему обществу, для передачи учащимся в общеобразовательной школе? Я хочу подчеркнуть два момента — черту именно **реалистического искусства** и именно в **общеобразовательной школе**. Ибо все программы декларируют эти задачи. Какая же их решает точнее?

Попробуем сравнить **основные конструирующие принципы** этих программ и, исходя из них, определить специфику каждой. Для удобства дадим программам номера. Программа № 2—это та, с которой начался в 1971—1972 гг. поиск НИИ художественного воспитания и Союза художников СССР. В 1981 г. она была одобрена как типовая. Программа № 3—это второй, начатый в 1974 г., переработанный вариант совместного поиска НИИ художественного воспитания и Союза художников СССР, где Союз художников СССР вслед за Союзом композиторов СССР (программа Д. Б. Кабалевского) повернул поиск в принципиально новое русло. Она развивается ныне в Министерстве просвещения РСФСР. Программа № 1—это вариант, который разработан в НИИ школ Министерства просвещения РСФСР и Академии художеств СССР под руководством В. С. Кузина, А. С. Жуковой и Н. Н. Ростовцева; эта программа в настоящее время является обязательной для школ РСФСР. Программа «А» («Рисование») — предшественница действующей в последние десятилетия.

Что же можно выделить как *конструирующие элементы* всех этих программ? Их всего два: *распределение материала по видам учебной деятельности и по основным учебным темам*.

1

Попробуем сравнить их сперва **по видам учебной деятельности**:

Может ли что-нибудь дать нам это сравнение?

„А”

1. Рисование с натуры
2. Рисование на темы
3. Рисование узоров и упражнений
4. Беседы об искусстве

№ 1

1. Рисование
2. Живопись
3. Тематическое рисование
4. Декоративная работа
5. Беседы об искусстве (основы искусствоведения)

№ 2

1. Изображения на плоскости
2. Лепка
3. Декоративно-прикладная деятельность
4. Восприятие искусства и объектов действительности

№ 3

1. Изобразительный вид деятельности (на плоскости и в объеме)
2. Конструктивный вид деятельности
3. Декоративный вид деятельности
4. Во всех трех видах искусства их восприятие неотрывно от практической деятельности

Во-первых, очевидно, что практическая работа в программах № 1, № 2 и «А» отделена от восприятия искусств как самостоятельного вида деятельности, а в программе № 3 практическая работа и восприятие слиты воедино. В дальнейшем можно разобрать, хорошо это или плохо. Пока видно только, что в программе № 3 к **взаимодействию теории и практики принципиально иной подход**.

Во-вторых, только в программе № 3 конструктивный вид художественной деятельности выделен как **самостоятельная линия**. Все остальные программы (новые и старые) такую деятельность для выражения в структуре не считают **существенной**. И это подтверждается изучением материалов программ. Конструирование из бумаги, изучение памятников архитектуры в программах «А» и № 1 отсутствуют, а в программе № 2 эта линия, фактически появившись, не нашла в структуре открытого выражения. В программе № 3—в единственной— в содержании уроков **соблюдается равноправие конструктивного вида деятельности с изобразительным и декоративным**.

В-третьих, лепка или изображение в объеме существуют только в программах № 2 и № 3. В программе № 1, так же как и в «А», работа в объеме как система не предусмотрена.

В-четвертых, наглядно видно, что программа № 1 по конструкции видов деятельности **ничем** фактически не отличается от «А», т. е. давно устаревшей программы «Рисования» («Рисунок» и «Живопись» есть лишь расчлененный вариант «Рисования с натуры»). К тому же непонятно, почему «Тематическое рисование» не есть ни «Рисунок», ни «Живопись», тем более что в практических заданиях там тот же рисунок раскрашивается красками. Можно понять, откуда взялось это «изменение»: из профессиональной художественной школы, где и для детей, и для студентов эти членения в форме «Рисунка», «Живописи», «Композиции», «Истории искусств» всегда существовали. Однако в общеобразовательной школе не только возможности (1 час в неделю— против более 10—20 часов), но и задачи-то совсем иные.

В этом плане (в отличие от старых) программы № 2 и № 3 имеют больше преимуществ. Программа № 2 ввела раздел лепки (ранее отсутствовавший), программа № 3—и конструирование, т. е. впервые **охватила все типы реально существующей художественной деятельности**. Итак, по

структуре деятельностей программа № 1 представляется неотличимой от ранее действовавших и фактически дублирует давно отжившую идею программы «А», задачей которой обозначено: «Обучение основам рисования — усвоение учащимися на практической работе основных правил перспективного изображения и вооружение учащихся необходимыми техническими навыками» (Программа средней школы. Рисование. — Учпедгиз, 1947). Программа № 1 в структуре деятельностей несет это же понимание задач.

Программа № 2 имеет существенные отличия от старых программ: кроме естественности объединения всех видов «изображения на плоскости» в один раздел (рисунок и живопись с натуры, по памяти, представлениям и фантазии) и введения лепки, она делает еще один позитивный шаг, расширяя прежний раздел «Беседы об искусстве» в раздел «Восприятие искусства и объектов действительности», тем самым углубляя и строя более системно тему связи искусства с действительностью.

Программа № 3 по конструкции видов деятельностей еще более резко отличается от прошлых программ — здесь восприятие искусства и действительности находится в неотрывном единстве с практической деятельностью. И это ее коренное отличие от предыдущих. И важнейшее: именно данный момент способствует формированию целостности осознания художественного явления — будь то вид, жанр искусства, элементы его языка или проявления в жизни. При таком объединении занятий открываются возможности направить весь процесс познания ученика на понимание явлений искусства в полном единстве теории и практики. Эта возможность скорее всего является серьезным преимуществом данной программы.

2

Теперь рассмотрим второй конструирующий принцип — распределение материала по учебным темам или проблемам. Этот принцип, наверное, еще более ясно раскрывает, что же авторы программы считают важнейшим в реалистическом искусстве, какие его стороны считают главными для осознания искусства учеником.

Сравним тематические основы (художественные проблемы) программы:

«А»	№ 1	№ 2	№ 3
Никаких тем и проблем не выделено	<p>Вся программа и классы не имеют своих тем, но четверти имеют</p>	<p>Проблемы, общие для всех лет обучения:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Композиционная деятельность 2. Цвет (освещение) 3. Форма, пропорция, конструкция 4. Пространство (объем) 5. Развитие художественного восприятия и эстетическая отзывчивость 	<p>Каждый класс имеет свою тему:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 класс: Искусство видеть 2 класс: Ты и искусство 3 класс: Искусство вокруг тебя 4 класс: Каждый народ художник 5 и 6 классы: Изобразительные искусства как познание и утверждение человеческих ценностей 7 класс: Декоративные искусства мудрость и красота вещей 8 класс: Архитектура и монументальные искусства — каменная летопись человечества 9 класс: Синтез искусств 10 и 11 классы: Искусства и проблемы твоей жизни

Теперь посмотрим, что дает нам это сравнение. Тут придется не раз обращаться к текстам программ для выявления этих основ в темах уроков и в их группировках. То, что в программе «А», в преамбуле, не названы никакие тематические проблемы, отнюдь не значит, конечно, что их нет в содержании программы. Они просто не вычленены, не названы. Стоит просмотреть внимательно темы уроков, и эту линию можно выкристаллизовать.

Вот, например, программа «А» («Рисование») — раздел «Рисование с натуры и по наблюдению» — называет **объекты**: 1 класс — фрукты, овощи, портфель, папка и т. д. 6 класс — цилиндр и шар, книги, коробки, чемодан и т. д. В этой же программе «Рисование на темы» **объекты**: 1 класс — «Наш двор», «Листопад», «Колхоз», «Город» и т. д. В 4 классе: «Летом на реке», «Наш колхоз», «Войска Советской Армии» и др. Беседы об искусстве (а это всего несколько обособленных часов за все годы обучения) — и здесь все проблемы искусства!

Какие проблемы здесь фактически поставлены?

Наглядно видно вычленение **объекта изображения как центральной линии во всех видах работы**. Чемодан, конус, листик — не что иное, как **объекты изображения**. «Наш двор» или «Наш колхоз» — тоже. Это то, что **«нужно изображать»**. В конструкции программы вопрос **«зачем, с какой целью изображать?»** даже не поставлен. Проблема **«как изображать?»** частично существует: ставятся задачи перспективы, светотени — лишь как правила графического изображения. И этот навык дается в отрыве от остальных, забытых здесь, художественных умений. Узор в полосе или в ковре дается тоже как **объект декорирования**. Проблема объекта изображения («что?») в изобразительном искусстве всегда существует, но она всегда же и подчинена, производна. **В реалистическом искусстве вопрос «зачем?» всегда был центральным**. Забвение в «Рисовании» этой коренной проблемы, очевидно, и послужило причиной замены этого предмета на предмет «Изобразительное искусство».

Предмет «Рисование» шел от профессионального обучения, от профессиональной художественной школы, но, оторвав от нее один (хотя и ведущий) предмет — «Рисунок», потеряв остальные учебные предметы (живопись, композицию, скульптуру, историю искусств, анатомию и т. д.), он резко **деформировал все содержание преподавания искусства**. Здесь профессиональный принцип на-

столько оказался примитивизирован, что вместо полнокровного и живого дерева предстал перед нами мертвый, голый столб, уже никакого отношения к профессиональному обучению не имеющий. Здесь произошла серьезная подмена принципов. Поэтому получается крайнее упрощение не только задач обучения, но и самого понимания искусства. Вспомним — в академической системе профессионального обучения этой примитивизацией и не пахнет, иначе она не дала бы столько талантливых художников самых различных направлений и индивидуальностей. И причина подмены понятий очевидна: **попытавшись надеть рыцарские латы на младенца, мы пришли бы к такой же профанации их сути.**

Когда в программе господствует подход с точки зрения того, «что» изображено (предметы, явления природы, события), то точнее всего будет назвать принципы такой программы **наивно-иллюстрационными или иллюстрационно-предметными.** И надо признать, что этот подход в понимании реалистического искусства привит сейчас широкому кругу зрителей — правит школой. Художники называют такое понимание искусства примитивным или «бытовым». То есть, рассматривая картину, человек не проникает глубже зримо изображенного: «изображено дерево», «изображен осенний лес», «изображен бой» и т. д. И смотрит, насколько похоже на натуру все, что изображено. Идеал — «как на фотографии». И кажется, что **похожесть предметного изображения и есть суть работы художника и смысл реалистического искусства.**

Сторонники этих позиций убеждены, что **«вся сложность картины практической жизни изобразительного искусства может быть в конечном счете сведена к борьбе двух основных гносеологических принципов — агностицизма и утверждения принципиальной познаваемости мира, принципов знака и слепка с натуры»** (Жукова А. С. Детский рисунок и социальная среда.— Советская педагогика.— 1986.— № 11.— С. 125). Жукова уверена, что наше убеждение в **познаваемости мира** выражается в искусстве в форме «слепка», т. е. точной копии с него. «...Между реализмом и формализмом,— развивает ее мысль В. С. Кузин,— везде идет борьба в основном по одной проблеме — **передавать ли верно перспективу, давать ли точное объемное изображение предметов или нет** [X.— С. 58].

А раз так, раз в реалистическом искусстве самое

главное именно создание точного слепка, то естественно, что точное соблюдение правил перспективы, светотени и т. д. становится главным и в понимании этого искусства и главным в обучении будущего гражданина реалистическому искусству. Это и подчеркивает Н. Н. Ростовцев, считая, что на первый план в школе нужно выдвигать именно эти **«узкопрофессиональные проблемы»** [X.— С. 25] искусства. По его убеждению, нельзя передавать решение проблемы эстетического и нравственного воспитания в школе только учителю рисования. Эстетическим воспитанием детей должны заниматься все — математики и литераторы, историки и физики, преподаватели физкультуры и учителя по труду, химики и природоведы и т. д. Именно поэтому он и отстаивает идею возврата к предмету «Рисование».

О, если бы реалистическое искусство сводилось лишь к «слепку», к школьным правилам перспективы, сколько бы великих произведений и художников пришлось бы от него отринуть! «Страшный суд» Микеланджело — слепок с натуры? Или он формалист? А «Купание красного коня»? Или «Гибель комиссара» Петрова-Водкина — формализм? Если цель реалистического искусства всего лишь как можно более похожий слепок — то ничем иным, кроме как муляжом, ему и не нужно быть. Откуда тогда такая многоликость и богатство индивидуальностей в этом искусстве? Указанный подход к пониманию искусства отражается и на школьных программах, мешая формированию художественной культуры учащихся. Необходимо только подчеркнуть, что мы ничего не имеем против самих объектов изображения; действительно, искусство, призванное изображать, без них не существует — это основной его материал. Но именно материал! Смыслом же существования произведения искусства является *то, что в этом материале взволновало художника, то, ради чего он стал этот объект изображать.*

Теперь мы можем перейти к анализу трех новых предложений, трех новых путей.

Мне хочется начать с программы № 2, так как программа № 1 неожиданно (с 1982 г.) перешла на тематический принцип построения, и поэтому облегчено ее сравнение с программой № 3, изначально на тематическом принципе построенной.

Программа № 2, рассчитанная на 1—7 классы, **четко вычленяет ведущие проблемы (темы) обучения**, но строит

их не поэтапно, как № 1 и № 3, а делает их сквозными — они идут параллельно через все классы. Темы эти такие: 1) композиционная деятельность; 2) цвет, краски и освещение; 3) форма, пропорции, конструкции; 4) пространство. И еще одна проблема *теоретической деятельности*: «развитие художественного восприятия и эстетической отзывчивости». Если эта тема, на мой взгляд, является лишь интерпретацией соответствующего вида художественной учебной деятельности (восприятия искусства и объектов действительности), то первые четыре проблемы имеет смысл проанализировать серьезно.

В старых программах таких членений содержания не было. Как их можно понимать? Явно — не как простое обозначение элементарных навыков или правил изображения.

В «Объяснительной записке» этой программы записано: «Преподавание изобразительного искусства в школе опирается на художественную специфику реалистического искусства, выражаемую в понятии художественного образа». **Художественный образ как опора преподавания — это тоже впервые в наших программах.** Может быть, вышеназванные проблемы связаны именно с этой особенностью программы? Художественный образ — очень многосложное явление искусства. Он строится на очень многих его элементах. Несомненно, что эти пункты их не исчерпывают. Но здесь перечислены **основные языковые средства искусства, помогающие художнику строить зрительный художественный образ.** Да, художественный образ — это язык искусства, а форма, цвет, пространство, композиция — неотъемлемые элементы этого языка.

Декларирование художественного образа как основы программы нашей общеобразовательной школы — ново, интересно. До этого такие принципы помогали талантливым педагогам в основном во внешкольной — кружковой, студийной работе. И недаром авторы выдвинули идею реализации «массового систематического художественного образования и эстетического воспитания на базе принципиального сближения содержания и методов художественного воспитания учащихся на уроке и во внешкольной работе».

Рассмотрим пристальнее программу с этих позиций. Да, *практические задания каждой четверти действительно членятся по этим темам* все шесть лет обучения. А со-

ответствует ли этому **содержание уроков**? Для начала просмотрим «Восприятие искусств». Темы уроков 3 класса: «Выразительность цвета в раскрытии сюжета произведения», «Настроение и характер в произведениях живописи». Темы уроков 6 класса: «Специфика трактовки образа в различных видах монументального искусства (в сравнении со станковым)», «Выразительные средства монументальной живописи», «Взаимосвязь монументального искусства с архитектурой и природой» и т. д. Да, в этом разделе идея осознания образного языка проявляется. И в других разделах темы, заявленные в преамбуле, в принципе выдерживаются. Однако есть и некоторые сбивы понятий. Неясно, почему осознание искусства интерьера (6 класс) или «Знакомство с архитектурой — искусством, создающим пространственное окружение человека» (5 класс), так же как и «Знакомство с искусством костюма» (4 класс), отнесено к восприятию действительности, а не искусства, хотя тут же говорится, что архитектура и костюм — это искусство. Нелогично относить к искусству только изобразительные его виды, а виды декоративные и конструктивные, наряду с явлениями природы, — к «действительности». Однако содержание самих тем позитивно в плане образного подхода. Например, в той же теме «Знакомство с искусством костюма»: «...выявление факторов, которые определяют взаимосвязь одежды и ее «хозяина»...»

Внимательно вглядываясь в конкретное содержание уроков, можно констатировать, что цели, заявленные в программе ее конструкцией, достаточно серьезно выявляются и обеспечиваются. Данная программа имеет существенные преимущества, так как соответствует специфике самого искусства. Она **серьезно уточняет цели художественного воспитания**:

а) утверждением права художественного образа быть **ведущим средством обучения в массовой школе**. До этого специалисты даже в Академии художеств считали, что **художественный образ** доступен только одаренным, а массам — лишь «**технический образ**», и поэтому в общих школах учить нужно ему. Эта концепция выражена в программе «Рисования»;

б) расширением теоретического и практического ознакомления с разными видами искусств (ранее — в основном станкового) и приближением тем самым к реальному художественному окружению.

Однако в нашем первом варианте есть и существенные недостатки:

а) вызывает сомнение правомочность сближения **содержания** внеклассных (кружковых, студийных) форм работы с задачами **предмета общеобразовательного — при несомненной пользе сближения методик**;

б) если ставить задачу приобщения ребенка к социально-эмоциональному, духовно-нравственному, эстетическому содержанию искусства, то образно-языковой ход **построения структуры предмета** будет не очень точно этому способствовать. Он неминуемо делает художественный образ **не только средством, но и целью обучения**¹;

в) отсутствие целостного построения тем годов и четвертей оставляет опасность «лоскутного одеяла» и затрудняет осознание учителем смены задач отдельных этапов;

г) неоптимально для приближения к содержательной стороне искусства выделение восприятия искусства и действительности в параллельную линию, не связанную с практической деятельностью крепкими и постоянными узами. Ведь обе эти деятельности (практическая и теоретическая) — не цели обучения, — **а основные пути осознания** ребенком функций искусства.

Неполная удовлетворенность авторов данной программы, собственно, и вызвала к жизни необходимость разработки нового пути — программы № 3 (авторы их частично те же). В ней была поставлена задача добиться органической связи новых целей (содержания) и методов, создать такую структуру нового здания предмета, в которой содержание обучения действительно было бы адекватно самому искусству как явлению социальному.

Теперь имеет смысл сравнить тематические конструкции и их исполнение в программах № 1 и № 3, благо авторы первой программы облегчили это дело, приняв в 1982 г. предложенный уже давно — с 1974 г. — авторами

¹ Художественный образ в структуре обучения должен рассматриваться скорее как особое средство познания, а не как его **содержание**. Объектом же познания и содержанием, сутью познания через образ является **отношение людей к природе, человеку и обществу**. Логично содержанием предмета считать не путь, не форму художественного познания (образ), а содержание, сущевые итоги познания (как в науке — не закон или формула, а закономерности природы, ими постигаемые, выражаемые). При этом, естественно, у учащихся должна развиваться и сама образная форма мышления, так как иных путей освоения достижений искусства нет и быть не может.

третьей программы тематически-блоковый принцип построения.

Мы давали конструкцию этой программы в виде схемы блоков с I по II класс. Теперь открывается возможность построить параллельное сравнение тем блоков четвертей этих программ, соотнести принципы построения тематики и логики ее последовательности. К сожалению, авторы программы № 1 до сих пор не определили темы годов обучения (только четвертей). Можно, однако, сравнить тематику четвертей хотя бы начальной школы — принцип будет ясен.

Класс	Чет- верть	Программа № 1	Программа № 3
1	I	В мире волшебных красок	<i>Искусство видеть</i> (ты и мир вокруг тебя) Наблюдаем и изображаем осень В чем красота зимы Мы и наши друзья зимой Какого цвета весна и лето
	II	Мы готовимся к празднику	
	III	Чудеса зимы-красавицы	
	IV	Встреча с весной чудесной	
2	I	Мы рисуем осень	<i>Ты и искусство</i> Чем и как работает художник Ты изображаешь, украшаешь и строишь О чем говорит искусство
	II	Мы рисуем сказку	
3	III	Мои друзья	<i>Искусство вокруг нас</i> Искусство в твоём доме
	IV	С чего начинается Родина	
4	I	И снова осень к нам пришла	Искусство на улицах твоего города Художник и зрелище
	II	В мире сказок	
	III	Труд и отдых людей зимой и весной	<i>Музеи искусства</i> <i>Каждый народ — художник</i> Искусство твоего народа Искусство народов твоей страны — СССР Каждый народ — художник (связь времен) Представление народов о духовной красоте человека
	IV	В каждом рисунке солнце	
	I	Жизнь и дела пионеров	
	II	В мире изобразительного искусства	
	III	Наша армия родная	
	IV	Мы все любим рисовать и смотреть картины	

Тематический принцип построения программы с четким определением развития тем от года к году, от четверти к четверти, от урока к уроку нами был декларирован.

в самом начале работы — в 1974 г. Так и строилась, и уточнялась программа № 3. Мы рады, что наконец авторы программы № 1 — хотя бы в 1982 г. — пришли к необходимости пойти тем же путем. Нас только удивило, что в 1985 г. после очень короткой экспериментальной проверки программу № 1 перевели в ранг государственной.

Это было бы хорошо, если бы не сомнения относительно наличия цельности, логичности развития тем от года к году и хотя бы от четверти к четверти.

В программе № 3 мы долгие годы этот ряд выстраивали и выстроили его, как нам кажется, в целостную линию поэтапного расширения познания связей искусства с жизнью. От художественных связей с природой и личной жизнью (1 класс) через осознание личных связей с искусством (2 класс) к пониманию его роли сперва в близком окружении (3 класс), затем в широком (4 класс). От личности — вширь. Такова начальная школа. И тема каждой четверти жестко привязана к данному году-блоку, а не к другому. Попробуйте переставить темы четвертей или уроков 4 класса в 1 или 2 класс (или наоборот) — распадется система, распадется логика познания. Например, тему «Искусство в твоём доме» замените на «Искусство твоего народа» (3 и 4 классы). «Искусство твоего народа» в 4 классе естественно объединяет знания предыдущего года (3 класс), на него опирается, а в 3 классе окажется без опоры. И почему, предположим, за ним пойдет «Искусство на улицах твоего города», являющееся его малой толикой? Целое логично давать как итог в изучении его элементов, как обобщение знаний.

Здесь существует логика последовательности.

А в программе № 1 логике смены тем четвертей обнаружить трудно.

Нельзя понять, почему тема осени повторяется дважды (2 и 3 классы), так же как и тема сказки (2 и 3 классы), и в той же последовательности (I и II четверти). Какой заложен в этом смысл? И почему этих тем нет ни в 1, ни в 4 классе? Еще неактуально в 1 и уже неактуально в 4? Почему тема осени или та же тема сказок неактуальна в 1 классе?

Почему тема «Наша армия родная» именно в 4 классе, а не в 3 или 2? И почему между четвертями, посвященными изобразительному искусству (II и IV) как таковому, и в чем разница тем этих четвертей?

Через темы четвертей абсолютно невозможно прочесть **характер развития и усложнения знаний** — логичного требования к **любой школьной программе**. Кажется, что это — программа кружковых занятий, привязанная к природным и общественным событиям (что так естественно) и не имеющая задачи создания определенного комплекса развития на каждом этапе обучения.

И вопрос наполнения содержанием каждой четверти также страдает случайностью и непоследовательностью — часто просто непрофессиональностью. Вот, например, IV четверть 4 класса: «Все мы любим рисовать и смотреть картины» (кстати, почему эта тема идет именно после темы об армии?). Такая тема могла быть в **любой четверти любого года обучения**. К тому же разве в теме об армии дети не будут рисовать, смотреть картины? Однако взглянем на темы уроков: первые два урока четверти о **картинах** посвящены выполнению **росписи кухонной разделочной доски**.

Украшение разделочной доски — занятие декоративное, а картины — произведения станкового искусства. Какое это имеет отношение к картинам? Это **элементарно непрофессионально**. Далее идут два урока иллюстрирования «Сказки о рыбаке и рыбке». Опять нельзя понять: иллюстрация — это же тоже не «картина»! Стоит ли так путать терминологию детей, чтобы после они переучивались? Далее идет урок «Образ Ленина в произведениях советских художников». Здесь, очевидно, действительно используются картины. А дальше опять два урока на тему иллюстрации басни «Ворона и лисица». Дальше один урок беседы «Люди труда в изобразительном искусстве». Из всех уроков четверти **только два урока** бесед соответствуют ее теме. Зачем же тогда объявлять такую тему?

Но если взглянуть в четверть глубже, то вызывает еще большее удивление содержательно-социальная связь уроков. Почему, например, политически чрезвычайно значимая тема о Ленине стоит между темой иллюстрирования «Сказки о рыбаке и рыбке» А. Пушкина и басни И. Крылова «Ворона и лисица»? Какая здесь связь? Чем кухонная доска и «Ворона и лисица» подводят к ленинской теме, подготавливают к ней учащихся и в чем «Ворона и лисица» развивает ленинский урок? Прямо «в огороде бузина, а в Киеве дядька». Где тут система? Сравним — в программе № 3 в этой четверти тоже есть 2 урока, посвященных В. И. Ленину. Но перед ними **уроки всей**

четверти построены так, что эмоционально, образно **подводят к осознанию жизни Ленина как проявления самой высокой человеческой красоты**. Может быть, в таком ходе больше смысла?

Попытаемся проанализировать в программе № 1 и сочетание восприятия и практической деятельности на каждом уроке, также воспринятое авторами из программы № 3. Целью этого единства предполагалось понимание сути изучаемого художественного явления. А здесь? Вот как строятся в программе № 1 два урока II четверти 4 класса:

Первый урок: **«Рисование с натуры коробки. Беседа о красоте вокруг нас»**. И. Репин «Невский проспект», А. Венецианов «В мастерской художника», А. Дейнека «Будущее летчика».

Второй урок: **«Рисование с натуры шара. Беседа о красоте русской природы»**. И. Шишкин «Полдень в Подмосковье», Д. Васильев «Мокрый луг», В. Поленов «Заросший пруд».

Как связать рисование коробки или шара с беседами о красоте природы и названными произведениями искусства? Какое отношение шар имеет к «Мокрому лугу» или коробка к «Будущим летчикам»?

Анализируя тематику четвертей и уроков программы № 1, можно прийти к выводу не только о хаотичности ее построения, но и об идентичности понимания содержания искусства с программой «А» («Рисование»). Те же **предметы, явления природы и события жизни, т. е. объекты изображения**, ложатся в основу практической работы и восприятия искусства. Новый тематический принцип построения четверти только подчеркнул наивно-иллюстрационную основу программы.

Итак, мы сравнили три (четыре) варианта программы искусства. Какое же заключение можно сделать?

По параметрам сравнения учебных деятельностей и учебных проблем можно четко сказать, что программа № 1 мало чем отличается от давно устаревшей программы «А». Те же виды деятельности, те же учебные темы. Введение «тематизма четвертей» скорее явилось мистификацией тематического принципа, принятого в программе № 3 и программе Д. Б. Кабалева. Новый тематический принцип только выявил бессистемность ее построения и иллюстрационный принцип понимания сути искусства. Программа № 1 эклектически вводит в старые принципы

новые элементы, которые скорее декорируют, чем существенно изменяют ее. Программа № 2 имеет действительно много новых и интересных элементов по обоим параметрам, но не решает проблему до конца — отсутствие тематической целостности учебного года и четверти являются тут главным препятствием.

Программа № 3 по этим двум параметрам несет больше нового, более целостна. Фактически она явилась соединением новых принципов конструкции, идущей от содержания искусства, с языковым принципом, выработанным в программе № 2. Элементы этой программы органически вошли в программу № 3. И не случайно люди, их выработавшие, во многом работали рука об руку, а учителя-экспериментаторы просто были одни и те же.

Можно изобразить взаимоотношения этих программ более наглядно, упростив их и, естественно, несколько примитивизировав — до ответа на **три основных вопроса искусства: «что?», «как?» и «зачем?»**. В изобразительном искусстве всегда **что-то изображено** — предметы, люди, явления природы, общественные события, они **как-то изображены** — иначе не было бы реального изображения, и **зачем-то изображены**, т. е. у художника (а через него у общества) были какие-то определенные цели: например, выразить восторг перед изображенным, или наоборот, и т. д. Какой из этих вопросов осознали в искусстве как решающий для передачи его опыта молодежи, тот и сделали ведущим в программе ее авторы.



Программа № 1 ставит акцент на том, **что изображено**, — на предметах, явлениях, событиях. Это прослеживается в конструкции (названии) четвертой и содержании уроков, в восприятии искусства и в практических заданиях. «Как?» затрагивается лишь частично (графический навык)



Программа № 2 ставит акцент на том, **как изображено** — на языке искусства (образ). Она естественно включает в себя и ответ на вопрос «что?». Без объекта изображения (или декорирования) искусство не существует. Частично здесь затрагивается и вопрос «зачем?».

что?
как?
зачем?

Программа № 3 ставит акцент на том, **зачем изображено** (декорировано, конструировано), т. е. подчеркивает социальную цель искусства. Ответы на вопросы «что?» и «как?», естественно, включаются в программу, — без этого невозможно осознать ответа на вопрос «зачем?».

Критерием определения оптимального решения, на наш взгляд, должно быть четкое распределение задач преподавания искусства в общеобразовательной школе, детской художественной самодеятельности и детской художественной школе. Является ли передача эмоционально-ценностного (социального) опыта ведущей целью преподавания искусства в общеобразовательной школе? Или ведущей должна быть именно графическая грамота (так же как в специальных художественных школах)? На это нужно дать себе ответ.

Законы Искусства — это законы нравственно-эстетического **видения и понимания мира**, в которых правила перспективы, пропорций, и т. д. присутствуют лишь **как «грамматика» в литературе**. Представьте себе, если бы литераторам сказали, что их предмет относится к духовно-эстетической культуре не более математики и **вопросы правильного написания фраз** и есть главное содержание предмета литературы. Какой бы поднялся шум!

Сегодня странно и бесполезно было бы утверждать, что в школе не нужно обучать или не нужно рисовать с натуры. А поскольку апологетов такой позиции не существует, их выдумывают. Вредно для дела художественной педагогики создавать «страшные фантомы» и организовывать борьбу с ними. В школе нельзя не учить, это просто нереально. Нереально, обучая искусству, не учить художественной грамоте или рисованию с натуры. Но вопрос — в какую художественно-педагогическую конструкцию должны включаться и изобразительная грамота и формирование эмоционально-ценностных критериев — существует.

Мы глубоко убеждены, что в основе преподавания в школе **всех искусств** должна лежать **единая концепция** и нашей педагогике давно нужно было ее выработать.

Мы не опережаем, а глубоко отстаем здесь **от потребностей нашего общества**. Пора осознать особую роль искусств в школе. Литература, музыка, изобразительные

и другие искусства — это особый вид осознания мира, выработанный человечеством для становления своих эмоционально-ценностных эстетических связей с обществом и природой. И именно поэтому они и в школе в области постижения этих связей не могут быть поставлены на одну доску с предметами наук. Кроме того, как мы уже говорили в этой книге, науки расчленяют познание мира, а искусство дает его целостно — и именно поэтому оно является незаменимым средством формирования целостной личности. И если в школе не подготовить, не сформировать уровень, характер потребностей в искусстве, то он будет формироваться улицей (как происходит сейчас) и окажется отнюдь не тем, какой нужен нашему обществу. А ведь это — на всю жизнь!

У. ВРЕМЯ РЕШЕНИИ

Подошла к концу наша беседа. Какой же вывод?

Во-первых, пора нам осознать высокую социально-формирующую, а не развлекающую (для свободного времени) роль искусства.

Во-вторых, к духовной пище искусства людей нужно специально приучить, открыть двери в его кладовые. Иного пути, кроме формирования высокого уровня эстетических потребностей, для приобщения к кладовым искусства нет и быть не может. Само — не получится.

В-третьих, единственным решающим полем для этой работы является общеобразовательная школа, уроки искусств, охватывающие 100% детей. Считать, что эту задачу выполняют внеклассные формы, — самообман!

В-четвертых, пятнадцатилетний опыт работы Союза художников СССР и Академии педагогических наук СССР в области изобразительного искусства, а также НИИ школ Министерства просвещения РСФСР и Союза композиторов СССР в области музыки дал советской школе — впервые в мире — реальный путь к формированию на уроках именно увлеченности искусством и способности на элементарно эрудированном уровне участвовать в его жизни всем 100% учащихся.

К сожалению, соответствующего хода пока не выработано в учебном предмете литературы. Буря газетных статей — свидетельство возмущения литераторов и свидетельство недостаточности критики негативной. Мало говорить, «как нельзя». Нужно искать пути вперед — и их

должны искать не столько методисты, сколько писатели: от искусства к методике, а не наоборот.

Но многое уже есть. Готовы ли мы, все вместе — люди, отвечающие за развитие общества, осознать все это и изменить ситуацию?

Недавно я прочел замечательную работу лауреата Ленинской премии И. Васильева «Цена инициативы». С великой тревогой за судьбы родной земли он пишет о странном явлении: насыщение и даже перенасыщение села «технической интеллигенцией» (управляющие с дипломом) не изменило к лучшему не только производство, но и саму духовную жизнь села, отношение к труду и к человеку. Эта технократическая интеллигенция оказалась импотентна в духовной культуре. Именно это резко отрицательно сказывается на отношении к земле, к труду — сказывается духовным безразличием к его результатам.

«Моя боль — земля,— пишет он,— брошенная, неухоженная, загаженная... Ненужная сытому, красиво одетому господину своему — человеку... Если бы хоть один услышал, как стонет земля под мощью его прогрессивной поступи! Не слышит! Глух абсолютно. **И потому глух, что полоса отчуждения легла через душу его**».

Полоса отчуждения! Какой точный — страшный образ. Образ — обвинение. Ведь полоса отчуждения не только от земли — от всего опыта отношения предков и к земле, и к труду, и к человеку.

И к человеку! И к семье! «Женщины, которые бросают детей,— почти все — молодые, здоровые, холеные, обеспеченные,— замечает А. Лиханов.— Оставив своих новорожденных, они уходят... ни одной, которая ушла бы со слезами... Бесстыдство рождается и вольготно чувствует себя в обстоятельствах **общественного равнодушия** — такова правда и главная, пожалуй, причина материнских предательств» (Лит. газета.— 1985.— 2 октября). Единое явление! Когда, как возникло это в нашей культуре?

И прав И. Васильев — выход отнюдь не в большем наполнении нашей жизни и хозяйства технически грамотными специалистами, а в духовном, отношенческом наполнении этих самых специалистов — в их эстетической культуре. Не компьютер, как бы он ни был хорош, а **человек, им управляющий, формирует развитие и экономики, и социальной жизни.**

Задумываясь над судьбами лучших сельских руково-

дителей, Васильев пришел к выводу, «что все они обладали огромным нравственным запасом». А у молодых технократов есть знания, есть способности и нет желания человеческого общения — «а это верный признак **духовной бедности...** Эта вот замкнутость, обособленность **технической интеллигенции**, ограничение своей роли только производством **является характерной ее чертой**. Потому-то и незаметна ее роль в подъеме духовной культуры деревни!» И во многом поэтому у молодых людей-специалистов, «выучившихся управлять», складывается «особый **нравственный кодекс, в основу которого ложится ярко выраженное потребительство**». Отсюда — брошенная земля, отсюда и брошенные дети.

Какой же выход видит Васильев из этого недопустимого для советского общества состояния? Как ни покажется странным (ведь человек не об искусстве, а о земле печется!), но именно — в эстетическом развитии, в связях искусства с народом видит он путь: «Человек, обладающий развитым вкусом, понимающий гармонию, чувствующий ее в природе, тотчас заметит неряшливо вспаханное или засеянное поле, беспорядок на машинном дворе, неухоженную скотину, **некрасиво сделанная работа бьет ему в глаза**, он никогда не смирится с беспорядком. Специалисту с неразвитым вкусом все равно... Хуже того, он не замечает красивой работы подчиненных... различает он их лишь по выработке норм... *Казалось бы, совершенно отвлеченный*, — подчеркивает И. Васильев, — *не касающийся производства вопрос — понимание красоты управляющим — имеет прямое отношение к воспитанию хозяйства, к порядку на земле*».

Так что же для нас искусство? Тортик (сладкий сироп) к обеду или самая его соль, его черный хлеб, спасающий человека от нравственного рахита?

Готовы ли мы понять это?

Все в обществе *готово к осознанию* искусства как боееспособного оружия в борьбе за духовную культуру народа, за саму жизнь. Готовы, разработаны и пути для перестройки эстетического образования в колыбели культуры — в школе.

Настала пора государственных решений.

ЛИТЕРАТУРА

I. Ильенков Э. В. Искусство и коммунистический идеал.— М., 1984.

II. Мелик-Пашаев А. А. Педагогика искусства и творческие способности.— М., 1981.

III. Фохт-Бабушкин Ю. У. Научное управление художественной культурой как объект эстетического исследования: Автореферат дисс. доктора филос. наук: 09.00.04.— М., 1984.

IV. Еремеев А. Ф. Происхождение искусства.— М., 1970.

V. Игнатьев Е. И. Психология изобразительной деятельности детей.— М., 1961.

VI. Скаткин М. Н., Краевский В. В. Содержание общего среднего образования: Проблемы и перспективы.— М., 1981.

VII. Дидактика средней школы/Под ред. М. Н. Скаткина.— М., 1982.

VIII. Теоретические основы содержания общего среднего образования/Под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера.— М., 1983.

IX. Раппопорт С. Х. Искусство и формирование нового человека//Сборник материалов и программ эстетического воспитания школьников.— М., 1979.

X. Художник.— 1986.— № 9.

XI. Зис А. Я., Стафеева М. П. Методологические искания в западном искусствознании.— М., 1984.

XII. Мухина В. С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта.— М., 1981.

XIII. Революция — искусство — дети: Из истории эстетического воспитания в советской школе. 1917—1923.— М., 1966.

XIV. Революция — искусство — дети: Из истории эстетического воспитания в советской школе. 1924—1929.— М., 1968.

XV. Программы восьмилетней школы «Изобразительное искусство».— М., 1986.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Маркс К., Энгельс Ф. Об искусстве: В 2 т.— М., 1983.

Ленин В. И. О литературе и искусстве.— М., 1986.

Алексеева В. В. Что такое искусство? — Т. 1.— М., 1973; Т. 2.— М., 1979.

Выготский Л. С. Психология искусства.— М., 1965.

Дмитриева Н. А. Эстетическое воспитание.— М., 1973.

Дмитриева Н. А. Краткая история искусств.— М., 1985.

Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца.— М., 1984.

Кабалевский Д. Б. Прекрасное пробуждает доброе.— М., 1973.

Неменский Б. М. Распахни окно.— М., 1974.

Неменский Б. М. Доверие.— М., 1984.

Пименов Ю. И. Необыкновенность обыкновенного.— М., 1964.

Сухомлинский В. А. О воспитании.— М., 1975.

СОДЕРЖАНИЕ

Научить счастью.....	5
<i>Первый раздел. Искусством очеловечивать.....</i>	<i>9</i>
I. Искусство и отношение к миру.....	10
II. Искусство и труд.....	23
III. Искусство и дидактика.....	30
IV. Раздумье на пороге школы.....	40
<i>Второй раздел. Искусство и школа.....</i>	<i>56</i>
I. Проблема единой системы эстетического воспитания.....	59
II. О художественности художественных навыков и знаний.....	70
III. Содержание предмета — искусство как социальное явление	81
IV. И методы — от искусства.....	109
<i>Третий раздел. Постепенность постижения.....</i>	<i>125</i>
I. Содержание предмета в начальной школе (первый этап)....	127
II. Содержание предмета в неполной средней школе (второй этап)	160
III. Проблемы старшего возраста (третий этап).....	200
<i>Четвертый раздел. Соизмеримость с целью, средой и временем</i>	<i>213</i>
I. Программа и учитель.....	214
II. Программа и семья.....	223
III. Критерии успешности.....	227
IV. Соизмеримость путей.....	231
V. Время решений.....	249
Рекомендуемая литература.....	254

ББК 74.200.55
Н50

Составитель Л М Фирсова

Рецензенты: академик АПН СССР
*А. В. Петровский, учителя школы
№ 718 Зеленограда Н. М. Акимова,
Э. А. Василькова, Н. А. Горяева,
Ю. В. Крупенько*

Неменский Б. М.

Н50 **Мудрость красоты: О пробл. эстет. воспитания:**
Кн. для учителя.— 2-е изд., перераб. и доп.— М.:
Просвещение, 1987.—255 с., 32 л. ил.: ил.

Автор книги лауреат Государственной премии СССР, народный художник РСФСР, член-корреспондент АПН СССР Б. М. Неменский поднимает важные, порой дискуссионные вопросы эстетического воспитания в современной общеобразовательной школе. Подчеркивая необходимость широкого введения искусства в школьную практику, Б. М. Неменский справедливо видит в этом один из основных путей формирования духовной культуры подрастающего поколения, его активной гражданской позиции.

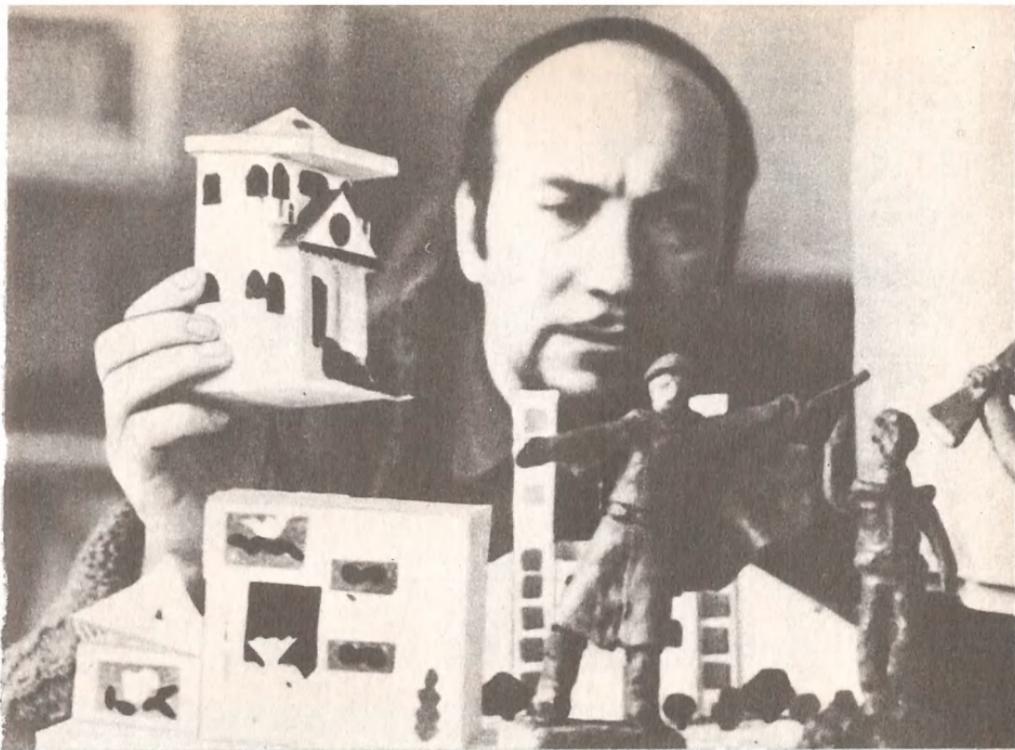
2-е издание книги, значительно переработанное и дополненное, — своего рода итог многолетней работы автора по созданию системы преподавания изобразительного искусства в школе

Н 4306010000—791 165—87
103(03) — 87

ББК 74.200.55

© Издательство «Просвещение», 1981.

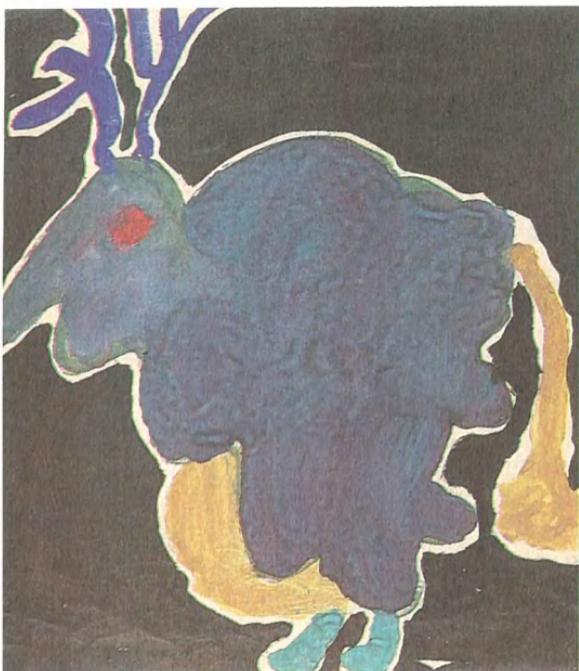
© Издательство «Просвещение», 1987, с изменениями



Я не могу проиллюстрировать идеи этой книги подробно. Для этого потребовался бы большой альбом. Класс — это более 30 человек, а классов в эксперименте — сотни. А как интересно было бы дать работы целого класса, хотя бы по некоторым темам: нет двух одинаковых работ, но каждая, почти каждая, решает и образно-выразительную и грамматическую задачу. Однако нереально показать даже по одной работе каждого урока.

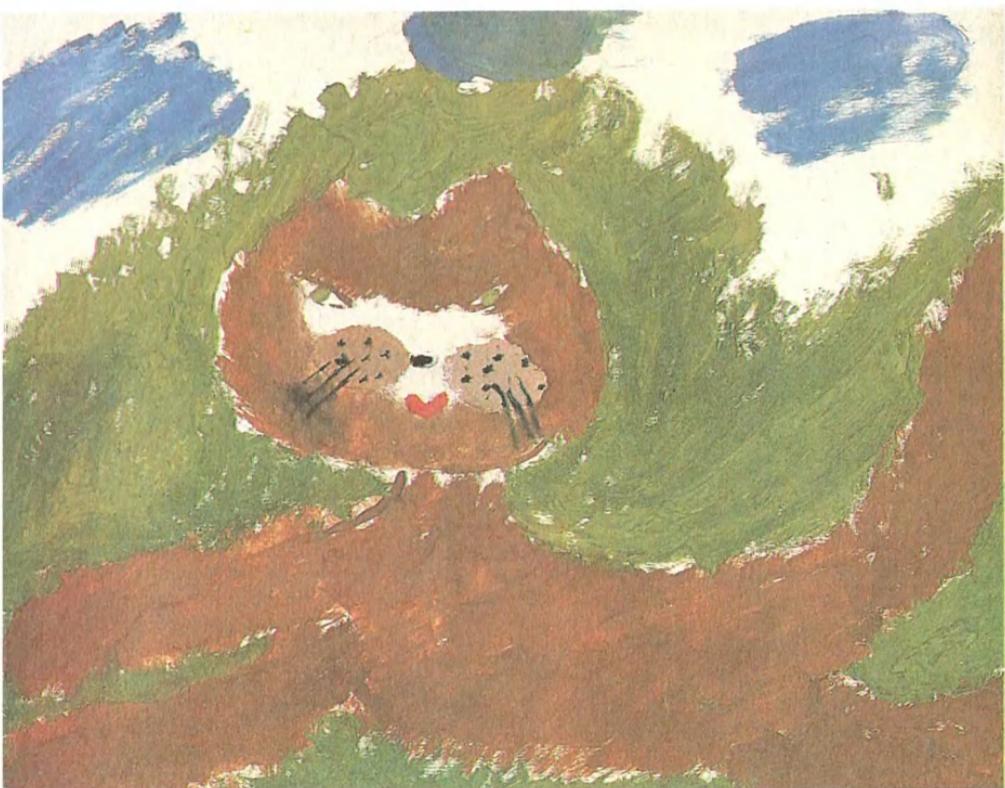
Поэтому я избрал путь скорее эмоционального, чем логического иллюстрирования отдельных идей (линий) программы, ограничившись показом только детских работ, сделанных на уроках. Это будут работы средних и начальных классов, иногда — в сравнении. И совсем не покажу тот «зрительный ряд» — произведения народного, классического и современного искусства, на котором дети воспитываются. А это тоже было бы полезно, чтобы наглядно представить некоторые идеи.

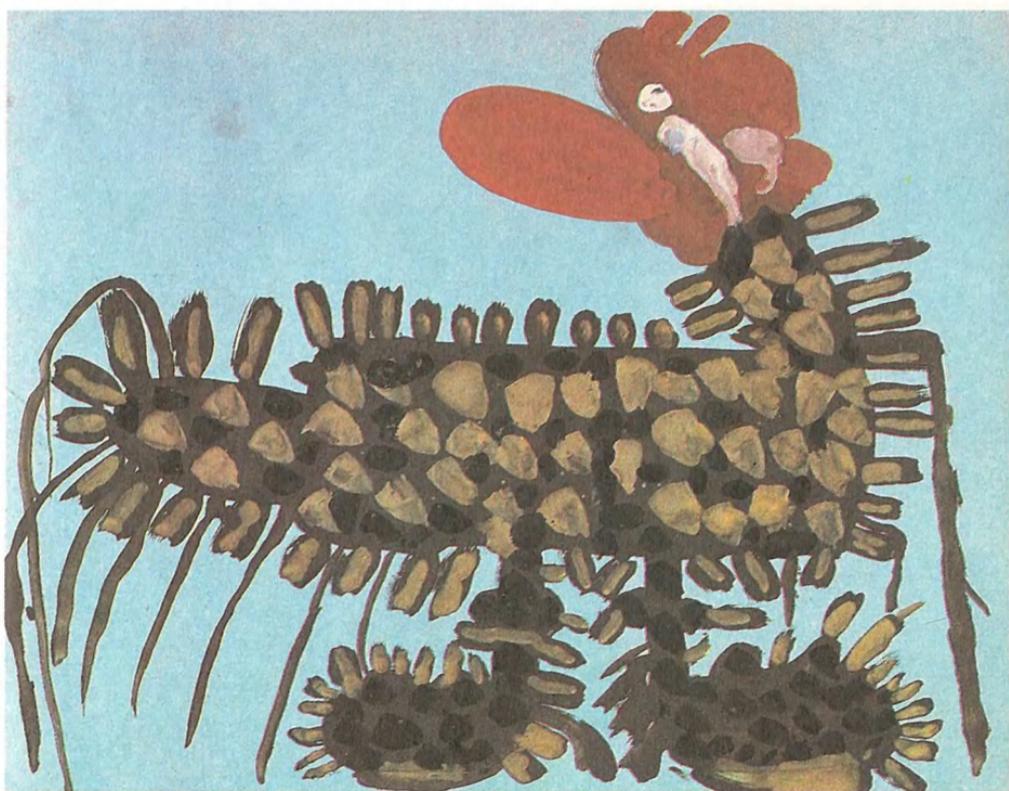
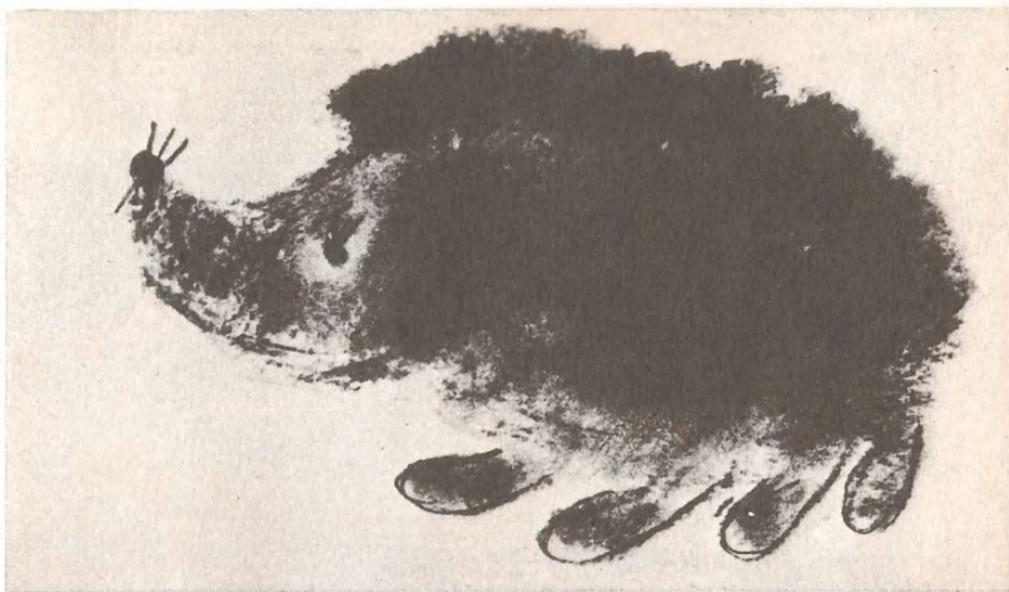
И не случайно начинаю подборку иллюстраций с фотографии учителя. В претворении программы в жизнь нет ничего более существенного, чем увлеченный, эрудированный в искусстве и педагогике учитель. Изображенный здесь Генрих Семенович Каринский (Хабаровск) — представитель яркой плеяды таких учителей, один из наших «первопроходцев». Далее показаны и работы, выполненные на уроках учителей Е. Ф. Панасенко, А. А. Чучева, Г. М. Роговой, В. В. Морозенко, Л. С. Ларионовой, В. С. Выходцевой, Н. В. Гросул, К. В. Дитмар, А. Н. Григорьева, Л. Т. Козьяпиной, З. М. Шелоковой, Т. А. Копцевой, О. В. Островской, Б. П. Калинина, Ж. Н. Ганкиной, Э. Г. Григорович, Р. Н. Халилова, Б. В. Пионтик, В. В. Юмакуловой, М. М. Анিকেева, Н. А. Гордеевой, В. П. Копцева, Е. И. Коротеевой, Е. И. Степановой из Ленинграда, Москвы, Зеленограда, Казани, поселка Нюрба, села Опастова, Челябинска, Хабаровска, Коломны, Ташкента, Вильнюса, Магнитогорска, Ростова-на-Дону и т. д.



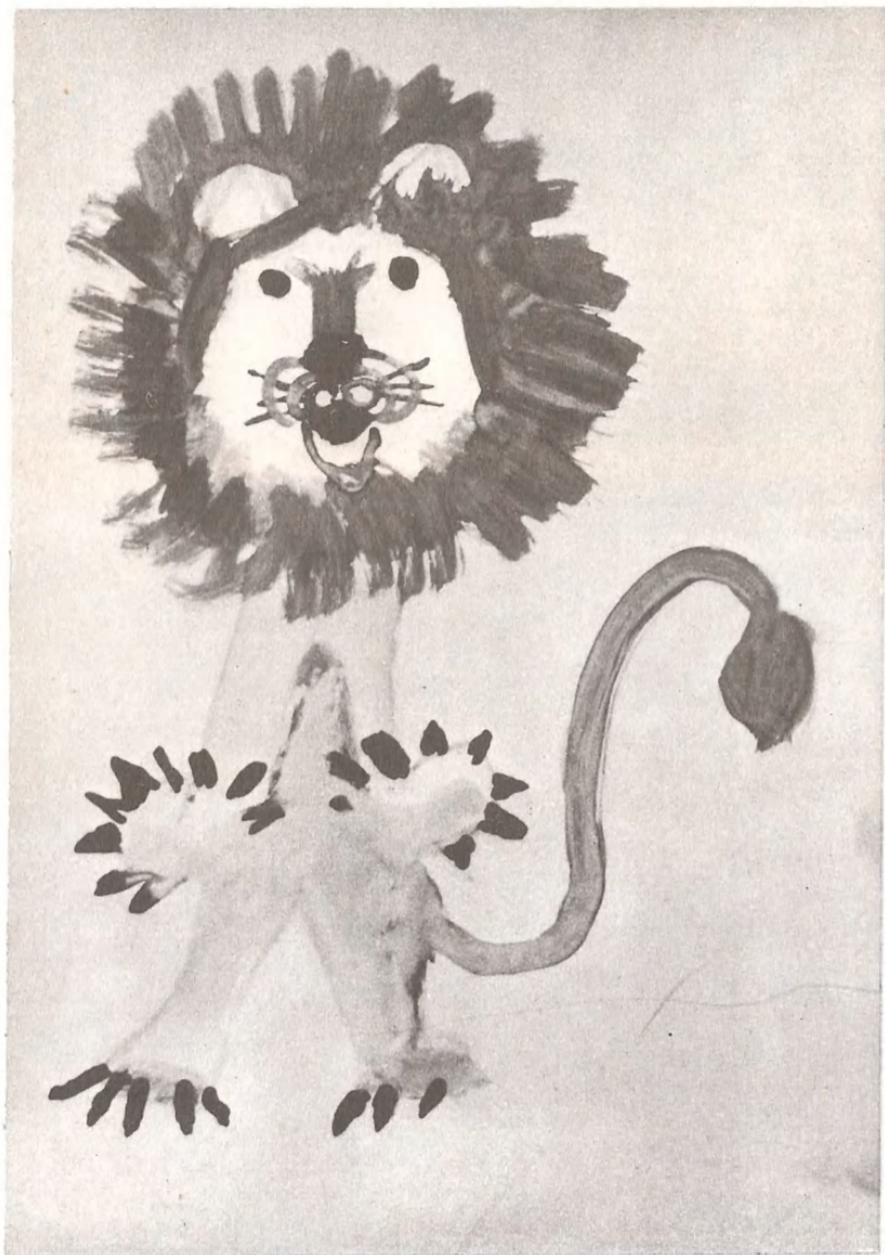
Линия единства выражения и изображения (декора, конструкции)

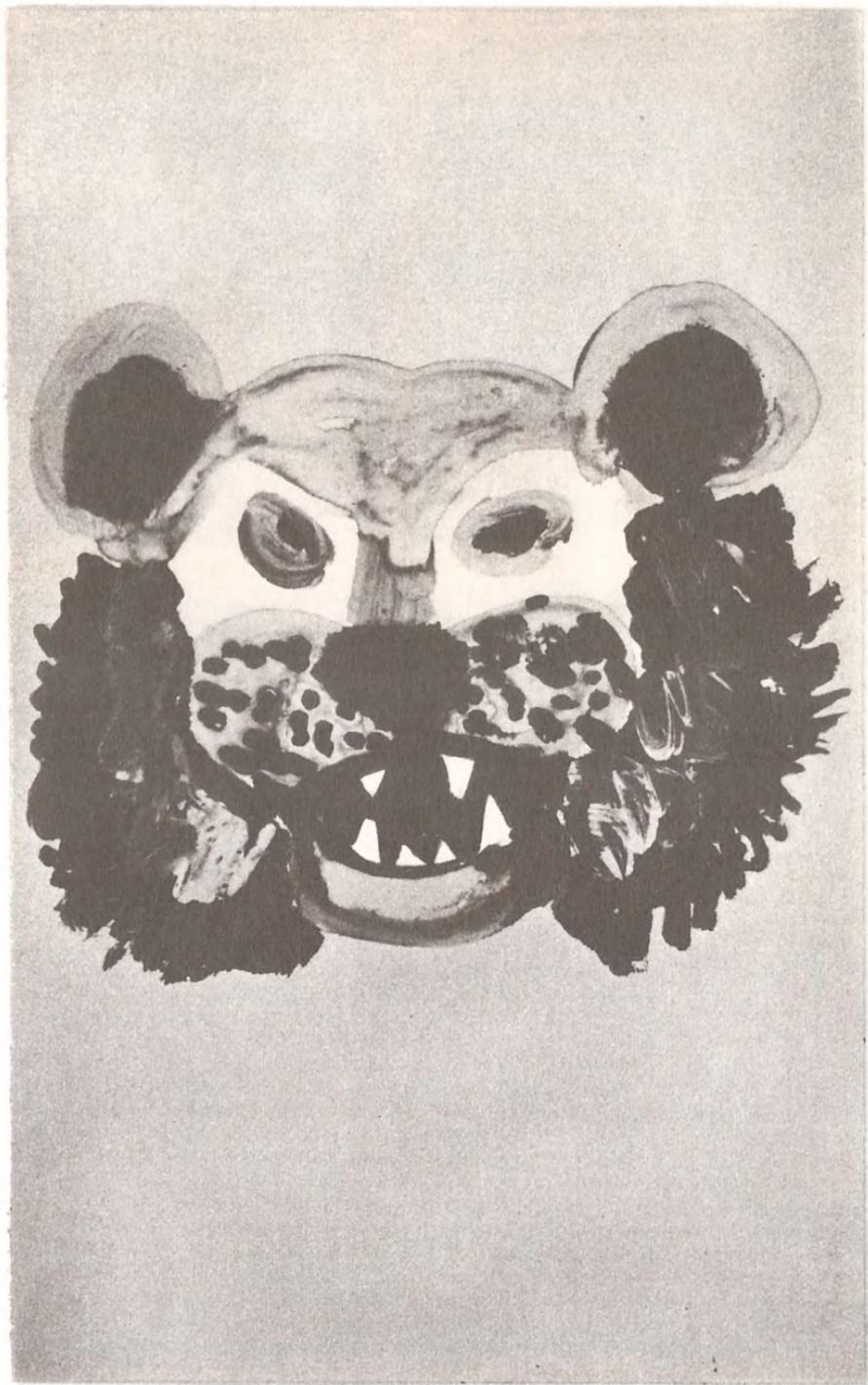
Тема «реальности и фантазии» проходит ярким следом по всей программе, но закладывается в сознании «в чистоте явлений» во II четверти 2 класса: вся деятельность искусства строится от восприятия, изучения, радости осознания реальной жизни до опирающегося на эту реальность полета фантазии. Это две «ноги», две прочные опоры искусства. Из работ этой четверти здесь звери реальные и звери фантастические.



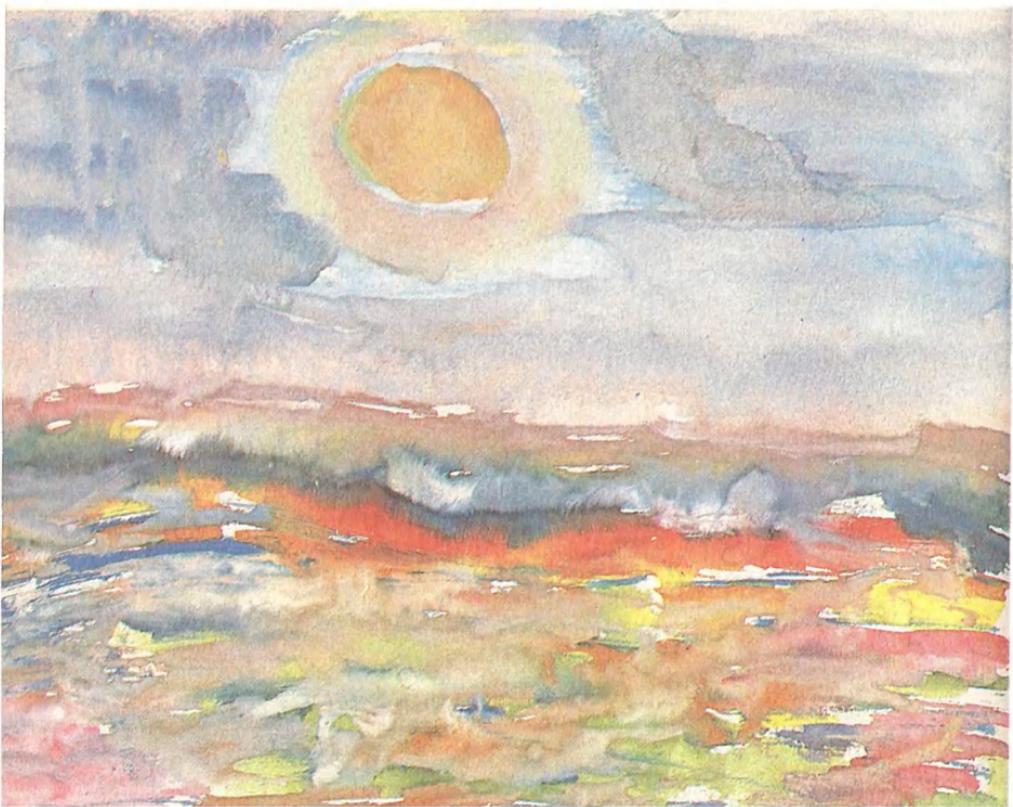


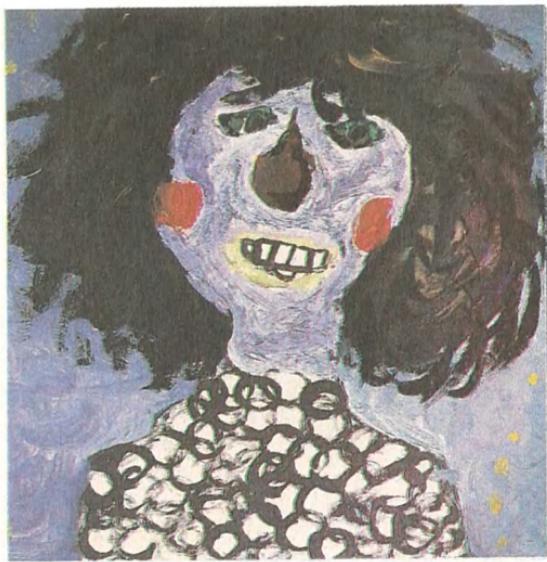
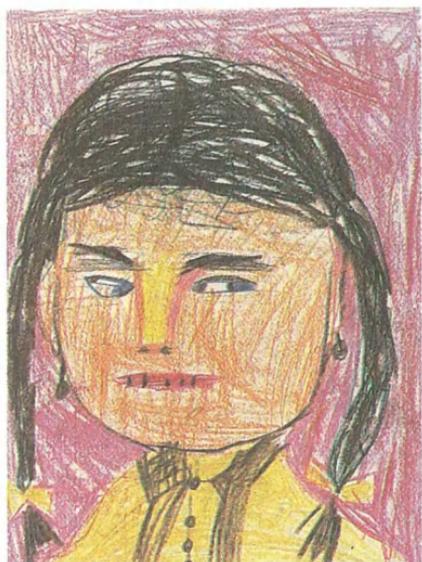
Тема «доброго и злого», т. е. выражения характера, настроения, отношения во всех видах деятельности,— ведущая в программе с первых до последних классов. Но начинается она также в начальной школе и в «чистоте» осознается в III четверти 2 класса. Здесь показаны работы, раскрывающие эту тему при изображении животных.





Тема «доброе и зло» — при изображении человека и природы.







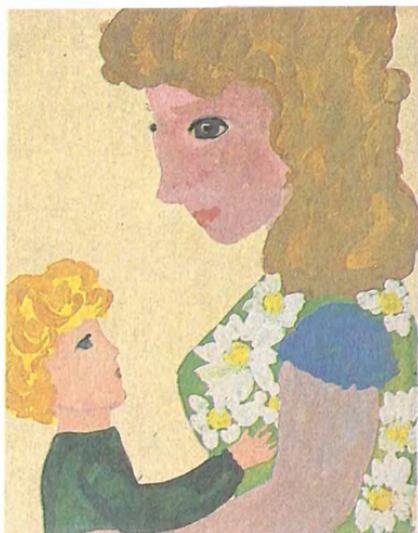
И та же тема выражения характера, отношения в декоре. Панно «Добрый и злой флот» — индивидуально-коллективная работа, которая делается в каждом классе, в каждой школе. Множество таких панно прошло через наши руки. Здесь фрагменты одного из них — не лучшего и не худшего. Я больше люблю, когда это решается на чистом, ровном фоне.

Как мы уже писали, игра заключается в том, что злой волшебник стер все краски и в начале урока флоты абсолютно неразличимы: белые, одинаковые. И задача ребят — помочь доброму волшебнику. Мастер украшения различает их (чтобы злой флот не победил). Игра, естественно, увлекает, и работа движется быстро. Группа «главного художника» наклеивает на фон готовые украшенные корабли и паруса (под руководством учителя). Она же подготавливает и расписывает фон — море. Остальные ребята украшают розданные по рядам белые кораблики, паруса, флажки. Один ряд помогает Мастеру украшать флот добрый, другой — злой. Метод совмещения индивидуальной и коллективной работы, начатый в первых классах, активно используется и дальше.

На этих же страницах вы увидите панно, на котором изображен японский праздник, и фрагмент панно, где показан русский праздник. И можете легко определить, сколько детей принимало участие в каждом. Отдельное дерево, человеческая фигура или даже мостик, стол, самовар — дело

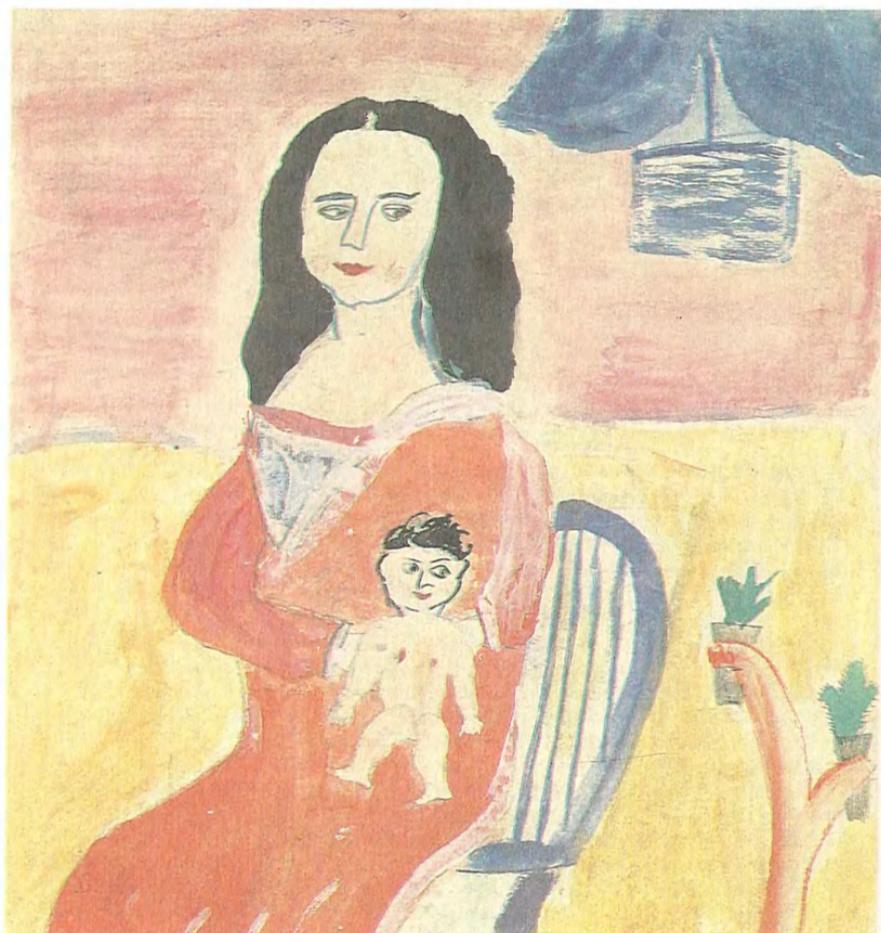
рук одного ученика. А собранное воедино, доведенное группой «главного художника» — это цельное панно. Опыт организации коллективной работы всего класса формирует постепенно не только дух коллективизма, но и серьезные профессиональные навыки: умение видеть свою работу как часть общего замысла, согласовывая и технику, и колорит, и пропорции со всей композицией, т. е. композиционное чутье, чувство цветовой гармонии.

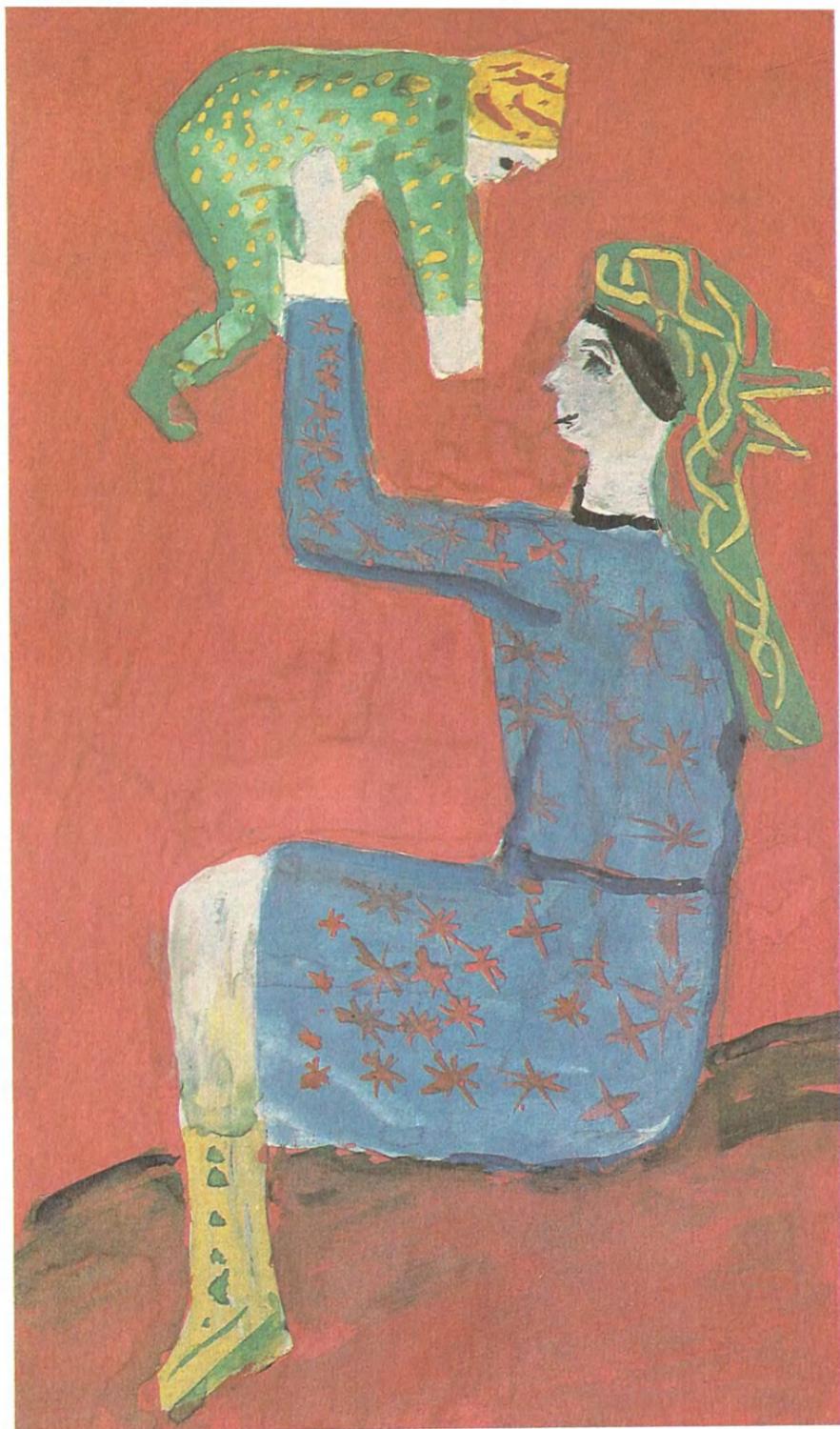
В старших классах накопленный опыт очень помогает в коллективных декоративных работах по оформлению рекреаций. Мы убеждены, что школа может быть художественно оформлена самими учащимися. Но для этого педагогу, конечно, нужно накопить опыт, а администрации школы — понять большое воспитательное преимущество таких работ перед оформительскими работами, сделанными на заказ профессиональными мастерскими, и уже просто несравнимую пользу по отношению к стандартным стендам наглядной агитации. Вот на вклейке приведена фотография панно из школы № 718 (Зеленоград). Учащиеся этой школы под руководством учительницы Н. А. Горяевой, выполняя программу последней четверти «декоративного» года, сделали два панно из холста и бумажных веревочек («Древо жизни» и «Мать-Земля») и оформили ими зал рекреации.

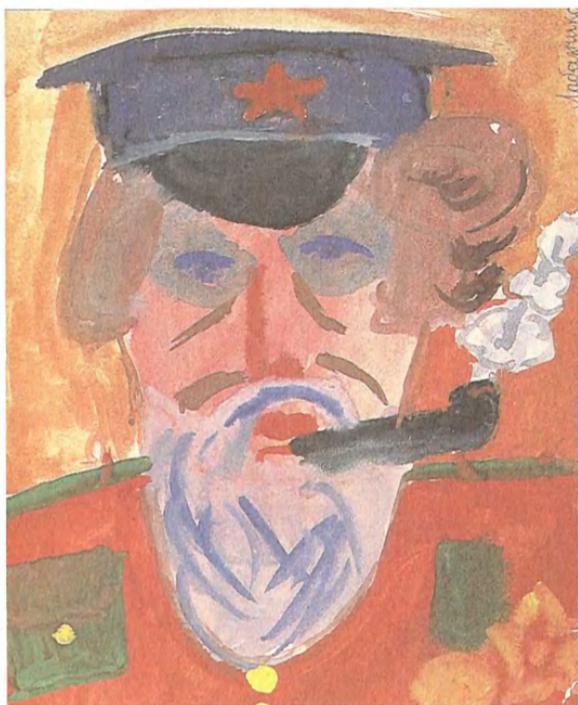


Линия отношения к человеку и обществу

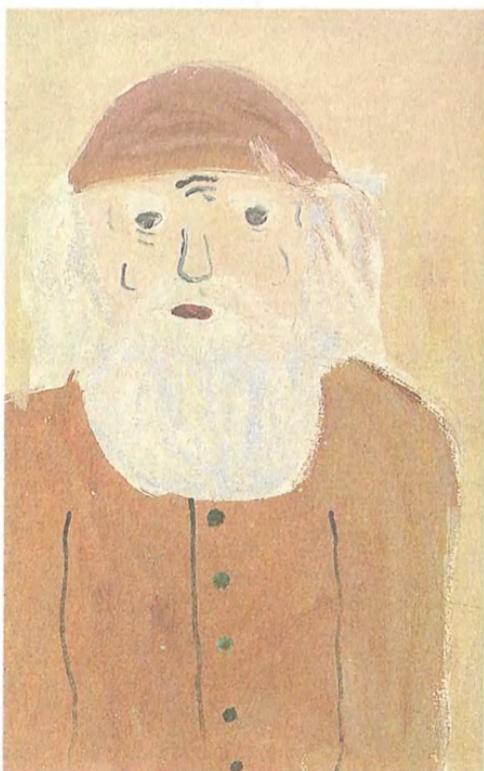
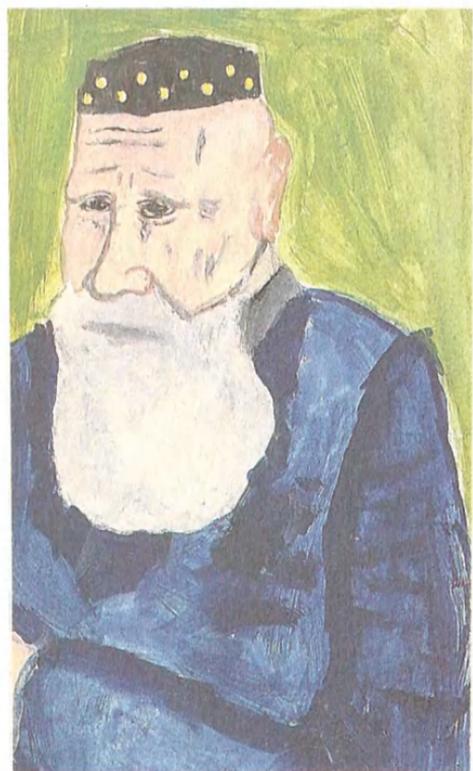
Тема материнства — важнейшая тема отношения к жизни. И близкая ребенку. Она всегда проходит с особым интересом. Эта тема не случайна именно здесь.

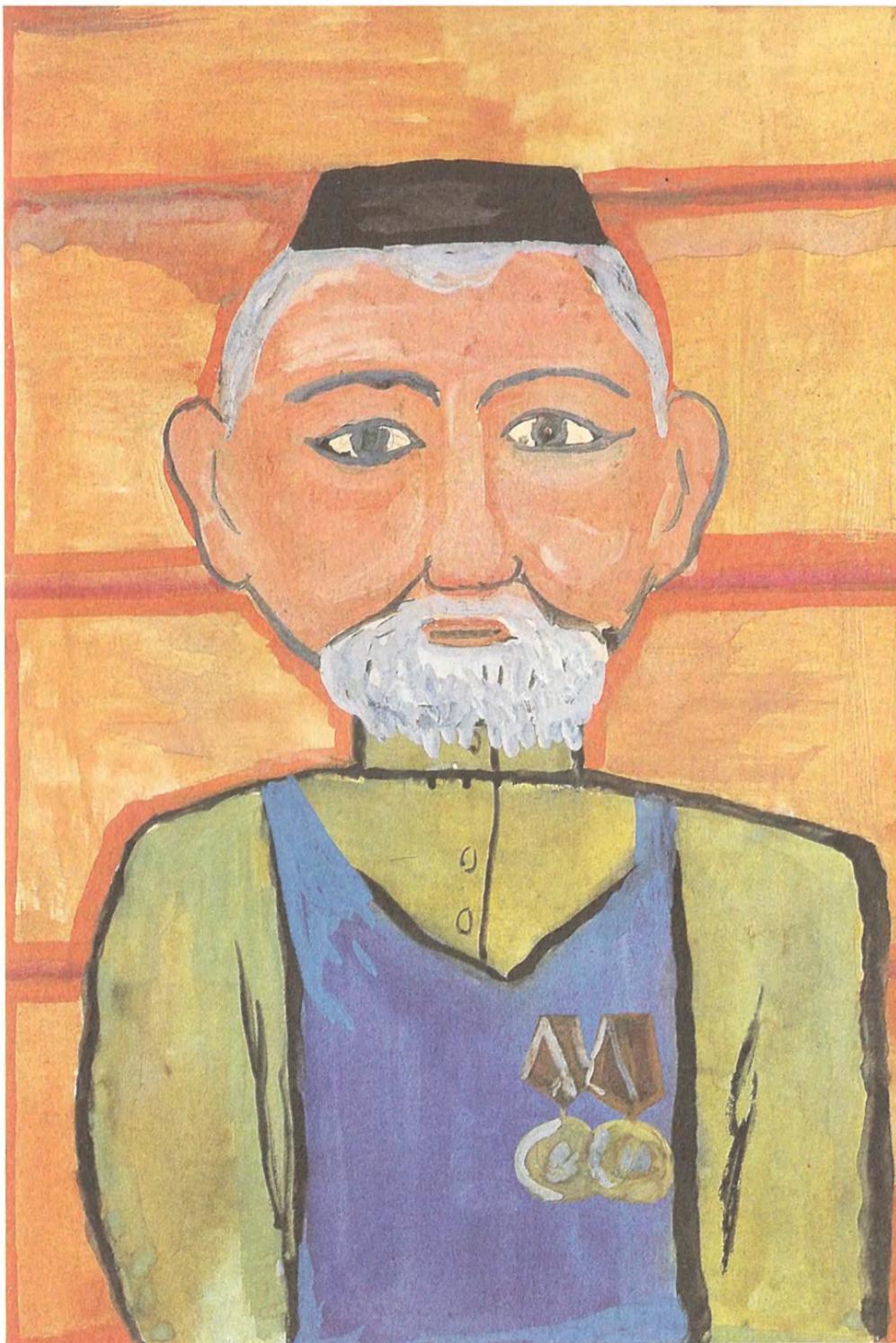


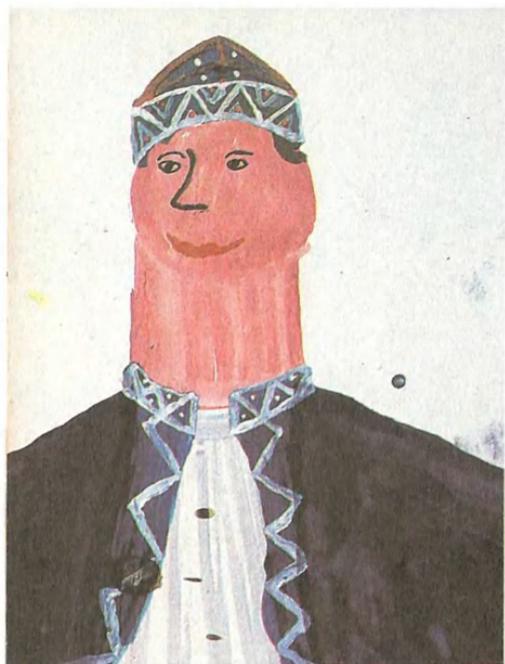




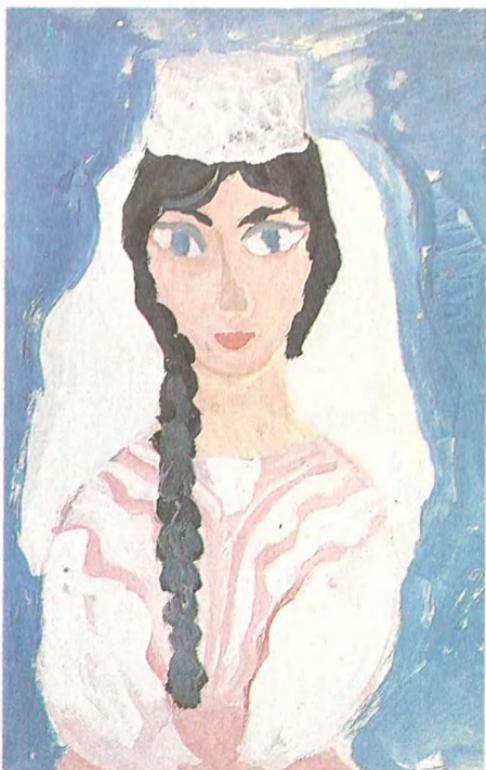
Столь же, если не более важной для нашего времени, является тема отношения к старости, понимание ее как мудрого, доброго итога трудной и интересной жизни. А такие старики всегда есть вокруг — дело учителя и детей поискать, обратить на них внимание. Понимание, сочувствие нужны старости. Способность к сочувствию еще более нужна детям.

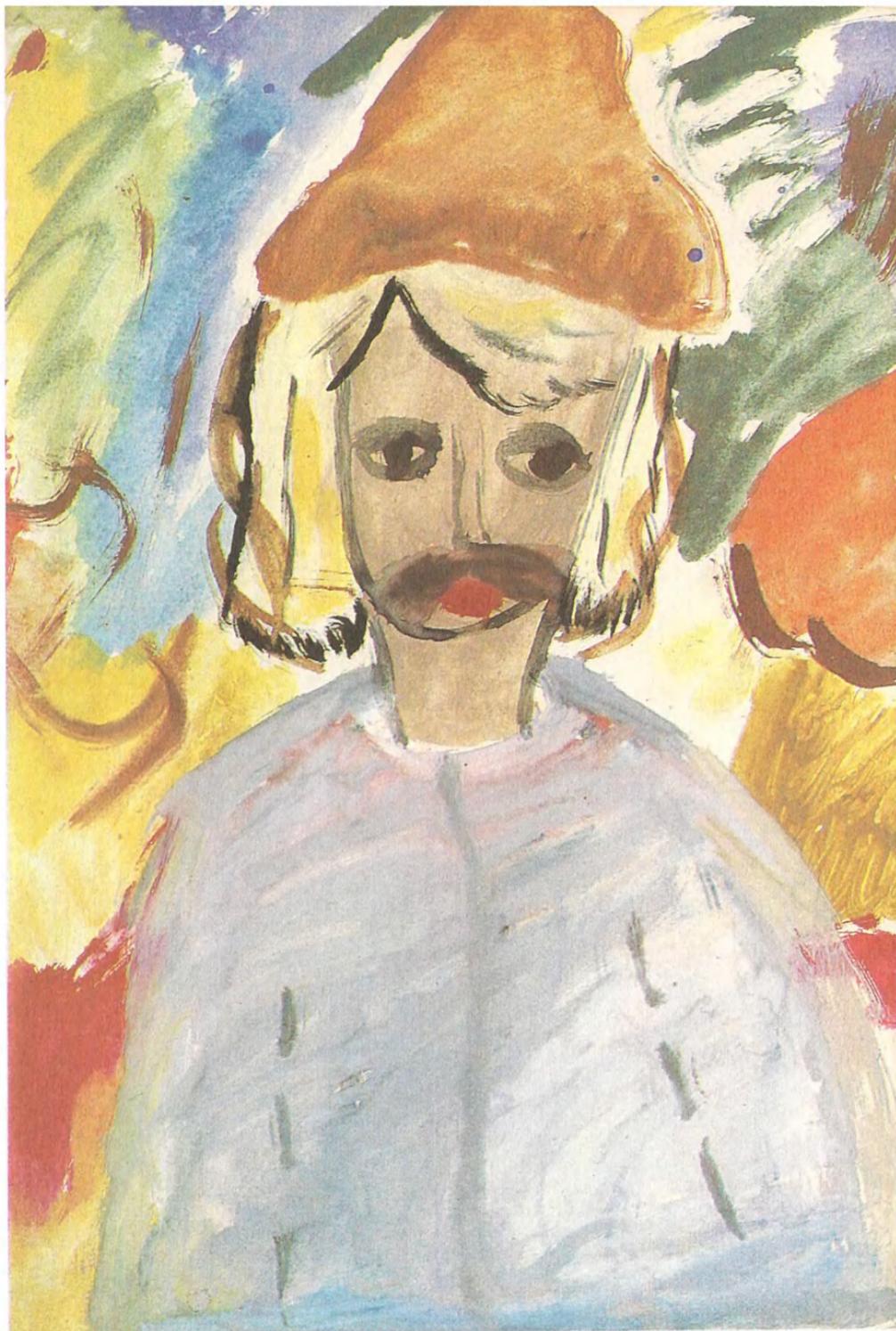


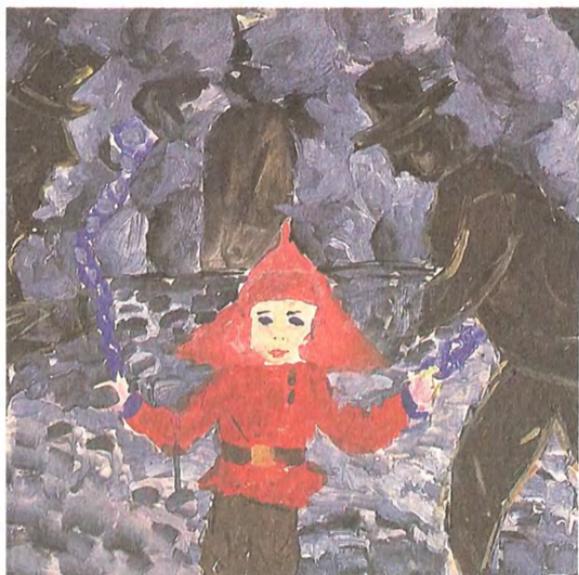




Способность понимать другие народы необходимо развивать в каждом человеке. Иначе — духовный коллапс. Люди всех народов земли прекрасны, каждый по-своему. И это нужно научиться видеть, чувствовать. Чтобы «войти в образ» другого народа, другой культуры, необходимо творчество, понимание через художественное уподобление.

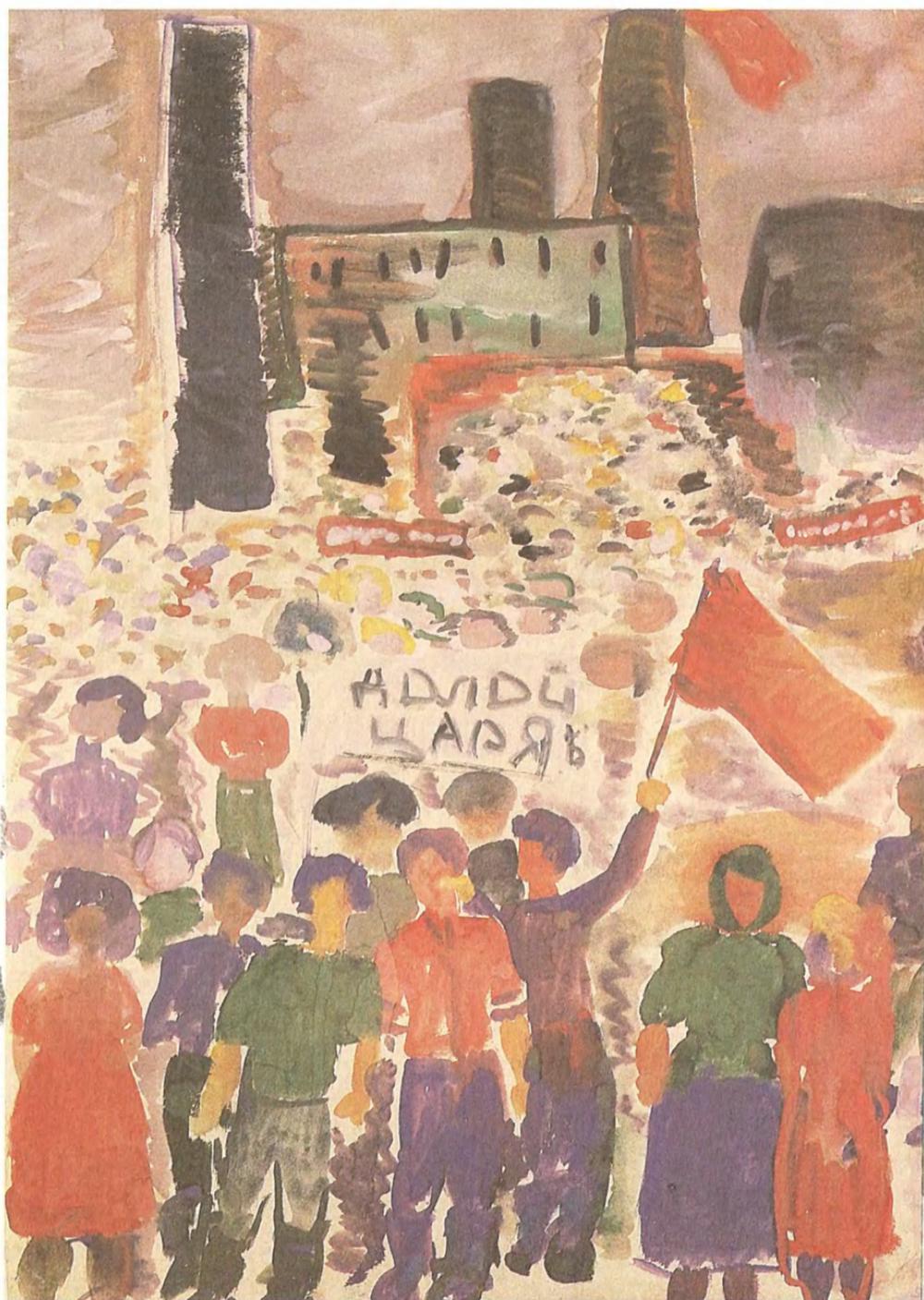






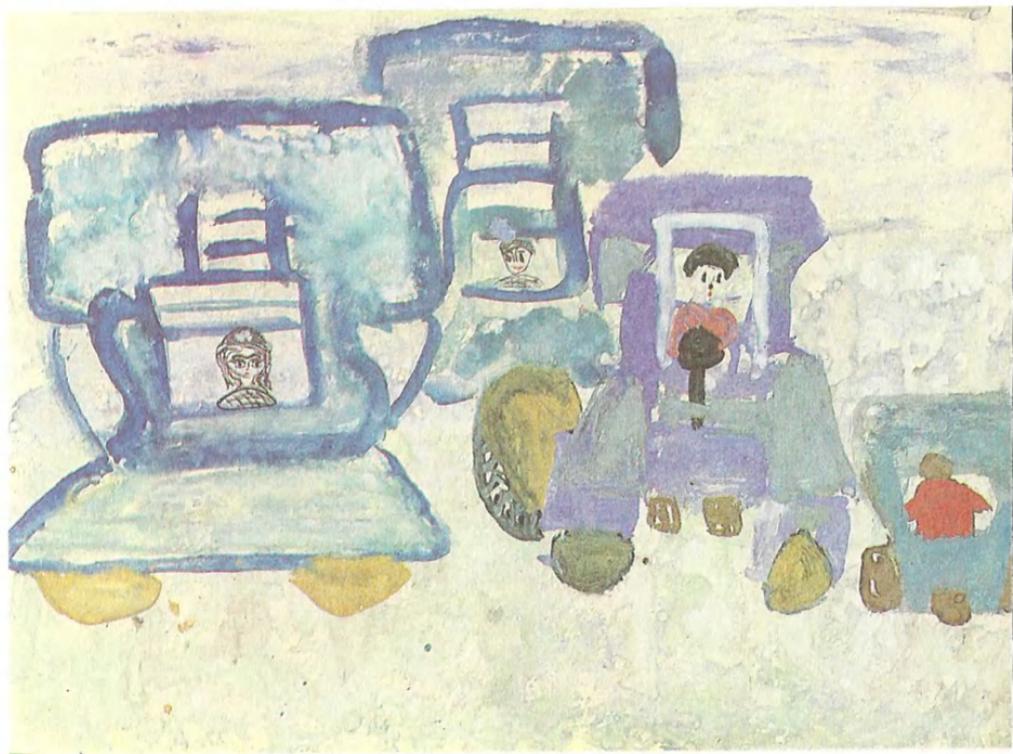
Постепенно, в 4 классе, дети подводятся к пониманию борьбы за свободу и справедливость как высшей духовной красоты человека. Работают на разные темы — далекого прошлого и дня сегодняшнего. Но больше всего любят темы нашей революции и гражданской войны. Здесь представлены индивидуальная и коллективная работы.



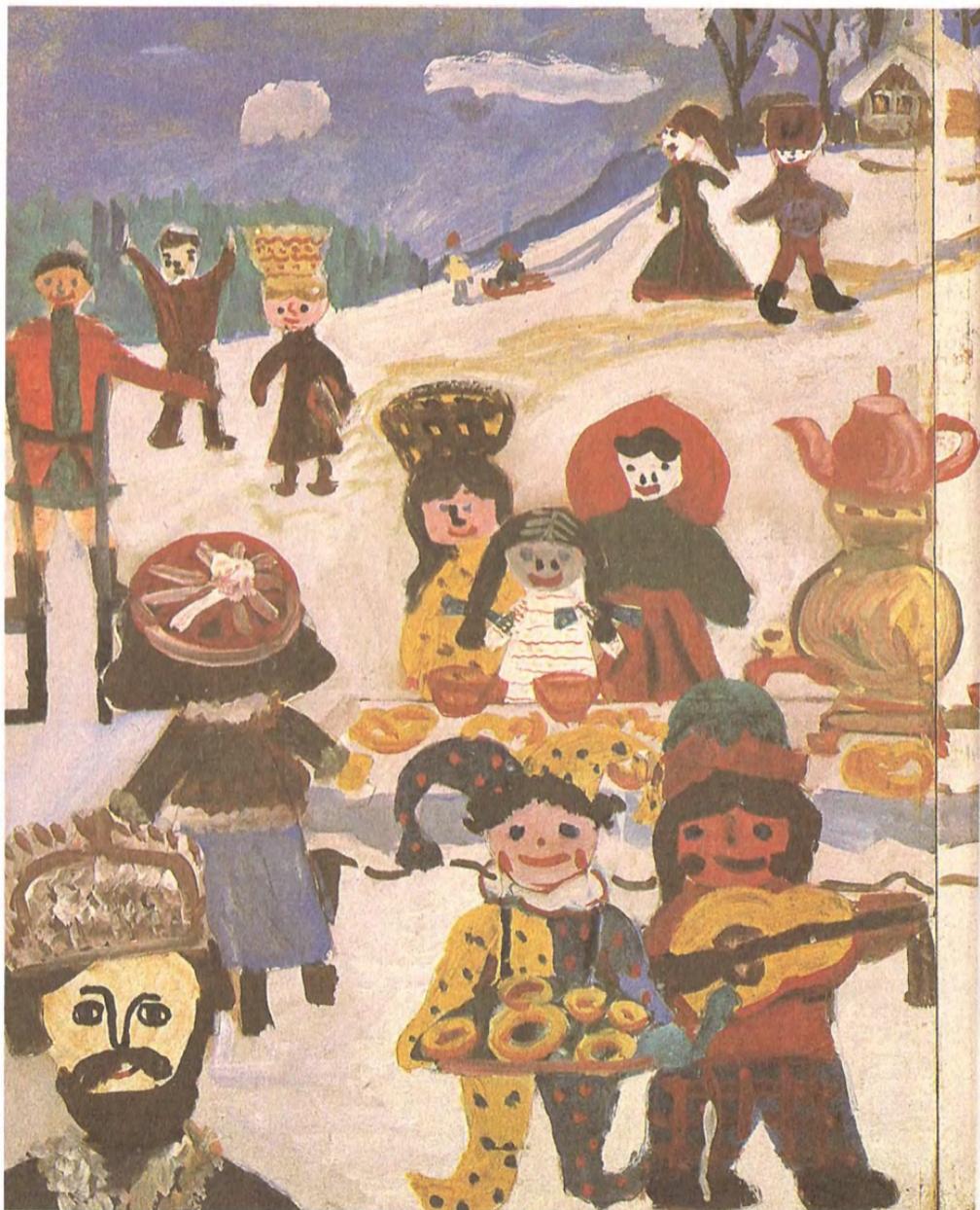


Отношение к труду — тут искусство тоже может помочь. Здесь работы 4 и 6 классов («Моя любимая профессия»). Разный уровень умения, но одинаковый — интереса.





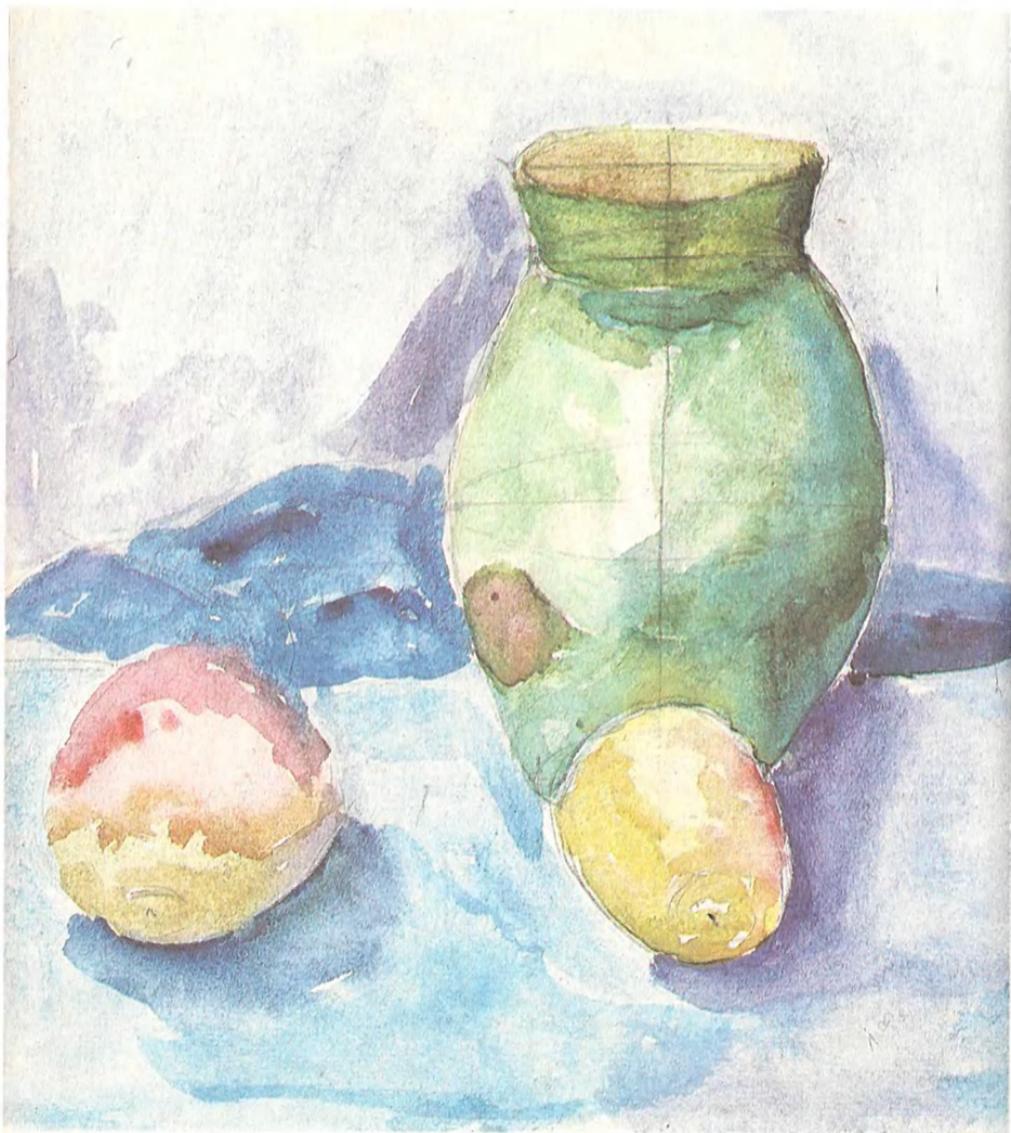
И праздники народов как выражение их темперамента, особенностей культуры и связей с природой. В 4 классе у нас делают коллективное панно по праздникам шести-семи народов. Здесь — два. Наш праздник «Проводы зимы» (фрагмент — 1/4 работы) и японский — «Цветение сакуры».

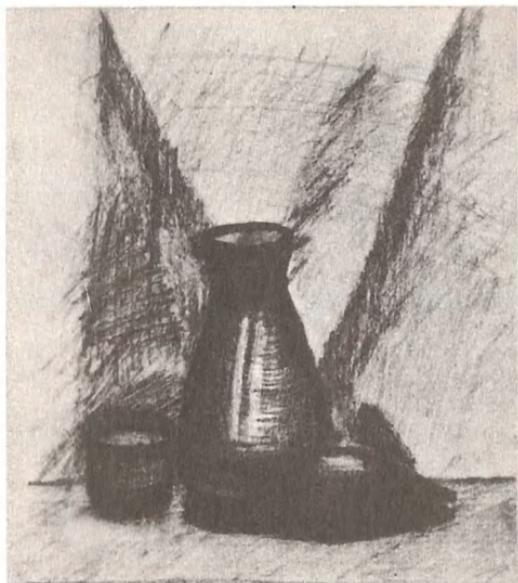




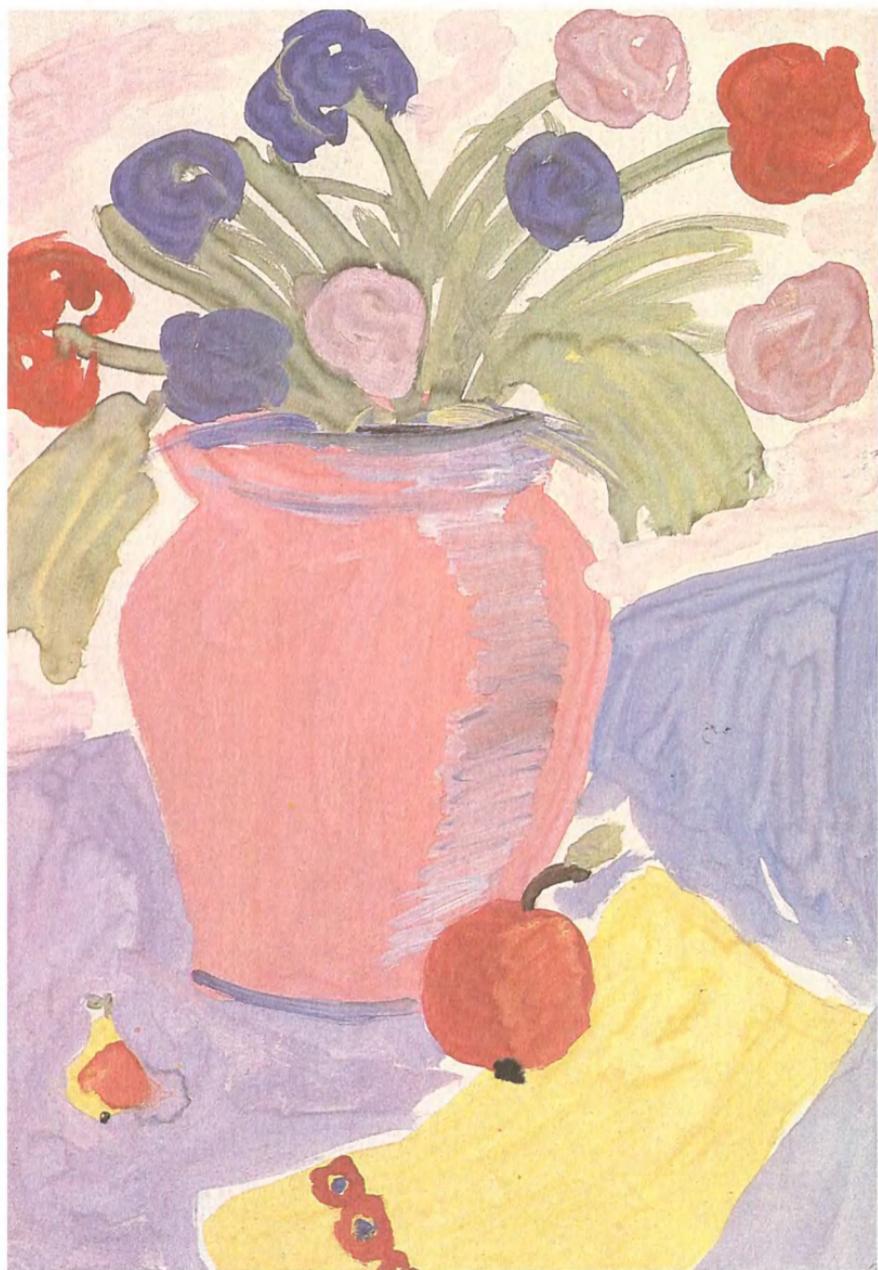
Линия изображения

В средних классах существенно меняются акценты преподавания. Искусства выступают более обособленно, со спецификой своего языка и своих социальных функций. Значительно расширяется линия навыков, умений. И тема натюрморта — одна из важнейших. Если потребность в навыках подготовлена начальной школой, то здесь происходит активное освоение и пропорции, и перспективы, и тона, и т. д.

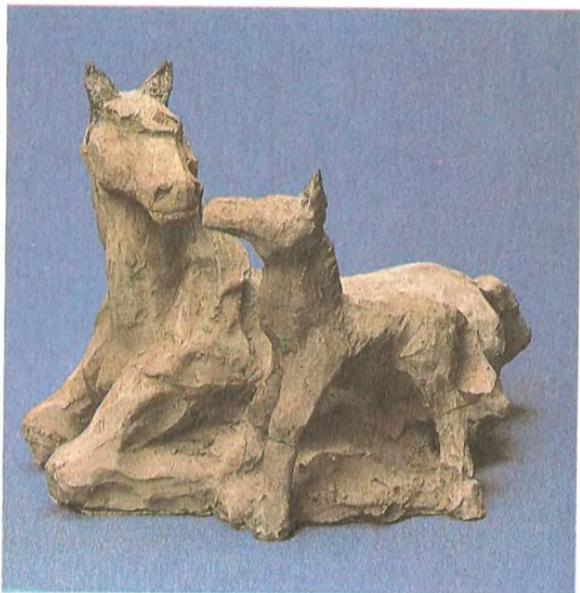




Сопоставление плоскостных натюрмортов начальных классов и пространственных — средних. Здесь — специфика старшего возраста. Связанные с ней потери и приобретения. Декоративность вернется позже на уровне осознанности, умения.

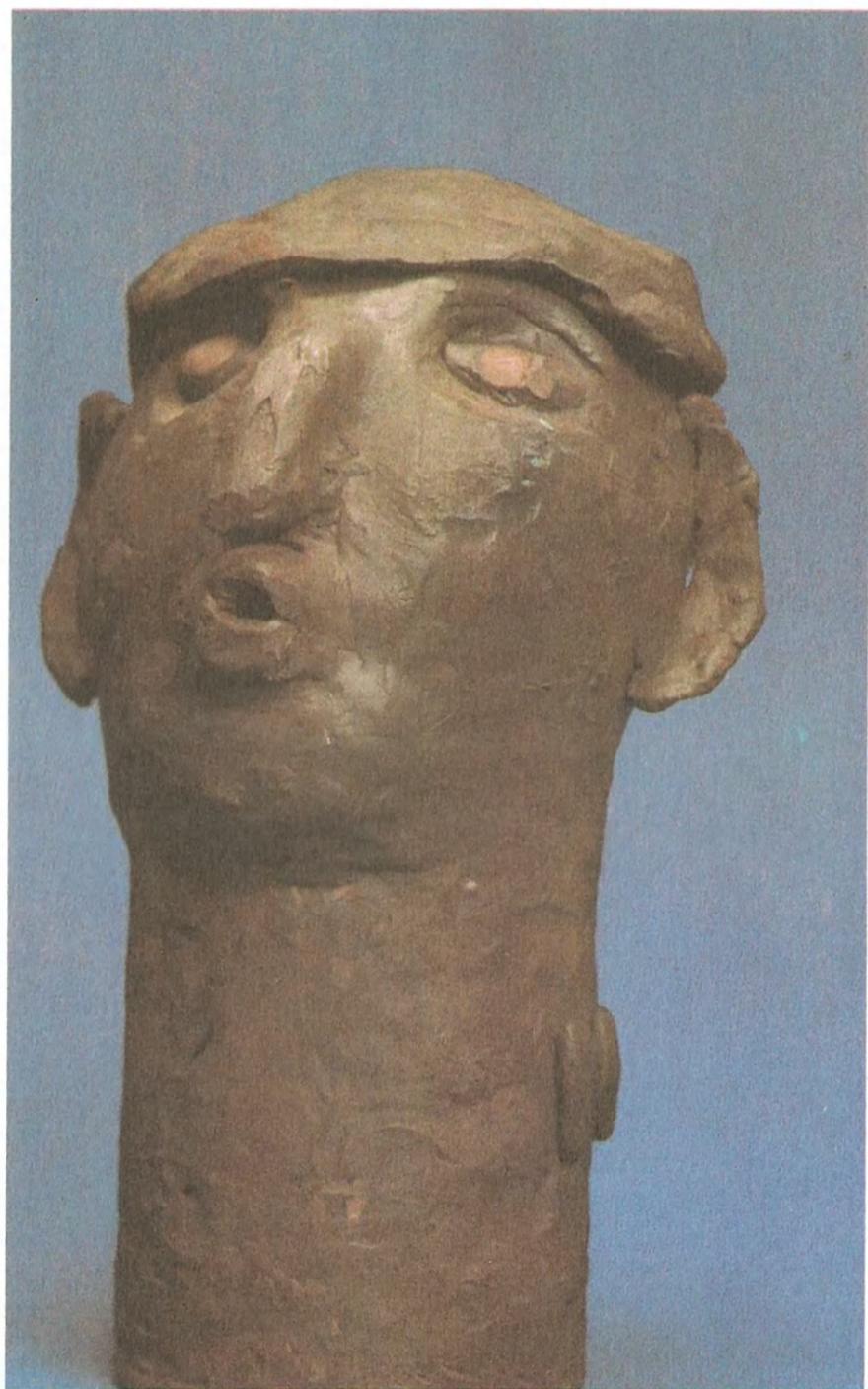




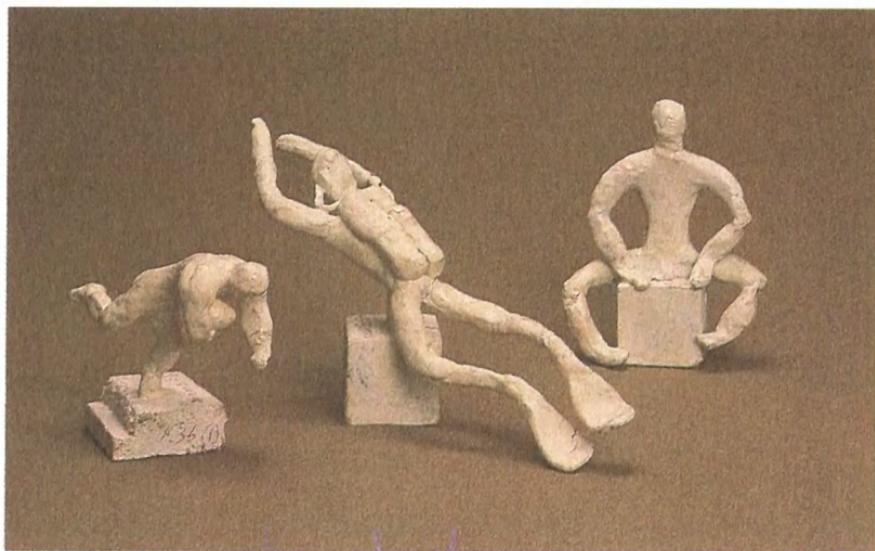


Очень прочной и существенной линией в программе является линия *скульптуры*. Чувство пропорций, пространства быстрее и проще формируется через работу в реальном объеме, реальном пространстве и потом проявляется при переносе на плоскость (рисунок, живопись).





И здесь (5 и 6 классы) не как в начальной школе — все всерьез — с каркасом, с подготовленными эскизами и зарисовками с натуры. Возможен пластилин, но идеальна глина.







Увлекает детей и графика. И особенно предельно сдержанное средство — линия. Этим средством дети овладевают с интересом. Сравните рисунки 2 и 6 классов.

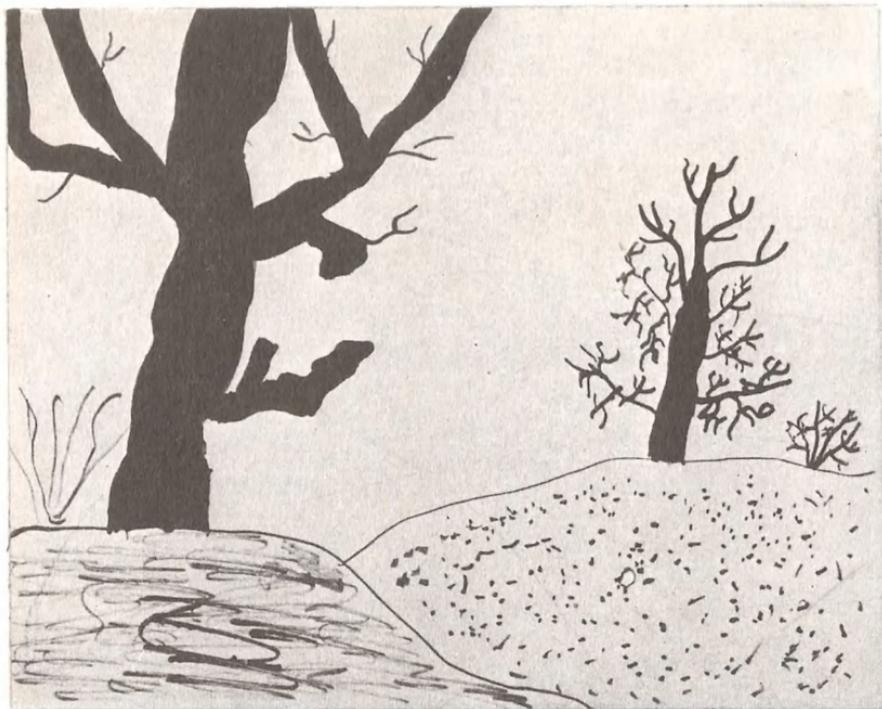


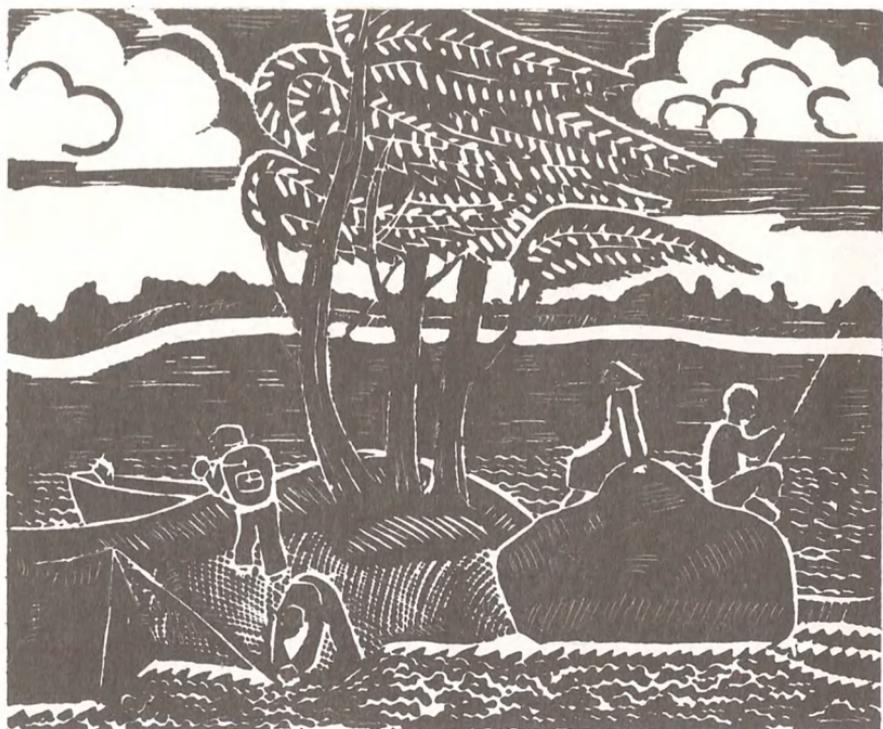
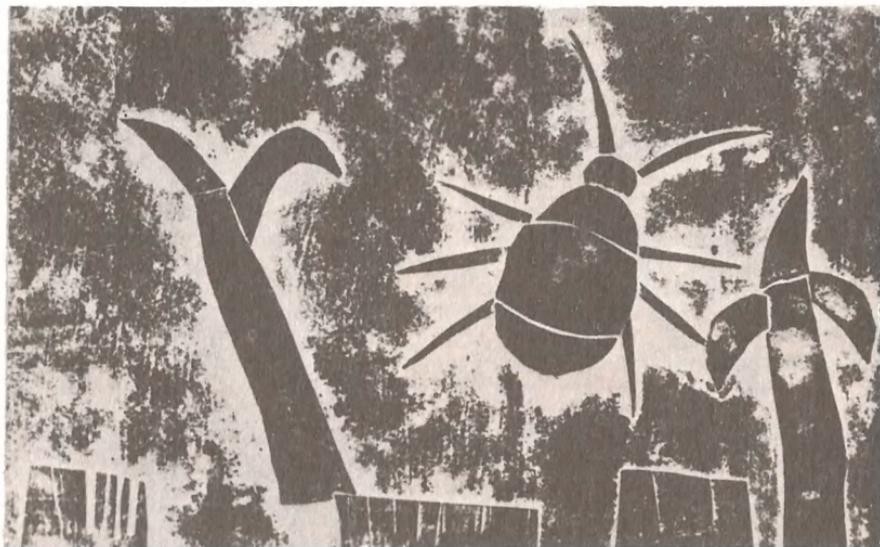
Рисунок палочкой (в начале) а позже пером очень дисциплинирует руку — не переделаешь, не сотрешь. Рисование линией в течении всех лет обучения применяется и в изобразительной, и в декоративной, и в конструктивной деятельности. Эта работа с натуры и работа по представлению, работа над орнаментом и над планом города — в какой только деятельности не встречается потребность в линейном рисунке. Линия — нежная или нервная, плавная или резкая, строящая форму предмета или решающая пространство — всегда была одним из важнейших средств в арсенале изобразительного искусства. Линией пользовались как великие мастера (например, В. Серов), так и дети (Надя Рушева). И овладение ею всегда требовало длительного труда, опыта, привычки руки и глаза.

В нашей программе линейный рисунок начинается с первых же шагов — с рисования паутинок, веток, сбросивших листву, или кружев с их тончайшей игрой узоров. Эта работа продолжается вплотную до старших классов, до блока «синтеза». Особое внимание на линию, естественно приходится обращать при работе над книгой, где рисование букв, декоративных орнаментов или линейных иллюстраций требует от учащегося уже достаточно серьезного опыта.

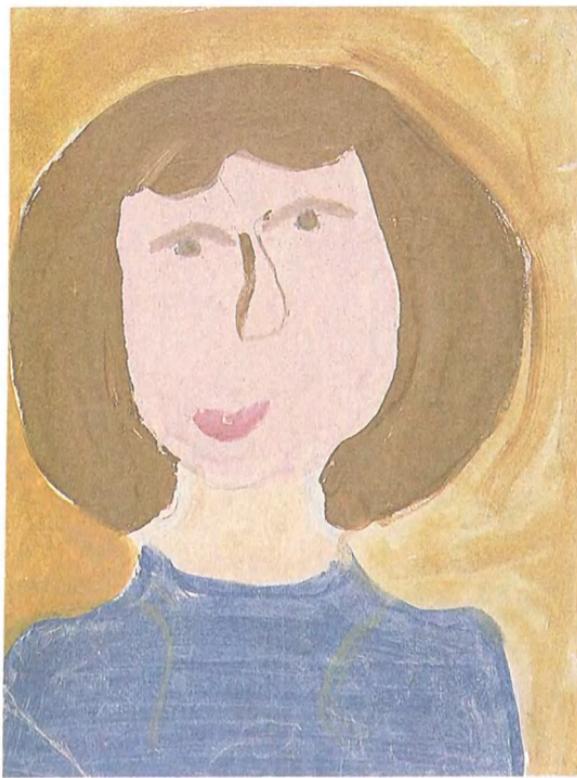
На этой странице мы приводим рисунок трав. Травы — увлекательный объект для изображения и их легко приносить в класс и даже раскладывать на белой бумаге на каждом рабочем месте. Богатство их форм бесконечно и бесконечны возможности организации ими листа рисунка. Но есть серьезная опасность превращения этой работы из художественной, из осознания красоты рисунка трав в работу над наглядным пособием по ботанике. Тогда все будет нарушено. На место искусства встанет наука. Мы никогда не должны подменять одно другим. Искусство — это именно познание красоты.



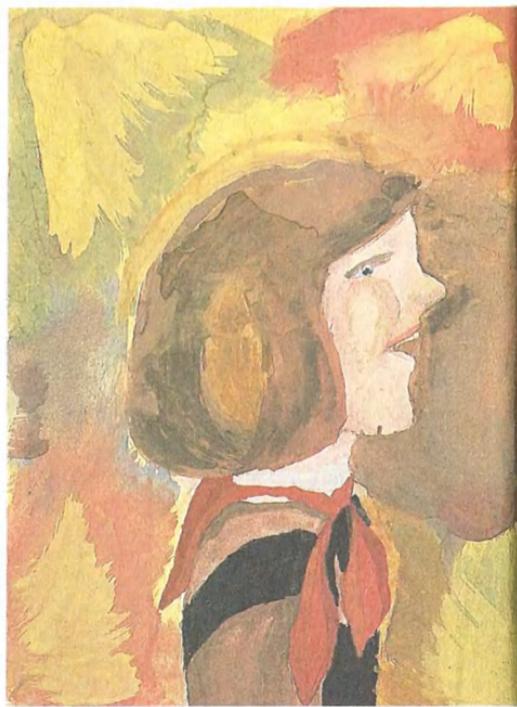
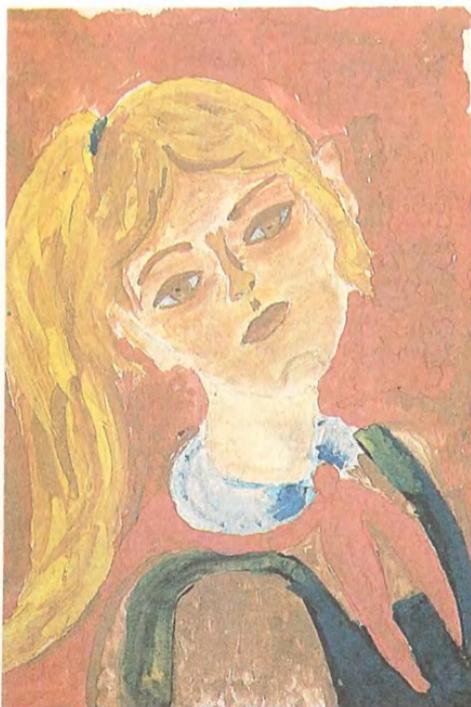
Вот линия гравюры — наклейками (2 и 6 классы) и на линолеуме (6 класс). Кстати, именно в старших классах происходит бурное развитие интереса к этой работе, этим навыкам.

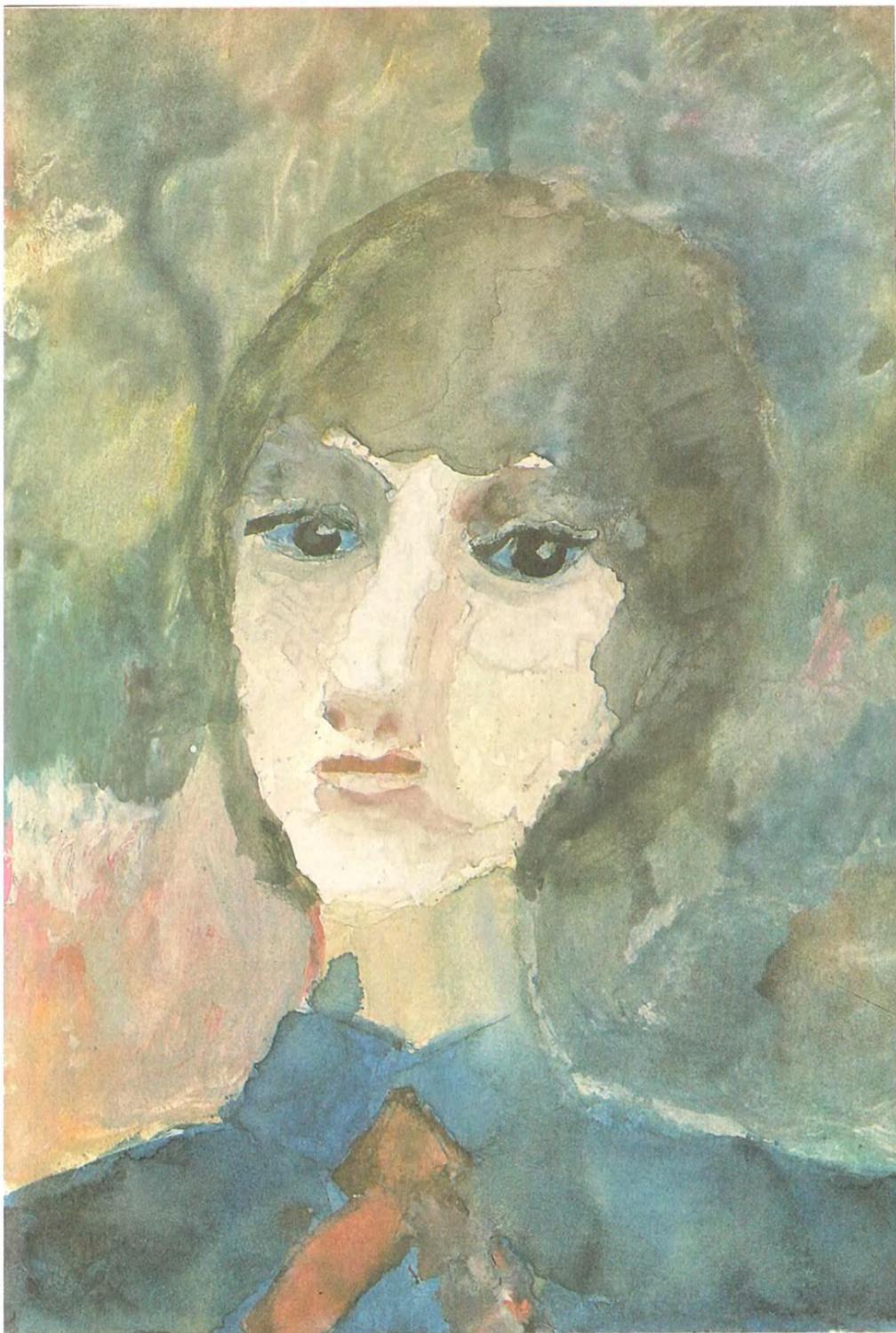




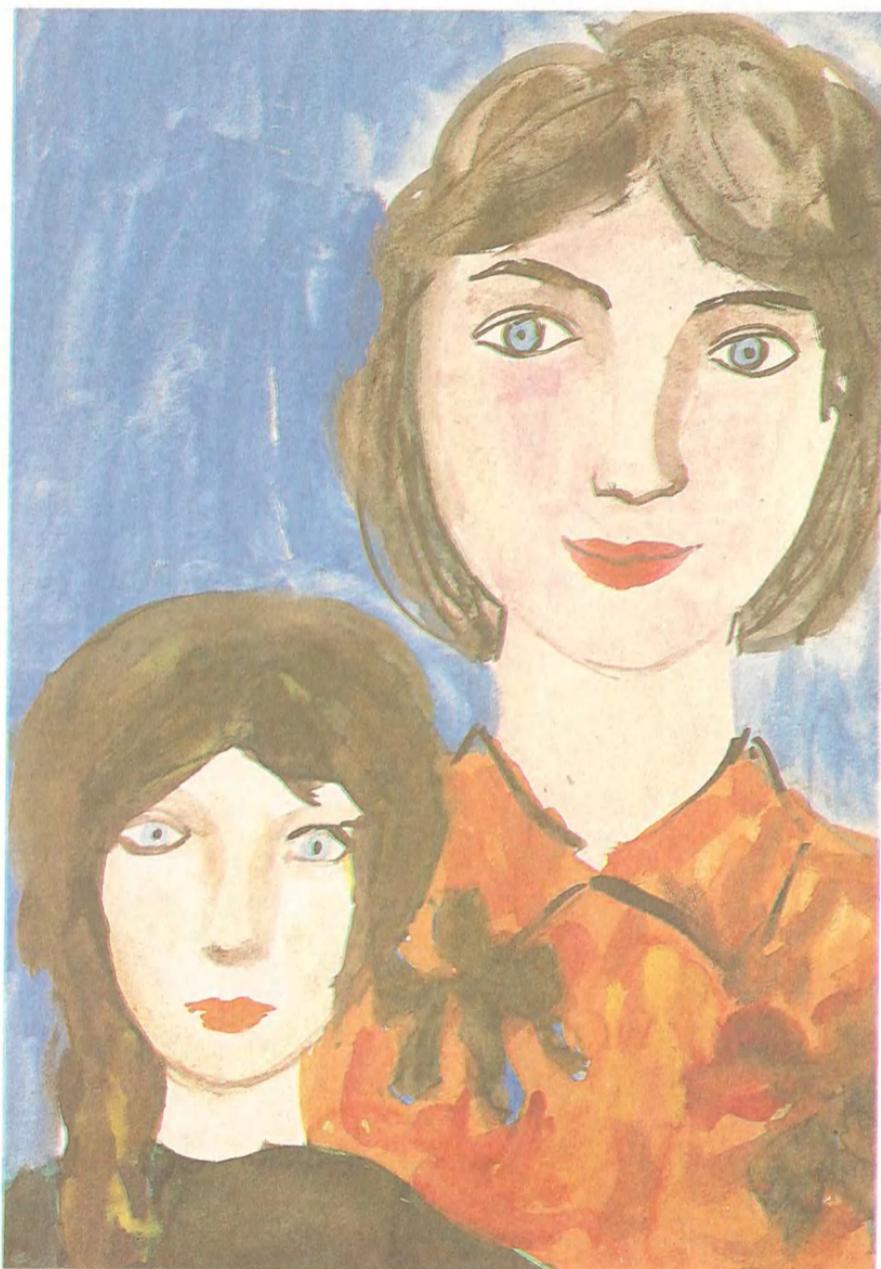


В живописи также происходят интересные накопления навыков. Рисунок, лепка головы и фигуры помогают освоению этих объемов и в живописи. Вот работа 1 (шестилетки) и 5 классов. Здесь тема «Вглядываемся в своих друзей». Рисуем соседа по парте. Вглядываемся! Здесь уже не обобщенный образ, а индивидуальная характеристика.



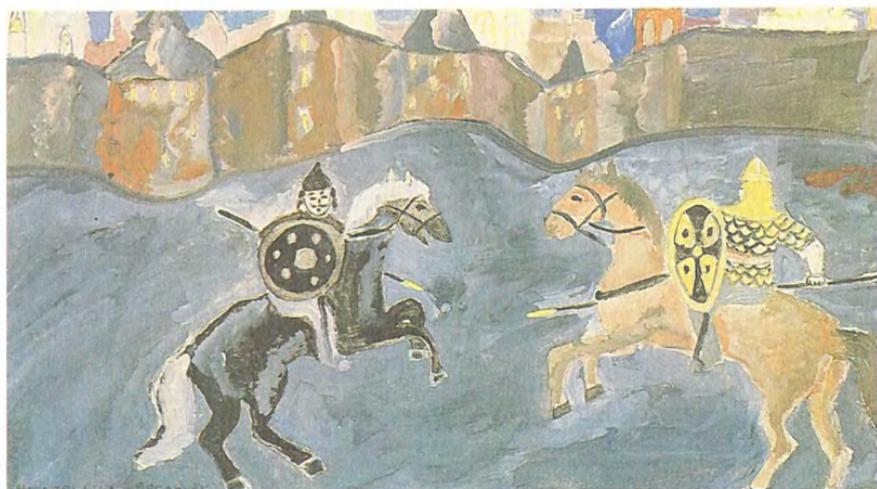


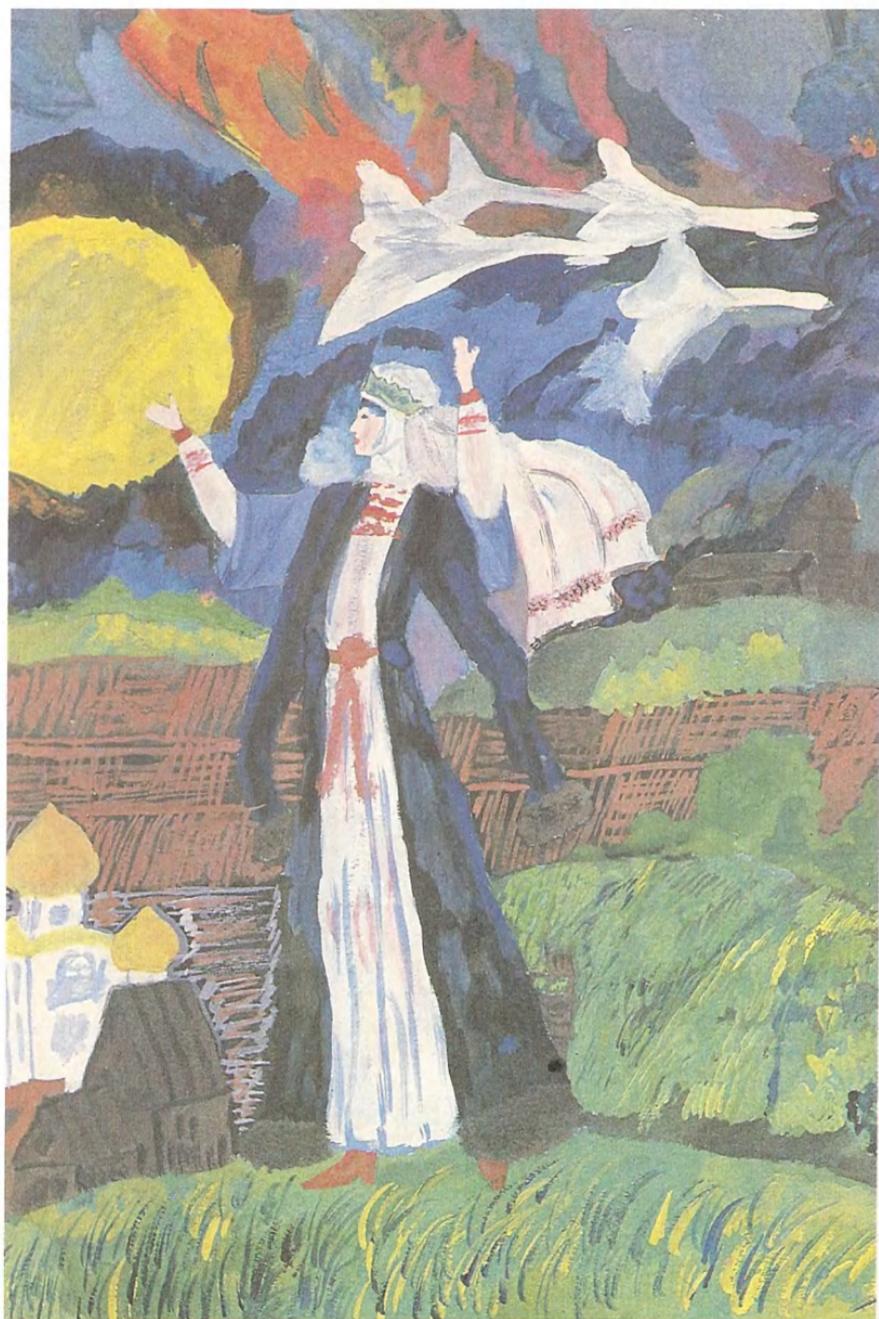
«Вглядываемся в жизнь» (6 класс) — одна из самых любимых детьми тем. Тема радости жизни — важная в искусстве: вот «Я с мамой», «Татарская борьба», «Прогулка с коляской»... Девочек и мальчиков интересует разное. Растут и навыки и понимание жизни.





Темы истории, темы великих событий, борьбы необходимы формирующемуся сознанию. Мы уже говорили об этом в 4 классе, возвращаемся на уровне нового сознания (6 класс). Здесь и пережитое отцами и дедами — «Блокадный Ленинград», и темы древней истории...





Даже невооруженным глазом виден рост умений (если учитель сумел его подготовить, развить, закрепить).



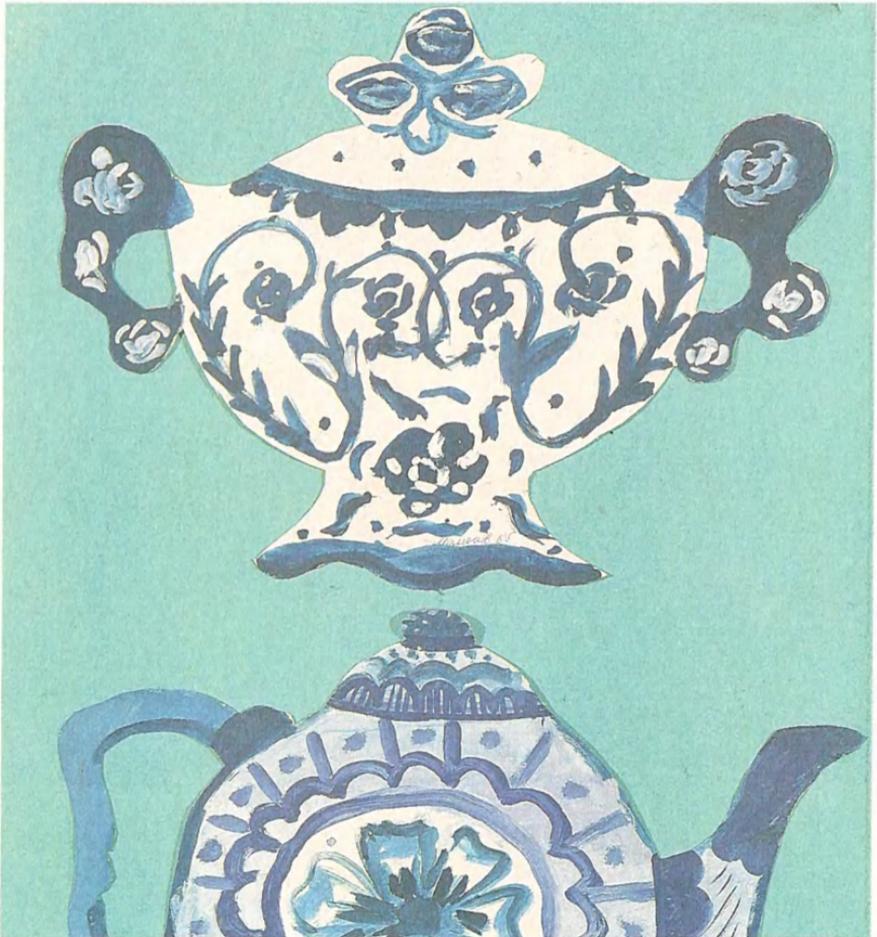
Линия декора

После декоративных работ в начальной школе, обогащенные изобразительными навыками в самом трудном, переломном, возрасте, мы вновь

погружаемся в стихию декоративных искусств, в радостное познание народного искусства и в возможность творить вещи своими руками. Здесь показаны традиционные промыслы России (для русских областей) и реальные предметы декоративного искусства, сделанные детьми 7 класса (IV четверть) своими руками.



Работа над ними идет как в объеме, так и на плоскости, как в изучении целой вещи, так и элементов орнамента.





Это могут быть эскизы и темы того или иного промысла, зарисовка с природы или декоративные натюрморты из этих предметов.







Иногда педагоги создают коллективные, иногда — индивидуальные работы, пять из которых здесь представлены. Учительница Горяева из

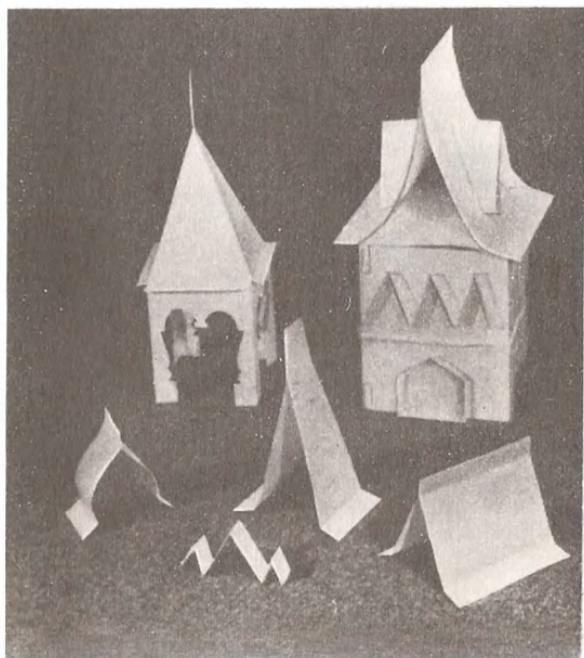
Зеленограда сделала с двумя классами панно «Древо жизни» для рекреации школы из этих же подручных материалов (бумажная веревка, холст).



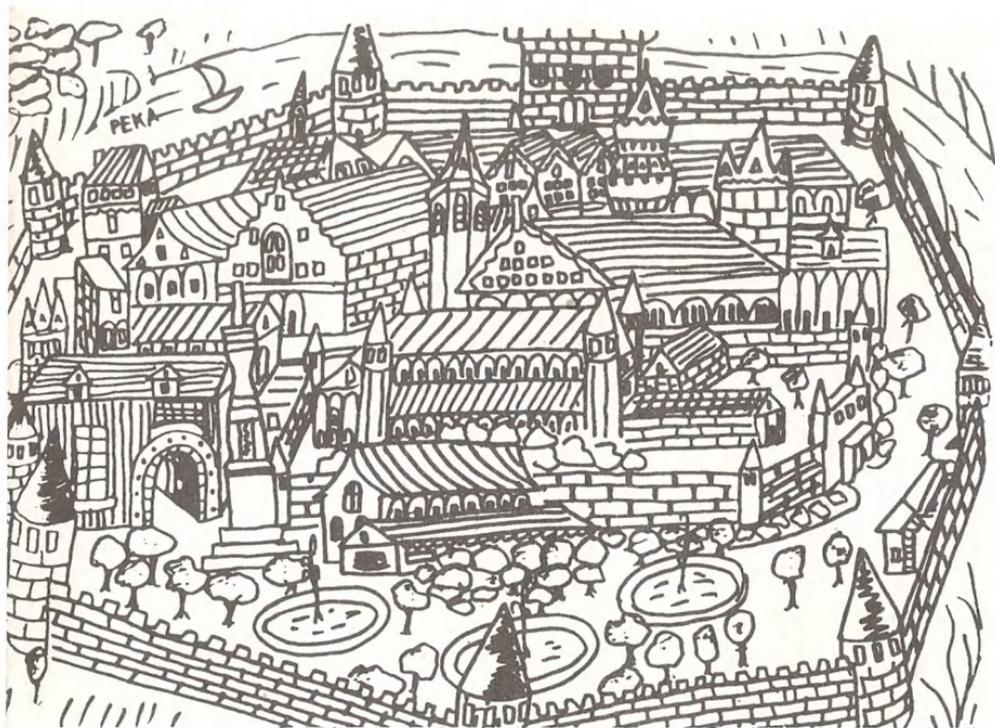
Линия конструкции

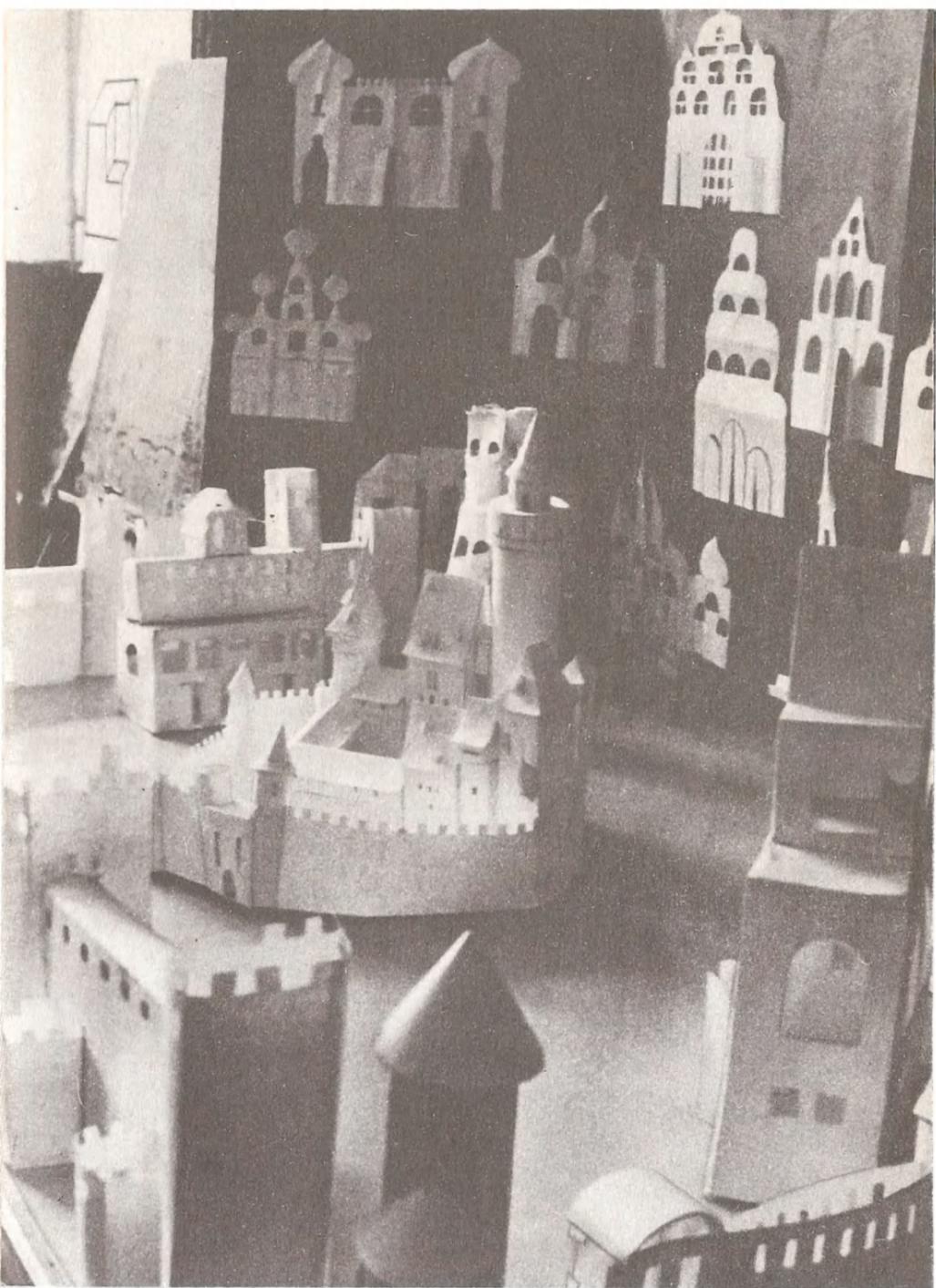
Всю начальную школу дети учились конструировать из бумаги. В бло-

ке конструктивных искусств средней школы этот опыт поднимается на новый уровень и помогает осознавать сложные явления истории и бытования архитектуры. От образа бревенчатых городов, через осознание образа средневековой архитектуры,— к реальному окружению школы.

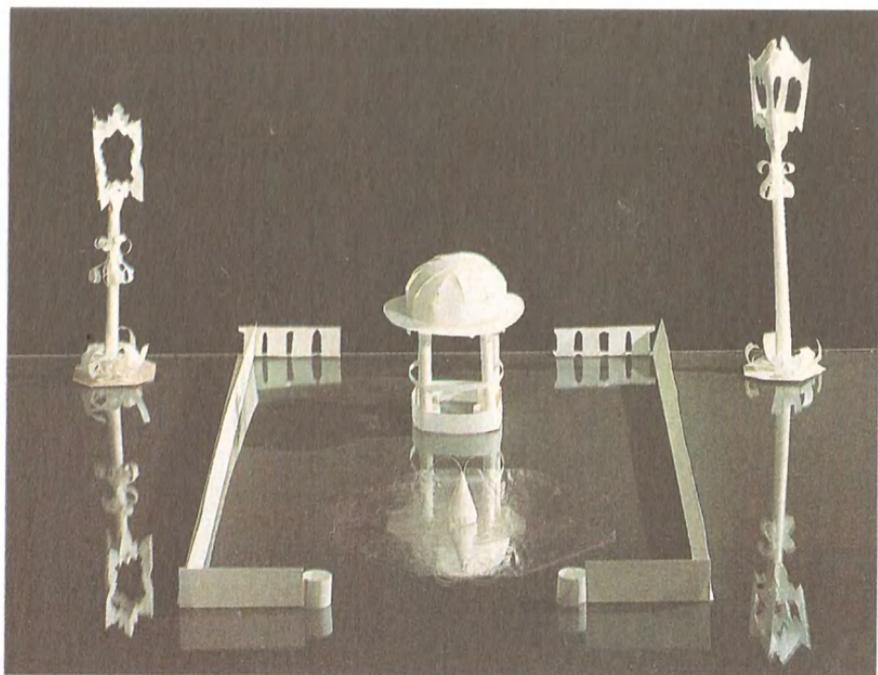
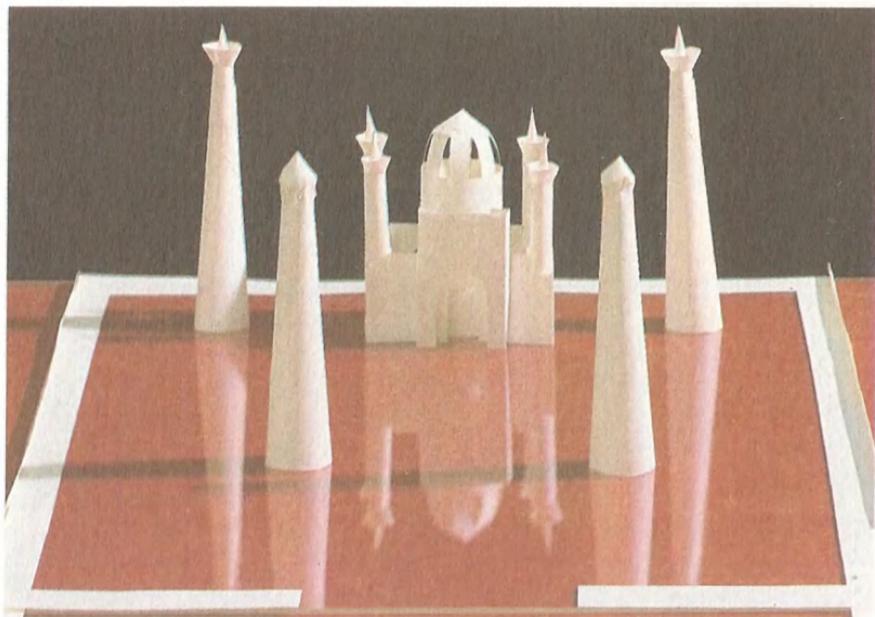


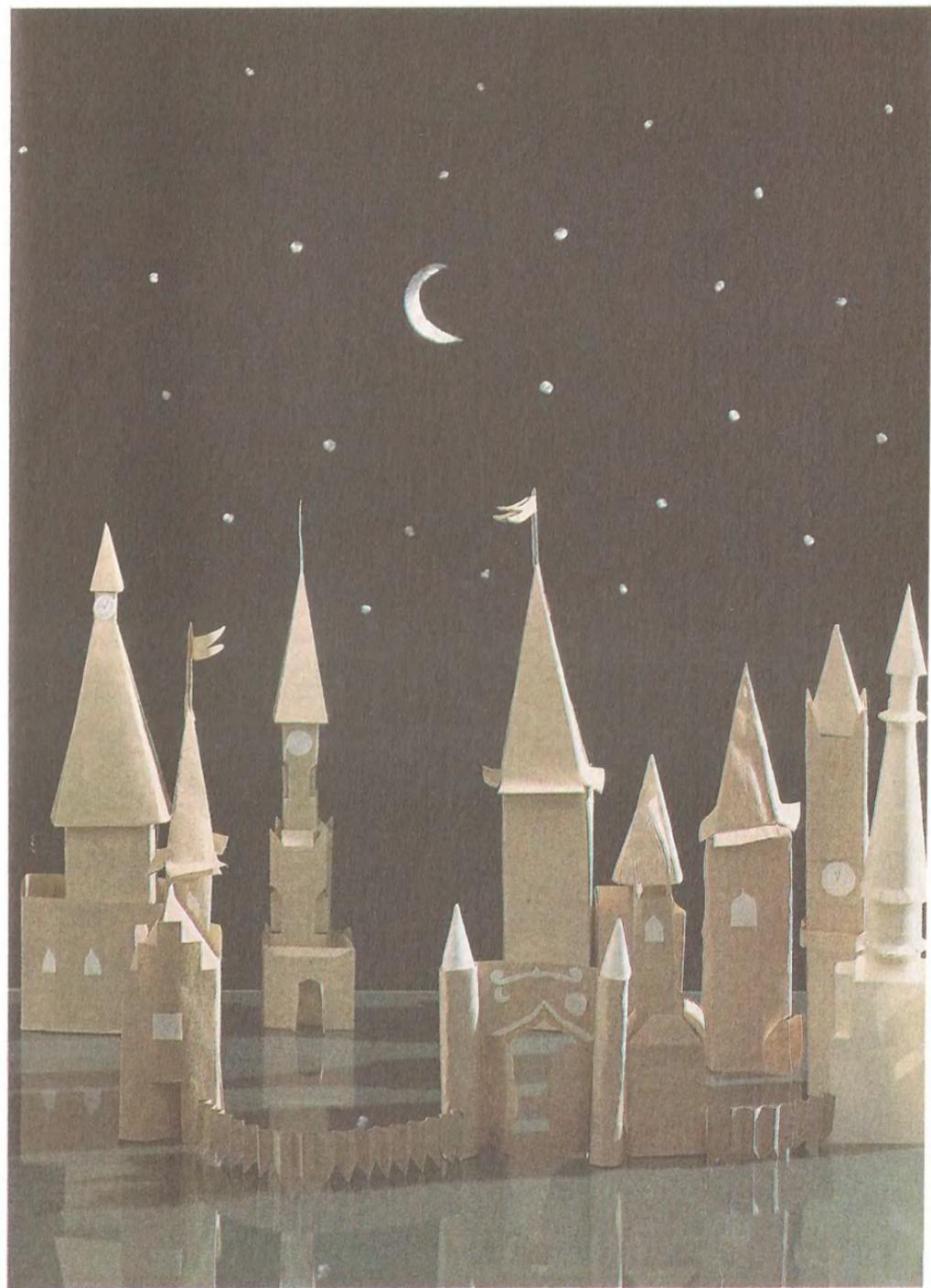
Казалось бы, сложные построения делаются из довольно простых элементов. Здесь развиваются не только «умелые пальцы», но и пространственное и конструктивное мышление.



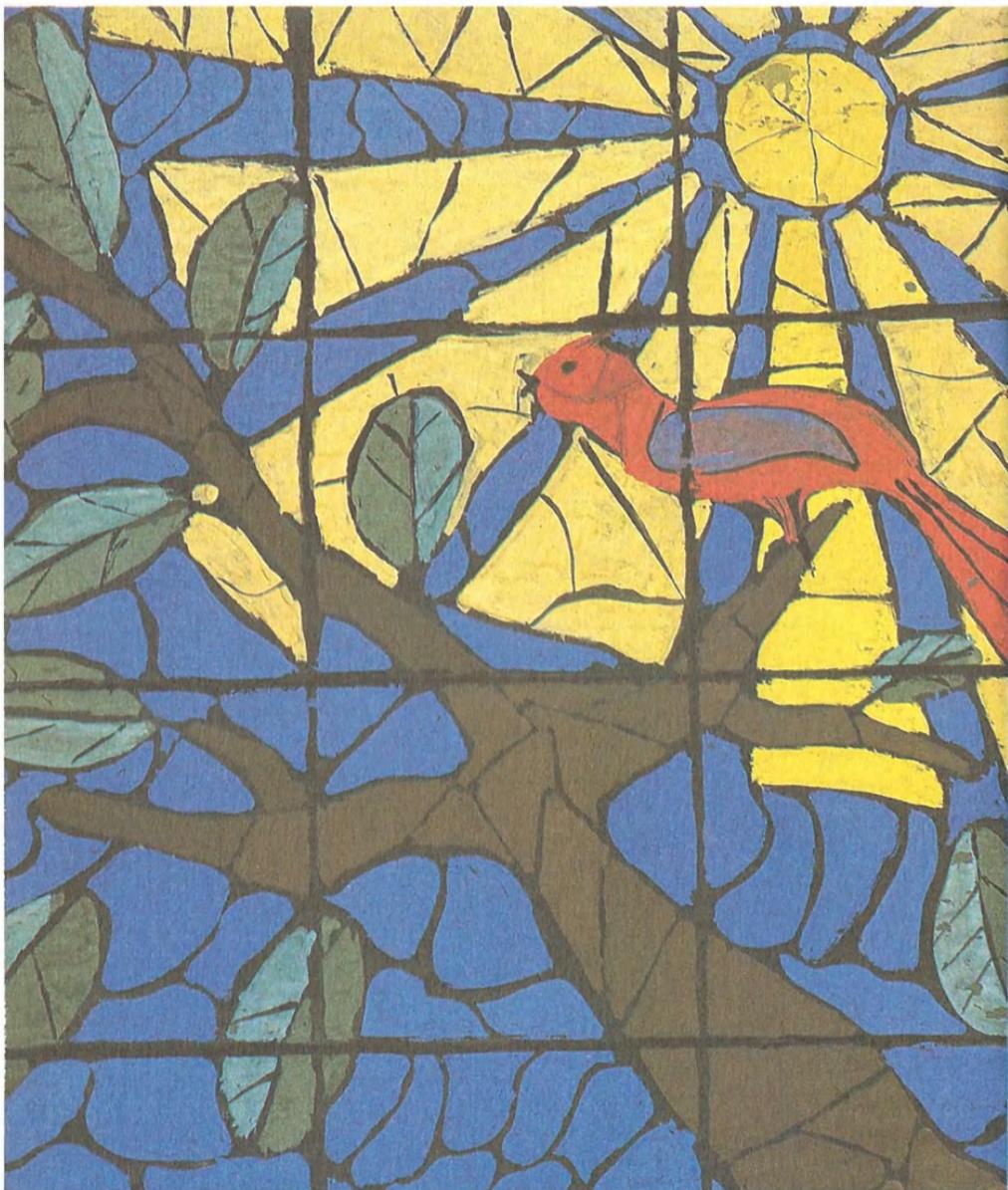


И вот сложнейшая коллективная работа из тех же простейших элементов. Осознание образа разных стилей архитектуры.





В единстве с архитектурой происходит и знакомство с монументальным искусством: памятником (скульптура), фреской, мозаикой, витражом. Здесь дан пример эскиза витража. В некоторых школах не ограничиваются эскизами...







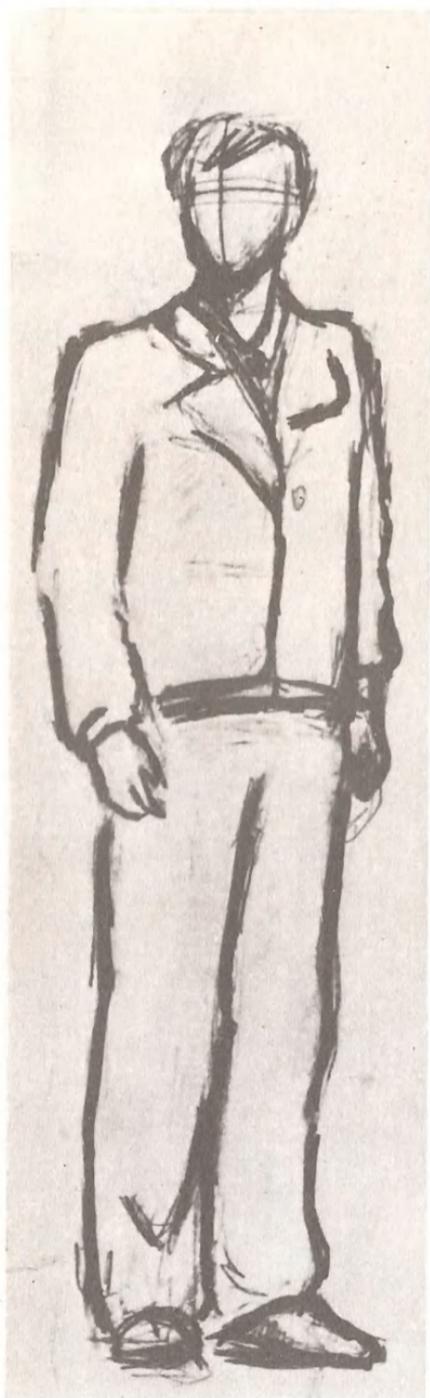
И линия синтеза — завершающая программу неполной средней школы. Искусство театра, кино — это синтез временных и пространственных искусств. От детских наивных, но ярких декораций, афиш, кукол, занавесов (пример на этой странице) в 3 классе к взрослому осознанию и освоению основ деятельности художника в театре.



Здесь и эскизы костюмов (конечно, после набросков фигуры с натуры и изучения костюма эпохи), и работа над гримом. Эти работы ведутся в







два этапа: рисунок с натуры лица соседа и гримировка его в определенный образ из решаемой классом театральной постановки. В классе создаются «мастерские» декораторов, костюмеров, гримеров и т. д., берется вся «палитра» работы художника в театре. Этот метод развивает опыт коллективных работ начальной школы.



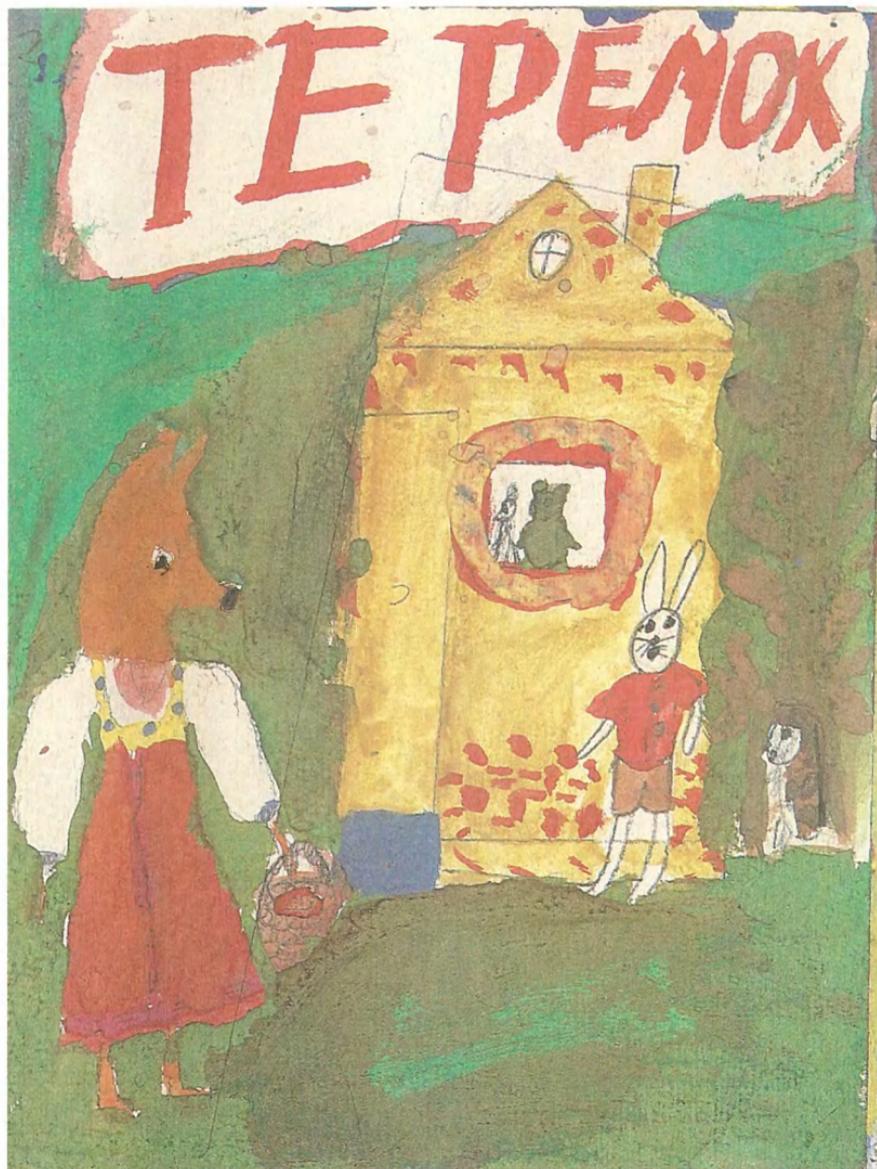


ИЛ-БЫЛ ЦАРЬ, БЫЛ У НЕГО
СЫН ЕДИНСТВЕННЫЙ



Родство и сальцова сестра

Некоторый устроив, даким госу-
дарстве был был царь, царевич
у них сын был двои царевич
у них несли было сын лет
двенадцати, и пришла он как
в походе и любилшии сво-
ему пошеху, конях, тоши, заб-
суда, мажед, сы, сардана
и тилри, Иван-царевич, при
ней, востановил, он, неси, на
зани, да, не, то, целован
Иван, царевич, маже, конях
у Иван, матери, сестры, по
дана, да, а, неси, сестры, бу
дана, ма, суранише, востан
Сестры, и, сына, и, сына, и
все, похваловных, маже, ма
сестры, похвалов, у, сына, то
ли, сына, похваловных, пона, да
ли, похваловных, и, похвалов
двенадцати, маже, конях
ли, похвалов, маже, конях
Иван, царевич, маже, конях
маже, конях, и, сына, сестры
Иван, похваловных, то, не
сестры, и, похваловных, да
ли, сына, похваловных, маже, конях
Иван, похваловных, то, не



Изучение темы книги как синтеза слова, конструкции, декора и изображения проходит тот же путь — от детского (3 класс) — к почти взрослому пониманию всех ее элементов. Конечно, за краткий период четверти не удастся проделать всю работу на высшем уровне, но, попробовав своими руками сделать книгу, подросток будет относиться к ней совсем иначе.



Рисунок на обороте титульного листа выполнен *Л. А. Неменской*

Борис Михайлович Неменский

МУДРОСТЬ КРАСОТЫ

Зав. редакцией *П. А. Стеллиферовский*

Редактор *С. П. Истратова*

Младший редактор *И. А. Щукина*

Художник *О. М. Иванова*

Художественный редактор *Т. А. Алябьева*

Технические редакторы *С. С. Якушкина, Л. Г. Куркина*

Корректор *И. Н. Панкова*

ИБ № 10202

Сдано в набор 26.02.87. Подписано к печати 29.09.87. А11076. Формат $84 \times 108^{1/32}$. Бум. типограф. № 1. Гарнит. литературная. Печать высокая. Усл. печ. л. 13,44 + 3,36 вкл. + 0,26 форз. Усл. кр.-отг. 27,35. Уч.-изд. л. 13,84 + 4,47 вкл. + 0,32 форз. Тираж 100 000 экз. Заказ № 1510. Цена 1 р. 70 к. Ордена Трудового Красного Знамени издательство «Промсвещение» Государственного комитета РСФСР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли. 129846, Москва, 3-й проезд Марьиной рощи, 41. Отпечатано с диапозитивов ордена Трудового Красного Знамени ПО «Детская книга» Росглавполиграфпрома Государственного комитета РСФСР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли. 127018, Москва, Сушевский вал, 49. Калининский ордена Трудового Красного Знамени полиграфкомбинат детской литературы им. 50-летия СССР Росглавполиграфпрома Госкомиздата РСФСР. 170040, Калинин, проспект 50-летия Октября, 46.



1. А. А. Чучев (Казань, школа № 110)
2. Г. М. Рогова (Ленинград, школа № 181)
3. Б. В. Пионтик (Ташкент, школа № 2)
4. В. П. Копцев (Зеленоград, школа № 897)
5. Ж. Н. Ганкина (Москва, школа № 818)



	1	
2	3	5
	4	



