

**В. А. РАЗУМНЫЙ**

# **ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ**

**Сущность  
Формы  
Методы**

Издательство  
«Мысль»  
Москва • 1969

ИНСТИТУТ ФИЛОСОФИИ АН СССР СЕКТОР ЭСТЕТИКИ

ГЛАВНАЯ РЕДАКЦИЯ  
СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

## ВВЕДЕНИЕ

Одной из примечательных черт современного этапа культурной революции в нашей стране является рост общественного интереса к практике и теории эстетического воспитания. Этот интерес проявляется в многообразных и порой трудно поддающихся учету формах. Общеизвестны, например, цифры, свидетельствующие о массовости нашего искусства: в СССР годовой тираж книг превышает 1,25 млрд. экземпляров, в стране более 500 профессиональных театров (около 91 млн. посещений в год), 1000 музеев (50 млн. посещений), свыше 100 тыс. киноустановок (3,6 млрд. посещений)! Ныне создателей художественных ценностей волнуют уже не только количественные показатели (тираж книг, число кинозрителей, посетителей музеев и т. д.), но и уровень культуры «потребления» искусства, вкусы, эстетические запросы миллионов. Именно поэтому возникают новые методы пропаганды искусства, осуществляемые государственными организациями и творческими союзами. Так, при Союзе кинематографистов СССР успешно функционирует специальное Бюро пропаганды советского киноискусства, повседневно работающее со многими тысячами слушателей киноуниверситетов, лекториев и т. д. Аналогичные организации имеются при Союзе писателей, при Всероссийском театральном обществе, в Академии художеств СССР.

В печати, на дискуссиях и конференциях активно и заинтересованно дебатировались вопросы эстетики быта и поведения. Ценные материалы по этим проблемам публикуют такие газеты, как «Известия» и «Комсомольская правда». Газета «Советская культура» ввела специальную рубрику «Детям — все краски мира», материалы которой вызвали широкий общественный резонанс.

В самых разных концах страны разворачивается движение за претворение в жизнь ленинских идей монументальной пропаганды.

Характерно, что именно народная инициатива помогает находить новые возможности и способы эстетического воспитания во всех сферах жизнедеятельности советского человека — от производства до организованного досуга. Сегодня даже в самых отдаленных уголках страны в той или иной форме ведется эстетическое воспитание, и им занимаются подлинно энтузиасты, изобретательные и самоотверженные люди. Они в полном смысле слова соратники таких признанных пропагандистов эстетического воспитания, как Л. Кассиль, С. Михалков, Д. Кабалевский, С. Образцов, Г. Рошаль, Н. Сац, и других энтузиастов. Не без их активного участия возникли и распространились повсеместно народные университеты культуры многих типов, в том числе и для детей, найдены и иные, разнообразные формы эстетически-воспитательной работы. Вот одна лишь краткая информация из газеты «Правда» об одном дне культурной жизни столицы — 9 октября 1966 г. В этот день, сообщается в информации, «в Кремлевском Дворце съездов состоялось торжественное открытие третьего года работы юношеских музыкальных собраний. Перед юными любителями музыки выступили композитор А. Хачатурян, искусствовед Ж. Дозорцева. Свои любимые партии из оперных спектаклей исполнили солисты ГАБТ В. Левко, Т. Тугаринова, Г. Деомидова, В. Нечипайло и другие. Юношеские музыкальные собрания познакомят молодежь с 12 выдающимися оперными и балетными спектаклями Большого театра Союза ССР. В Большом зале консерватории открылся Московский университет музыкальной культуры для юношества. Первое занятие здесь посвящено столетию консерватории. С рассказом о юбилее выступил проректор П. Рюмин. Гостями ребят были композитор В. Фере, пианист Я. Флиер, скрипач О. Каган и другие.

Скоро начнут занятия «пионерские музыкальные собрания» в Центральном Доме работников искусств. Любители киноискусства придут в Дом кино, а юные архитекторы — в Дом архитектора. Откроется юношеская академия искусств в Центральном выставочном зале в Манеже»<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> «Мир прекрасного открывается юным», — «Правда». 10 октября 1966 г.

Подобное отнюдь не монополия столицы. В печати все чаще появляются сообщения о музеях в деревне, о клубах любителей искусства в таежных поселках, о пионерских кинотеатрах в горных аулах.

Замечательный отряд советских педагогов — наставников новых поколений советских людей вплотную подошел к необходимости решения задачи комплексного эстетического воспитания в школе. Большие возможности в этом деле открывает постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы», в котором прямо подчеркивается, что школа призвана осуществлять эстетическое воспитание. Реализуя это постановление, Академия педагогических наук СССР разработала новые программы и учебные планы для школы, в которых предусматриваются специальные факультативные занятия по искусству. Сейчас, как никогда ранее, начинает сказываться нехватка опытных, подготовленных кадров, способных реализовать эти программы. Вот почему в ряде центров (в частности, в Казани, Алма-Ате) созданы университеты эстетического воспитания для учителей.

Это, конечно, не решение вопроса, ибо речь идет о миллионах педагогов, воспитывающих подрастающее поколение. Как совершенно справедливо отметил член-корреспондент АН СССР А. Г. Егоров на межвузовской научной конференции «Эстетическое воспитание трудящихся в период развернутого строительства коммунистического общества», состоявшейся в Москве 28—31 января 1963 г., назрела необходимость такой подготовки новых педагогических кадров, чтобы каждый учитель, каждый преподаватель — безотносительно к своей узкой специальности — был бы одновременно и эстетическим воспитателем. Некоторые сдвиги в этом отношении уже намечаются. Среди факультетов общественных профессий, функционирующих в педагогических институтах и училищах, созданы и факультеты искусства. Выпускники этих факультетов должны стать проводниками высокой художественной культуры в школе. Новый шаг предприняло Министерство культуры СССР, уделяющее большое внимание этой проблеме. В приказе Министерства культуры СССР высказана просьба к Министерству высшего и среднего специального образования СССР включить в программу педагогических высших и средних учебных заведений курс эстетического воспитания для педагогов всех профилей.

Все это вполне согласуется с устремлениями молодежи, с ее интересами. Будущие специалисты — студенты наших институтов безотносительно к избранной профессии стремятся овладеть основами эстетических знаний. В этом отношении весьма показательна заметка студентов Хабаровского политехнического института в газете «За инженерные кадры». Они пишут: «...кроме приобретения знаний, предусмотренных учебным планом, студент должен уметь разбираться в искусстве, музыке, литературе, уметь отличать настоящее искусство от всяких его извращений. Знать правила хорошего тона.

Мы же еще не воспитаны и грубы, многие скептически относятся к настоящему искусству и музыке, не знают элементарных правил поведения культурного человека в обществе»<sup>1</sup>

Огромный интерес к литературе по проблемам эстетического воспитания. Достаточно сказать, что такие популярные издания, как «Эстетическое воспитание в семье» (М., 1963), «Эстетика поведения» (М., 1964), «Краткий словарь по эстетике» (М., 1963), изданные тиражами в несколько сот тысяч экземпляров, сразу же исчезли с прилавков магазинов!

Нет нужды умножать примеры для доказательства того, что ныне эстетическое воспитание (при всех недостатках в этой области) стало общенародным делом. Веское подтверждение тому — Программа Коммунистической партии Советского Союза, утвердившая эстетически-воспитательную работу в стране как задачу первостепенной важности и определившая пути дальнейшего коренного ее улучшения. Партия будет заботиться, говорится в Программе, «о создании всех условий для наиболее полного

<sup>1</sup>Л. Повалин, Л. Рокин. Мы еще не воспитаны. — «За инженерные кадры» (Хабаровск), 12 мая 1966 г

проявления личных способностей каждого человека, об эстетическом воспитании всех трудящихся, формировании в народе высоких художественных вкусов и культурных навыков»<sup>1</sup>.

Говоря о претворении в жизнь этих программных положений, не следует закрывать глаза на то обстоятельство, что во- многом мы далеки пока от идеала — от создания завершенной государственной системы эстетического воспитания нового человека. Именно поэтому не следует излишне часто оперировать огромными цифрами, характеризующими успехи культурного строительства в такой гигантской стране, как наша. Нельзя не согласиться с социологом Б. Грушиным, который писал: «...привычка ограничиваться в разговоре одними общими цифрами порождает определенный оптический обман в отношении задач, еще не решенных обществом, так как благодаря ей создается видимость полного благополучия.

Эта видимость сразу же рассеивается, как только мы перейдем от разговора, в общем и целом к анализу реального положения отдельных личностей. При ближайшем рассмотрении оказывается, что за 90 миллионами посещений театра в год стоит не 90 и даже не 45 миллионов, а несравненно меньшее число человек, преимущественно театралов, только и посещающих театры...»<sup>2</sup>.

Нельзя игнорировать также просчеты в отдельных звеньях системы эстетического воспитания, и прежде всего в школе, где до сих пор бытует взгляд на предметы эстетически-воспитательного цикла (конкретно на рисование и пение) как на нечто второстепенное. Юридическим закреплением такого положения оказался принятый на Всесоюзном съезде учителей (июль 1968 г.) Устав средней общеобразовательной школы СССР, отменяющий оценки по этим предметам. Легко представить, как отреагируют на такое положение руководители тех школ, которые привыкли смотреть на рисование и пение как на излишнюю в век техники роскошь! Здесь, безусловно, следует поддержать страстное выступление Д. Кабалевского, который писал: «Мы будем с принципиальных идейно-творческих позиций продолжать и впредь, если это окажется необходимым, нашу критику всех тех, кто недооценивает важность этой работы, а порой действует явно вопреки тому пути, по которому она должна развиваться. *Мы никогда не примиримся с недооценкой воспитательной и познавательной роли искусства, которую, как это ни удивительно, все время встречаем в ведомстве просвещения, то есть там, где, казалось бы, в первую очередь должны были глубоко вдуматься в значение первого декрета Советской власти об общеобразовательной школе, в котором говорится о том, что эстетическому воспитанию в школе (как и физическому) должно уделяться особое внимание*»<sup>3</sup>.

Подобного рода факты следует соотнести с реальными возможностями, существующими ныне. Из них надо исходить, разрабатывая систему эстетического воспитания как целый комплекс практических действий. Одна из важнейших задач теории — выявить эти возможности содействовать наиболее полному, результативному их использованию.

Сегодня в стране созданы необходимые предпосылки нового качественного скачка в деле эстетического воспитания. Именно эти предпосылки позволяют ставить проблему на чисто практическую почву и, самое главное, сочетать порыв энтузиастов с планомерной деятельностью целой системы учреждений и организаций. К предпосылкам, о которых идет речь, следует в первую очередь отнести те новые экономические возможности, которые возникают по мере прогрессивного развития народного хозяйства СССР. Достойный всяческого уважения порыв энтузиастов не перерастет в систему постоянного и продуманного эстетически-воспитательного воздействия на личность, если у нас не будет достаточного количества по-современному оборудованных школ, удобных клубов и помещений для массовых зрелищ, кинотеатров, спортивных сооружений и т. д.

<sup>1</sup> «Программа Коммунистической партии Советского Союза». М., 1968, стр. 130.

<sup>2</sup> В. Грушин. Свободное время: Величина. Структура. Проблемы. Перспективы. М., 1966, стр. 27.

<sup>3</sup> Д. Кабалевский. Не только сочинитель... «Советская культура», 2 апреля 1968 г.

<sup>4</sup> «К. Маркс и Ф. Энгельс об искусстве», т. I, М., 1957, стр. 264.

В Директивах XXIII съезда КПСС по пятилетнему плану развития народного хозяйства СССР на 1966—1970 гг. подчеркивается, что на культурное строительство в стране, на ссоренное улучшение быта трудящихся, на улучшение внешнего облика зданий, поселков, городов, на развитие всей системы народного образования ассигнуются значительные средства. Предусмотрено широкое развитие сети учреждений культуры и искусства и всестороннее улучшение культурного обслуживания населения.

В самых разных районах страны начато широкое строительство клубов, дворцов культуры, новых зданий театров, цирков, спортивных сооружений, хорошо оборудованных школ. Приняты важные для дела эстетического воспитания постановления ЦК КПСС и Совета Министров СССР и РСФСР о мерах по сохранению памятников культуры прошлого, о поощрении народных промыслов, о развитии легкой промышленности, о дальнейшем улучшении физкультурного движения в стране. Среди этих мер особо следует отметить меры, предусматривающие переход рабочих и служащих предприятий и учреждений на пятидневную рабочую неделю с двумя выходными днями. Этот последний момент является весьма важным стимулом в развитии как всей воспитательной и организаторской деятельности, так и особенно эстетической.

Конечно, не следует абсолютизировать значение материального фактора, крупных капиталовложений, нового строительства. Практика показывает, что нередко энтузиасты, не имеющие средств и условий, добиваются значительных результатов в деле эстетического воспитания населения, а с другой стороны, наблюдаются досадные просчеты в этой работе там, где, казалось бы, созданы все материальные предпосылки.

Средства отпускает государство на строительство театральных и клубных помещений. Но простое увеличение количества таких помещений лишь одна сторона дела; важен коэффициент полезного действия, эффективность использования зданий. А факты говорят, что в этом отношении у нас еще далеко не все сделано. Заслуженный работник культуры РСФСР Е. М. Ботвинников, работающий над проблемой городских театров, показал, что многие театральные здания большую часть времени пустуют, ибо труппы гастролируют по области. Так, в г. Каменск-Уральском театр дал за год всего 5 утренних и 57 вечерних спектаклей, в Воркуте — соответственно 15 и 44, в Котласе — 24 и 46!

Переход на рабочую неделю с двумя выходными днями заставляет задуматься над тем, как лучше организовать досуг, в частности использовать свободное время для эстетической деятельности и целенаправленного эстетического воздействия на личность. «Свободное время, — писал К. Маркс, — являющееся как временем досуга, так и временем для осуществления более возвышенной деятельности, конечно, превращает того, кто им располагает, в иного субъекта, и как иной субъект он и вступает в непосредственный процесс производства»<sup>4</sup>. Каким он будет, этот «иной субъект», далеко не безразлично обществу, которое ныне способно научно обоснованно регулировать структуру свободного времени, то, чем и как занимается каждый человек, увлечь его на «более возвышенную деятельность». Для такой организации досуга, естественно, нужен учет целого ряда обстоятельств. В частности, нельзя забывать о многообразии интересов личности, ее потребностей, которые, конечно, не ограничиваются потребностями эстетическими. Далее, мы всегда должны помнить, что удовлетворение последних связано с присущим человеку тяготением к свободе выбора предмета для их удовлетворения. Здесь не может быть прямолинейности, диктата, навязывания одних (даже самых высоких) эстетических склонностей и симпатий в качестве обязательного образца.

Успехи технической революции, преобразующей лицо нашей страны, открывают невиданные доселе, принципиально новые коммуникативные возможности. Распространение радио и разных типов приемников на полупроводниках, кинематографа, телевидения не только существенно расширяет аудиторию любителей искусства, не только дает основу для новых форм его пропаганды, но и постепенно изменяет всю методику эстетического воспитания — в детском саду, школе, семье. Но наряду с расши

рением средств пропаганды искусства, активным внедрением их в педагогический процесс имеет место такое положение, при котором около двух третьих общеобразовательных школ страны не обеспечено педагогами эстетического цикла (музыки, рисования), — обстоятельство, которое не может не тревожить. Потребность в преподавателях музыки и изобразительного искусства в 1968 г. составляла 10 тыс. человек.

Много нареканий вызывает и уровень преподавания дисциплин этого цикла там, где оно осуществляется. Справедливо писал преподаватель школы № 379 города Москвы Е. Щеглов: «Очевидно, вопрос всех вопросов в эстетическом воспитании учащихся — это проблема кадров. Еще немало в нашей школе людей случайных и в искусстве, и в педагогике. Значительно и число таких школ, где рисование преподают «в нагрузку» учителя труда, географии, естествознания, иностранного языка и т. д. Совершенно недопустимо, думается, и то, что рисование в начальной школе ведут не специалисты, а люди, порой мало разбирающиеся в специфике этого предмета, даже такие, которым занятия в тягость и которые не прочь заменить рисование уроками арифметики и русского языка. И вот, попадая в пятом классе в руки специалиста, дети оказываются совершенно неподготовленными. А их наблюдательность, внимание, глазомер, творческая фантазия, чувство цвета, техника рисунка — словом, специфические навыки остаются едва ли не на уровне дошкольного возраста»<sup>1</sup> Аналогичное положение имеет место и в преподавании музыки.

Понятна и оправдана поэтому та озабоченность, которую проявляют деятели нашей культуры, выдвигающие немало ценных и благородных предложений по коренному улучшению эстетического воспитания в школе. Одно из них — призыв к высокопрофессиональным художникам прийти в школу и уделить время детворе. Его неоднократно провозглашали многие мастера искусства, которые сами активно связаны со школой, — Д. Кабалевский, педагогический талант, которого равен его таланту композитора, Ваню Мурадели, художник Борис Неменский и другие. Их поддержали и наши педагоги, общественники. Один из них, А. Азовский, писал: «...в Москве тысяча школ и три тысячи художников, в три раза больше, чем школ. Если бы хоть третья часть из них на час в неделю пришла в школу! Если бы у передвижников была такая возможность, они бы — в этом нет сомнения — ни минуты не раздумывали. Так поступали и мы в двадцатые годы, когда с букварем «Долой неграмотность» шли на заводы.

Минуло это время: нет среди нас неграмотных людей, но неграмотность эстетическая — немалая. И почему бы, действительно, не прийти к ребятам? Скольких друзей художники приобрели бы, друзей на всю жизнь!»<sup>2</sup>.

О том, чего могут добиться художники, щедро отдающие свой талант детям, свидетельствует опыт коллектива Государственной филармонии Латвийской ССР. Достаточно сказать, что число абонементов на концерты-лекции филармонии в школах почти равняется числу учащихся в них. В 1966 г. артисты и лекторы филармонии обслужили 166 школ, их лекции и концерты слушало около двухсот тысяч школьников. Такой выдающийся мастер вокала, как народная артистка Латвийской ССР Эльфрида Пакуль, приняла обязательство в честь пятидесятилетия Советской власти дать в сельских школах более 100 концертов!

Иное решение такой проблемы предложили молдавские товарищи. Например, в Котовском районе Молдавии колхозы выделили средства и пригласили в школы профессиональных художников. Дважды в неделю в одиннадцать школ района приезжают студенты Кишиневского института искусств, артисты ансамбля «Жок», Молдавского театра оперы и балета. В результате во всех школах ребята хорошо поют, танцуют, всюду есть хорошие хоры, духовые оркестры.

Однако, как бы ни был благороден сам по себе этот почин, в масштабах страны он почти ничего не решает, ибо кадры художественной интеллигенции относительно ограничены. Видимо, в ближайшие десятилетия не исправить положения увеличением числа выпускников специальных факультетов педагогических институтов и даже так

<sup>1</sup> Е. Щеглов. Если бы в школу пришел художник... — «Советская культура», 9 июля 1966 г.

<sup>2</sup> А. Азовский. Ступеньки в мир красоты. — «Вечерняя Москва», 26 ноября 1966 г.

называемых факультетов общественных профессий. На помощь может и должна идти техника и смелое, новаторское ее использование. Первые шаги уже сделаны. В частности, по решению Министерства культуры СССР начат выпуск пластинок—своеобразных уроков музыки, которые ведут блестящие исполнители и музыковеды. Включаются (хотя еще довольно робко) в это дело и кинематографисты, делающие попытку создания фильмов-уроков по проблемам искусства и эстетической культуры. Конечно, это лишь начало. В ряду предпосылок, способствующих развитию процесса эстетического воспитания, следует далее назвать уже достигнутый нами общекультурный уровень населения. О нем можно судить как по образовательному его уровню, так и по степени эстетической культуры миллионов. Вряд ли необходимо приводить такие общеизвестные данные, как переход в стране на обязательное среднее образование, или, например, такую цифру, как 60 млн. человек, обучающихся с отрывом от производства, и т. д. Что касается эстетической культуры народа, то об ее характере мы можем делать обоснованные и непредвзятые выводы как по произведениям искусства, выросшим из этой народной основы, так и по эстетическим вкусам и духовным запросам советских людей.

Развитие искусства, его достижения — один из несомненных показателей эстетической культуры общества. Безусловно, зависимость здесь не прямолинейная. Она детерминирована целым рядом социальных, конкретно-исторических факторов. И все же искусство в конечном счете концентрирует в себе эту культуру, свидетельствует о ней, как цветок о почве, на которой он произрос.

Высокий уровень художественного развития в нашем обществе не нуждается в специальном обосновании. Впрочем, сегодня такая констатация никого уже не удовлетворяет. Мы не можем не видеть противоречивых тенденций, проявляющихся в этом развитии. Повседневная практика педагогической работы, деятельности организаций и учреждений культуры, прессы показывает, что наряду с высокими эстетическими запросами (потребностями) реально существуют как массовое явление и плохие, несовершенные художественные вкусы. Именно на этой почве возможен широкий интерес к пошлым мелодрамам, к посредственным развлекательным фильмам и т. п.

Радующие нас высокие показатели не должны маскировать дифференцированный характер такого явления, как «потребление искусства». Подмечено, например, реально существующее снижение количественного уровня «потребления» искусства соответственно увеличению возраста. Так, подобное снижение обнаруживается даже в студенческой среде. Исследователи из Запорожья А. Н. Семашко и В. А. Задворный (проводившие исследование в Запорожском машиностроительном институте, в педагогических институтах Запорожья и Горловки, в старших классах запорожских школ) показали, что с увеличением возраста уменьшается время, уделяемое искусству: школьники уделяют искусству в среднем 16 часов, студенты— 10,5 часа в неделю, или 800 и 500 часов в год<sup>1</sup>.

Но дело, конечно, не только в этих количественных показателях. Вопрос стоит гораздо шире. Ведь не секрет, что мы имеем до сих пор дело с широким распространением грубости, неинтеллигентности в поведении, с неумением многих людей эстетически организовать свой быт. Всеобщую озабоченность вызывает, например, поведение работников сферы обслуживания. Не может не волновать повсеместное распространение антимзыкальной манеры исполнения бытовых песен и утрата (в частности, в крупных городах) лучших традиций народной вокальной культуры. Настораживает и целый ряд других обстоятельств, делающих эстетическое воспитание действительно необходимым, насущным в социальном плане.

Важнейшей предпосылкой для новых успехов всей системы эстетического воспитания является существование огромного отряда работников идеологического фронта: художников, педагогов, деятелей разных областей культуры, способных квалифицированно проводить в жизнь многогранную программу этого воспитания. Таких кадров мы не

<sup>1</sup> См. В. Задворный и А. Семашко. Искусство и воспитание. «Индустриальное Запорожье», 20 апреля 1966 г.



имели (да и не могли иметь) на первом этапе культурной революции — в предвоенные годы.

В этой предпосылке обнаруживаются тенденции, предопределяющие необходимость подлинно государственного размаха эстетического воспитания. Воспитатель сам должен быть воспитан — эта мысль звучит актуально, как никогда раньше. Если мы всерьез хотим добиться нового качественного скачка в деятельности всех элементов системы эстетического воспитания (под которыми мы разумеем семью, детский сад и школу, институт, производственный коллектив, организованный досуг), следует в первую очередь начинать с воспитателя.

Часто и справедливо критикуют уровень эстетической культуры учителей, и, к сожалению, не без основания. Несмотря на то, что многие из них большие мастера эстетически-воспитательного воздействия на ребенка, все же подавляющее большинство учителей нуждается в фундаментальной переподготовке. Иначе не может быть и речи о дальнейшем совершенствовании всей системы воспитания эстетического. «В Советском Союзе, — писал министр просвещения СССР М. Прокофьев, — сейчас 2,5 млн. учителей. Естественно, что вся эта огромная армия нуждается в систематическом обновлении знаний»<sup>1</sup>.

Но ведь эстетическим воспитанием на практике занимается не только учитель. Любой преподаватель, работник радио и телевидения, журналист, клубный работник выступает в этой роли.

Наша советская система эстетического воспитания развивается не на пустом месте. У нее есть солидные традиции, складывавшиеся в течение пятидесяти лет. В опубликованных в последнее время книгах содержится немало сведений о том, как сразу же после революции начала складываться новая, социалистическая система эстетического воспитания и его теория, многие выводы и рекомендации которой до сих пор поражают своей оригинальностью и целесообразностью.

В тех условиях теоретики-марксисты, вдохновленные ленинскими идеями о воспитании человека будущего, высказывали немало ценных положений об эстетическом воспитании, опережавших время и во многом сохранивших свое значение в современных условиях. Напомним лишь одно, страстное и преисполненное исторического оптимизма утверждение Клары Цеткин: «Именно потому, что далек путь, который пролетариат должен пройти, чтобы стать достойным наследником классического искусства, именно потому, что влияние разлагающегося буржуазного общества делает этот путь особенно трудным, необходимо эстетически вооружить пролетариат для этой исторической миссии. Разумеется, и речи быть не может о рабском подражании и слепом преклонении перед буржуазным искусством. Дело идет о пробуждении и воспитании художественного вкуса и эстетического сознания, прочным фундаментом которых было бы социалистическое мировоззрение, могучая Идеология борющегося пролетариата — а в один прекрасный день — и всего освобожденного человечества»<sup>2</sup>.

Взгляды на эстетическое воспитание, на его сущность и цель, развитые в трудах таких выдающихся пропагандистов марксизма-ленинизма, как Н. К. Крупская и А. В. Луначарский, во многом предопределили трактовку проблемы в первых, революцией рожденных программах единой трудовой школы. Так, в программе 1921 г. его задача сформулирована следующим образом: «Эстетическое воспитание должно войти в школу в виде воспитания творческого чувства детей. Надо научить детей ощущать внутреннюю волю к свободному действию и к сильной борьбе за выполнение своих замыслов. Надо научить прорабатывать в себе эти замыслы и выражать их ярко, отчетливо и спокойно в те моменты, когда они становятся вполне зрелыми и понятными самому их творцу. Надо дать ребенку умение ясно чувствовать себя и все, что окружает его в мире, видеть, слышать, свободно говорить и свободно двигаться. Изобразительные искусства должны научить ощущать видимые вещи, пространственные и красочные, чувствовать их красоту и целесообразность и устраивать так, чтобы все видимое кругом соответствовало тому,

<sup>1</sup> М. Прокофьев. Школа, наука, учитель. «Известия», 7 марта 1967 г.

<sup>2</sup> Клара Цеткин. О литературе и искусстве. М., 1958, стр. 107.

что хочет видеть вокруг глаз. Музыка должна научить свободно и непосредственно выражать свое чувство в звуках и сочувствовать всем голосам и всем зовам, какие только звучат в мире.

Пластика должна научить ощущать движения своего собственного тела и всего, что движется в пространстве. Искусство слова и действия, драма должны научить высказывать свое чувство, свою внутреннюю жизнь словом и действием...

Привыкнув свободно говорить, двигаться, слышать, видеть, действовать, ребенок в своей жизни будет без смущения легко пользоваться этими умениями для выполнения своей творческой воли, будет знать дорогу, чтобы дать исход этой воле»<sup>1</sup>.

«Научить ощущать», активно, целенаправленно воздействовать на эмоциональный мир личности — так понимали авторы старых программ эстетическое воспитание. К этому идеалу всегда стремились лучшие практики эстетического воспитания в предвоенные годы, веровавшие в плодотворность красоты, в ее очеловечивающее, облагораживающее значение. Они отвергали упреки в «эстетстве», подчеркивая, что «эстетство, как таковое, несомненно, крайне отрицательное явление. Но оно возможно лишь как результат пассивности воли, как отказ от жизнотворчества. Там же, где активно создаются жизненные ценности, ощущение прекрасного входит как высшее регулирующее начало, как коэффициент наивысшего и наиболее целесообразного в творческом отношении разрешения активного, чисто рабочего процесса. Поэтому там, где нет ощущения красоты, нет и радости жизни, нет творчества, — там застой и разложение».

И все же никогда ранее задача эстетического воспитания народа не ставилась в таком плане и в таком объеме, как теперь.

Формирование нового человека — политическая проблема, которую партия поставила практически с первых же дней революции и которую она реализует при помощи всего мощного арсенала средств идеологической работы. Осуществление этой задачи стало одной из форм классовой борьбы.

В первые годы Советской власти речь шла о решительном искоренении навыков и традиций старого мира. В. И. Ленин неоднократно подчеркивал, что это сложное, тонкое дело, требующее усилий многих десятилетий и планомерной работы. Одновременно необходимо было ликвидировать неграмотность миллионов, приобщить их к основам культуры, науки, искусства и создать социалистическую культуру как «закономерное развитие тех запасов знания, которые человечество выработало под гнетом капиталистического общества, помещичьего общества, чиновничьего общества»<sup>2</sup>. В этих условиях эстетическое воспитание было подчинено данной общекультурной задаче. Реализовав ее, наше общество перешло в новый период своего развития, для которого характерен более высокий уровень духовной культуры человека. То, что в начале пути казалось итогом, результатом, идеалом, стало теперь исходным пунктом дальнейшего движения, цель которого — гармонически, всесторонне развитый человек.

В ряду средств, с помощью которых осуществляется процесс воспитания, почетное место занимает воспитание эстетическое, сфера которого все больше и больше расширяется и которое одновременно с углублением общекультурной задачи начинает осуществлять более широкие функции. Сегодня перед всеми звеньями системы эстетического воспитания самой жизнью поставлена проблема: как и какими средствами, на основе каких специфических методов можно не только научить человека разбираться в искусстве, в основах художественной культуры, но и превратить его в тонкого ценителя красоты, способного правильно, глубоко эмоционально реагировать на нее, на любые ее проявления: в искусстве, в быту, в области эстетических отношений и т.д., руководствоваться чувством прекрасного в повседневной деятельности и осознанно творить мир красоты — коммунистическое будущее. Сегодня речь идет о том, что открываются двери «перед таким общественным строем, который способен создать красоту, безмерно превосходящую все, о чем могли только мечтать в прошлом».

<sup>1</sup> «Программы для I и II ступени семилетней Единой Трудовой Школы». М., 1921. Они, равно как и другие документы той поры, опубликованы в книге «Революция — Искусство - Дети». Материалы и документы. М., 1966, стр. 176—177.

<sup>2</sup> В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 41, стр. 304—305.

Очевидно, в этой ситуации крайне важно иметь точное представление о сущности эстетического воспитания, о его возможностях, методах и формах, а также о результативности этого воспитания как системы определенных действий. Такое представление, на наш взгляд, должно обобщать как предшествующий теоретический и практический опыт, так и новую практику, ценнейшие открытия сотен и сотен тысяч энтузиастов эстетического воспитания в нашей стране, равно как и опыт друзей из социалистических стран<sup>1</sup>. Весьма целесообразно также повнимательнее присмотреться к тому, что делается в этом отношении в капиталистических странах. Пора покончить с наивным представлением о том, что только у нас делу эстетического воспитания уделяется внимание, а в капиталистических странах его игнорируют. Это — вредная иллюзия, затушевывающая новую стратегию и тактику современной буржуазии в области художественной культуры, о которой речь пойдет ниже. Претворяя их в жизнь, буржуазные политики, социологи, общественные деятели находят такие формы и методы эстетического воспитания, которые следовало бы критически изучить. Решение подобной задачи предполагает координацию деятельности наших научных кадров, специально исследующих современную буржуазную культуру, ее теорию и практику.

Современная советская эстетика дает все основания для значительной активизации научной и общественной деятельности в области разработки общей теории эстетического воспитания.

Ее построение не монополия эстетики. Теперь работа в этой области осуществляется коллективными усилиями ученых (философов, психологов, физиологов и т. д.) и практиков. Как научная дисциплина, общая теория эстетического воспитания в настоящее время является частью эстетики. Вместе с тем это такая область эстетики, которая развивается на стыке смежных наук. Вот об этом «стыковом» характере теории эстетического воспитания надо сказать несколько слов.

С нашей точки зрения, научное обоснование системы эстетического воспитания возможно лишь под углом зрения диалектической взаимосвязи потребности, эстетического переживания и действия. В этом отношении большим подспорьем являются выводы современной психологии, ее новые открытия. Мы далеки от мысли отождествлять теорию эстетического воспитания как часть эстетики с психологией (к чему невольно приходят авторы, трактующие эстетическое воспитание только как развитие способности к творчеству). И вместе с тем сегодня в теории эстетического воспитания нельзя сделать ни шагу без учета достижений психологии. В частности, в области исследования эстетического переживания, его структуры и действенности, в сфере общей теории творчества.

Закономерно также привлечение к анализу эстетического переживания данных физиологии. Кажется, что боязнь физиологизма уже преодолевается эстетикой, хотя о широком фронте совместных работ физиологов и эстетиков еще говорить преждевременно. А между тем в ряде вопросов (особенно в анализе «возрастных»

<sup>1</sup> Усилиями наших философов, искусствоведов, критиков в послевоенные годы разработаны целые разделы марксистско-ленинской эстетики, важные для теории эстетического воспитания. В частности, сравнительно детально разработана система категорий, характеризующих эстетическое отношение человека к действительности: чувство, вкус, идеал, творчество по законам красоты. Многие общеэстетические труды непосредственно затрагивают проблематику эстетического воспитания, отдельные ее аспекты. Список таких трудов очень велик. Назовем лишь некоторые, наиболее фундаментальные из них: А. Г. Егоров. Искусство и общественная жизнь. М., 1959; Н. К. Гей и В. М. Пискунов. Мир, человек, искусство. М., 1965; В. В. Ванслов. Всестороннее развитие личности и виды искусства. М., 1966; Н. З. Шамота. Художник и народ. М., 1960; В. Р. Щербина. Наш современник. Концепция человека в литературе XX столетия. М., 1964; «Гармонический человек». Сб. М., 1965.

Большой интерес представляет монография А. А. Френкина «Эстетика физической культуры» (М., 1963). Кандидатская диссертация А. П. Родионова «Спорт как средство эстетического воспитания» (М., 1965). Очень плодотворно работает советская школа военных эстетиков, труды которых имеют большой практический резонанс. Ими опубликованы такие работы, как «Эстетическое воспитание советских воинов». Учебное пособие. М., 1965; А. Миловидов. Проблема советского воинского долга в марксистской этике. М., 1965; защищены диссертации по этой тематике: В. М. Сапунов. Прекрасное и возвышенное в защите социалистического отечества. М., 1964; В. В. Сграбилов. Эстетическое воспитание — неотъемлемая часть коммунистического воспитания советских воинов. М., 1965.

особенностей эстетических переживаний) без физиологии дальше двигаться весьма и весьма затруднительно.

Общая теория эстетического воспитания, оставаясь частью эстетики, столь же органично входит и в педагогику. Именно педагогическая наука, накопившая гигантский опыт эстетически-воспитательной работы с самыми разными возрастными категориями, выработала такие методы эстетического воспитания, обобщение которых сегодня позволит добиться качественного сдвига в теории эстетического воспитания. Так, например, можно указать на работы лаборатории эстетического воспитания дошкольников АПН СССР, которой руководит доктор педагогических наук Н. А. Ветлугина. В результате многолетних исследований ею выработаны методы музыкального воспитания дошкольников, основанные на действенной природе музыкальных способностей. Эти методы ныне успешно внедряются в практику.

Педагогическая наука ставит ныне перед эстетиками целый ряд новых проблем, побуждая к новым исканиям. Одной из таких проблем является, в частности, обоснование возможности комплексного эстетического воспитания в учебном процессе.

Разумеется, одним из возможных методов изучения результативности системы эстетического воспитания является конкретно-социологический анализ реального положения в этой области. Некоторые исследования последнего времени (в частности, А. Вахеметсы, группы социологов Свердловска, профессора П. М. Якобсона и других) позволяют надеяться на сдвиги и в этом плане.

Конечно, едва ли возможно ныне быть в равной мере компетентным во всех сферах научного знания, необходимых для разработки общей теории эстетического воспитания. Поэтому первоочередной задачей, к которой подошла наша эстетика, является использование объективных выводов, а по возможности и методов смежных наук. В идеале же мыслится иной путь — комплексная разработка проблемы эстетического воспитания коллективными усилиями ученых разных специальностей

# Глава I

## СУЩНОСТЬ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

### § 1. В теоретическом поиске

Первое, с чего сегодня должен начинаться теоретический разговор об эстетическом воспитании, — определение его сущности. Это не схоластическая проблема, но живая потребность времени. Размах, дела эстетического воспитания в стране в настоящее время не может скрыть того обстоятельства, что порой наблюдаются явные односторонности в теории и соответствующие им просчеты в педагогической практике. Иногда это чрезмерное увлечение культурно-просветительским аспектом воспитательной деятельности без умения подчинить ее общеполитической задаче формирования духовного облика человека нового, коммунистического мира, активного его гражданина.

В теории и на практике эта тенденция проявляется в сведении эстетического воспитания только к художественному обучению, к овладению азбукой художественной деятельности: рисованием, игрой на музыкальных инструментах. Конечно, правы те ученые, которые подчеркивают значение такого обучения как для развития собственно художественных способностей, так и для воспитания художественной культуры личности. В свое время И. Глебов в статье «О музыкально-творческих навыках у детей» писал в этой связи: «...каждый, кто хоть немного ощутил в какой-либо сфере искусства радость творчества, будет в состоянии воспринимать и ценить все хорошее, что делается в этой сфере, и с большей интенсивностью, чем тот, кто только пассивно воспринимает»<sup>1</sup>. В современной педагогике общепризнанной является мысль о значении художественного обучения для развития целого комплекса способностей личности, в том числе и тех, которые непосредственно не связаны с данным специфическим типом художественной деятельности. Вместе с тем следует предостеречь от ограничения задач эстетического воспитания только в таком плане. Ведь не надо убеждать современного человека в том, что музицировать может и мерзавец, рисовать — и убийца. Поэтому все больше и больше в педагогике утверждается мысль, что художественное обучение (скажем, уроки рисования и пения в школе и т. п.)! имеет рациональный смысл лишь в общей системе эстетического воспитания, как одна из его существенных частей. Подобная постановка вопроса ныне не оспаривается.

Конечно, во многом здесь «повинна» теория, до сих пор (несмотря на бесспорные завоевания) не выработавшая единого понимания сущности эстетического воспитания. Правда, положение за последние годы изменилось в лучшую сторону. Но нужны новые фундаментальные теоретические исследования, которые позволили бы преодолеть односторонности и предубеждения. А их, к сожалению, до сих пор немало, в том числе и в трактовке сущности эстетического воспитания. Разнобой в этом деле далее нетерпим, ибо иллюзия многообразия концепций приводит, к весьма нежелательным практическим результатам, лишает практиков надежного ориентира.

В 1966 г. Институт философии Академии наук СССР совместно с Методическим советом по философии Московского городского отделения общества «Знание» и газетой «Советская культура» провел целый ряд районных конференций по теории и практике эстетического воспитания, а также городскую конференцию «Эстетика и человек», материалы которых используются в этой книге<sup>2</sup>. Выявилось одно примечательное обстоятельство: многие педагоги, делившиеся своим опытом, подменяли вопрос об эстетическом воспитании интересными рассуждениями о методике выработки у школьников художественного вкуса. Быть может, это случайное ограничение, связанное с индивидуальными особенностями выступавших? Отнюдь нет! Взгляд на эстетическое воспитание, высказывавшийся ими, вполне каноничен и традиционен. Он обосновывается

<sup>1</sup> «Вопросы музыки в школе». Сб. Л., 1926, стр. 149.

<sup>2</sup> На основе рекомендаций этих конференций Центральный совет педагогического общества РСФСР создал общественный Институт эстетического воспитания.

и узаконивается действующими и проектирующимися программами средней школы по дисциплинам эстетического цикла, программами и учебными разработками университетов культуры. Во всех этих документах, а также в ряде книг и пособий эстетическое воспитание истолковывается только как система мер для выработки у человека хороших художественных вкусов, способности правильно и по достоинству судить о прекрасном в искусстве.

Так, в книге «Вопросы эстетического воспитания в школе» Г. П. Бурсы говорится: «Эстетическое воспитание в школе — это привитие учащимся хороших вкусов, правильных понятий, взглядов и суждений в области музыки, живописи, литературы и т. д.»<sup>1</sup>. Подобная же точка зрения выражена и в книге Г. Щукиной «Эстетическое воспитание в советской школе»<sup>2</sup>, в ряде теоретических статей. В. П. Шестаков, справедливо подчеркнувший в своей книге «Проблемы эстетического воспитания» крайнюю односторонность сведения эстетического воспитания к специальной области обучения детей искусству, раскрыл и традиционность этой тенденции в педагогической науке<sup>3</sup>.

Сегодня столь крайняя точка зрения начинает исчезать из учебников и программ. Но стоит вчитаться во многие из них, как сразу же становится ясным: дальше общих деклараций о необходимости эстетического воспитания дело пока не пошло. Все остается по-старому — педагога ориентируют только на художественное воспитание детей. Так, в проекте программы средней школы по русской литературе в национальной школе говорится: «Важнейшая задача эстетического воспитания в связи с изучением литературы — это прежде всего воспитание хорошо подготовленного, взыскательного читателя, обладающего развитым художественным вкусом и эстетическими критериями... Вторая задача, тесно связанная с первой, заключается в формировании понятий о прекрасном во всех областях жизни, доступных познанию учащихся данного возраста: в природе, в труде, в духовном облике человека, в общественных отношениях, в искусстве, в том числе и в художественной литературе.

Третья задача эстетического воспитания заключается в том, чтобы обеспечить учащимся развитие образного мышления и активное проявление их творческих способностей в искусстве (коллективное и индивидуальное чтение стихотворных и прозаических произведений, участие в постановках небольших сценок, упражнения в творческих сочинениях и пр.)»<sup>4</sup>. Здесь отступлением от традиций кажется постулирование второй задачи (действительно отражающей некоторые черты эстетически-воспитательной деятельности). Но на поверку оказывается, что этой-то задаче и не нашлось места в программе.

Охарактеризованная точка зрения свидетельствует и о неосознанной подмене эстетического воспитания как широкой и емкой формы общественного воздействия на личность (аналогичной с воспитанием политическим, этическим, мировоззренческим, трудовым, физическим и др. и сопоставимой именно с ними) частной сферой художественного образования.

Рассматривая имеющиеся точки зрения на предмет эстетического воспитания, мы заметили, что существует и несколько иное толкование проблемы, а именно ударение делается на действенности данного процесса. Но и в этом случае мы не выходим за рамки художественного образования, которое, конечно, связано с эстетическим воспитанием как одна из его предпосылок и форм, но отнюдь не тождественно ему. Оно подготавливает ценителей искусства. Ни в коей мере не ставя под сомнение целесообразность реализации такой задачи, следует все же сказать об ее социальной ограниченности. Ведь нас интересует сегодня не просто человек, способный тонко реагировать на художественное совершенство, а при случае со вкусом спеть или помузыцировать, но человек — носитель

<sup>1</sup> Г. П. Бурса. Вопросы эстетического воспитания в школе. Хабаровск, 1959, стр. 30. См. также: В. С. Баевский. Эстетическое воспитание на уроках литературы. М., 1960, стр. 5.

<sup>2</sup> См. Г. И. Щукина. Эстетическое воспитание в советской школе. Л., 1957, стр. 30

<sup>3</sup> См. В. П. Шестаков. Проблемы эстетического воспитания. М., 1962, стр. 5.

<sup>4</sup> «Русская литература в национальной школе». Проект программы средней школы. М., 1965, стр. 7.

определенных, а именно коммунистических, гражданских, политических, ценностей, обладающий и этими способностями<sup>1</sup>. Если мы упустим из виду такую «сверхзадачу», общую для всех видов коммунистического воспитания, то не только художественное образование в школе, но и вся система университетов культуры, массовая художественная самодеятельность, циклы радио и телепередач будут работать в известной мере вхолостую.

Представляется, что в теоретической литературе последних лет наиболее аргументированную критику рассмотренной концепции эстетического воспитания дала Н. А. Дмитриева. Нам кажется, что именно этот автор ближе всего подошел к определению сути эстетического воспитания.

Н. А. Дмитриева пишет: «Речь идет не только о том непосредственном воспитательном воздействии, которое оказывает искусство, а и о выработке эстетической восприимчивости, эстетического отношения к миру в широком смысле этого слова.

Неверно было бы понимать воспитание эстетических потребностей, навыков и вкусов только в ограниченном смысле — как знакомство с каким-то минимумом произведений искусства и умение более или менее «разбираться» в литературе, живописи, музыке. Нетрудно представить себе человека, который читает романы и стихи, ходит в кино, посещает выставки и концерты, осведомлен о событиях художественной жизни — и все же очень далек от подлинной эстетической культуры. О последней можно всерьез говорить тогда, когда эстетические взгляды и вкусы стали частью психического склада, когда они влияют на нормы человеческого поведения, на отношение человека к труду, к товарищам, на характер жизненных стремлений и идеалов. Иначе интерес к искусству будет просто «мертвой буквой или модной фразой»<sup>2</sup>.

Несколько забегаая вперед, скажем, что любопытным и перспективным здесь является исходный принцип: взгляд на эстетическое воспитание как на выработку эстетической восприимчивости. К сожалению, в книге Н. А. Дмитриевой этот принцип не развит, видимо, вследствие несколько иной целевой ее направленности. Как пишет сам автор, цель книги — «затронуть некоторые проблемы эстетического воспитания, развития чувства прекрасного, эстетического вкуса, связанные с восприятием, распространением и пропагандой *изобразительного искусства*» (курсив мой. — В. Р.). Но, во всяком случае, цель добросовестно определена и ограничена. Вот почему вызывает некоторое удивление тот факт, что В. П. Шестаков в уже упоминавшейся брошюре считает возможным назвать Н. А. Дмитриеву в числе авторов «нравственно-дидактической концепции», полагающих цель эстетического воспитания в формировании нравственности средствами искусства.

Итак, в теоретическом (но пока еще не в практическом) плане отождествление эстетического воспитания с художественным образованием можно считать в основном преодоленным; теперь большинство авторов, выступающих по этим вопросам, склонны считать такое отождествление ошибочным.

Критика этого отождествления была прежде всего дана в трудах школы В. Н. Шацкой, объединившей вокруг себя большой коллектив педагогов. С аналогичной критикой выступил профессор М. Н. Пархоменко в интересном, содержательном докладе на сессии Академии общественных наук при ЦК КПСС<sup>3</sup>. Преодолевается данная односторонняя позиция и в ряде диссертаций (например, в диссертации Н. И. Колесника «Место эстетического воспитания в гармоническом развитии личности». Киев, 1965).

Мы делаем эту оговорку об отставании практики хотя бы потому, что все программы дисциплин эстетического цикла в советской школе до сих пор продолжают оставаться программами художественного образования. Отражая в своих принципиальных основах

<sup>1</sup> «Не художниками и не эстетами должны мы сделать детей в общеобразовательной школе, — справедливо указывали авторы первых советских программ по эстетическому воспитанию, — но сильными, полно живущими и полно ощущающими жизнь людьми... Эстетическое воспитание должно войти во всю жизнь школы...» («Революция — Искусство — Дети», стр. 177—178). Мы еще раз приводим это интересное высказывание потому, что в последнее время некоторые авторы стали утверждать, будто бы такое понимание эстетического воспитания — завоевание эстетики пятидесятых — шестидесятых годов.

<sup>2</sup> Я. А. Дмитриева. Вопросы эстетического воспитания М 1956, стр. 7—8.

<sup>3</sup> См. М. Н. Пархоменко. Насущные проблемы эстетического воспитания народа. М., 1960, стр. 26.

лучшие достижения марксистской педагогической мысли, они в своей практической части, определяющей конкретное содержание уроков, явно устарели. Их материал как будто бы отражает уровень первого этапа нашей культурной революции. Он слишком элементарен и не учитывает тех новых возможностей эстетического воспитания, которыми располагает советское общество сегодня. Они игнорируют новые и наиболее популярные виды искусства — кино, радио, телевидение. В них не учитывается и новый культурный уровень общества, позволяющий, в частности, некоторые разделы программ переадресовать семье.

Какие? На этот вопрос можно ответить, лишь проведя серьезные комплексные исследования. Но априорно можно утверждать, что о поэзии, о песне, об изобразительном искусстве многое могут порассказать детям родители. Этому в немалой мере могут помочь радиопередачи, прослушиваемые совместно, и т. д. Короче, есть некоторый резерв для ликвидации школьной перегрузки и, быть может, для расширения некоторых разделов программы. В частности, тех, где речь идет о современном буржуазном искусстве, о котором школа не дает ребенку никакого представления. Более того, о нем создается у него превратное представление, нередко корректируемое жизнью. Так, в проекте программы по изобразительному искусству планируется, что лишь в заключительной беседе педагог скажет несколько беглых слов о «вырождающемся буржуазном искусстве».

Но допустим, что все эти недочеты будут устранены, что специалисты найдут резервы времени для обучения школьника основам искусства, театра, кино, телевидения, для более точной и эффективной контрпропаганды в адрес буржуазной художественной культуры. Сможем ли мы сказать, что цель эстетического воспитания полностью достигнута? Отнюдь! Ибо опять-таки речь пойдет только о художественном образовании человека, иными словами, об одной из сфер эстетического воспитания. Понимая это, советские эстетики продолжают поиск.

Несколько ближе к истине те из них, которые полагают, что суть эстетического воспитания не только в художественном образовании, но и в более широком воздействии на человека всеми возможными средствами.

Понимая, что новое время открывает новые предпосылки для разворота эстетически-воспитательной работы, многие советские эстетики ищут иное, более ёмкое, широкое определение ее сущности. Например, говорят об эстетическом воспитании как о формировании способностей правильно донимать и оценивать прекрасное в природе, обществе и искусстве.

Примером формулировки подобного плана может служить то развернутое определение, которое предлагают авторы книги «Общие вопросы эстетического воспитания в школе», вышедшей под редакцией крупного советского ученого В. Н. Шацкой: «Советская педагогика определяет эстетическое воспитание как воспитание способности целенаправленно воспринимать, чувствовать и правильно понимать и оценивать красоту в окружающей действительности — в природе, в общественной жизни, труде, в явлениях искусства»<sup>1</sup>.

Разберем эту формулировку, сыгравшую на определенном этапе развития практики эстетического воспитания в СССР весьма положительную роль. Она позволила обосновать идею необходимости системы эстетического воспитания как целого комплекса взаимосвязанных, целенаправленных действий, рассчитанных на формирование всей совокупности эстетических способностей личности. И вместе с тем «триадность»<sup>2</sup> определения (понимать прекрасное в объективном мире, ценить прекрасное в искусстве, уметь созидать прекрасное) делает его уязвимым в теоретическом плане, от чего не спасают дальнейшие коррективы. Во-первых, «красота» в этих сферах столь специфична, что едва ли возможно трактовать ее как целостный предмет какой-то одной способности. Любой педагог знает, что эстетическое воспитание имеет своим результатом развитие

<sup>1</sup> «Общие вопросы эстетического воспитания в школе». М., 1955, стр. 6.

<sup>2</sup> В какой-то мере такой же «триадный» характер имел и упоминавшийся выше проект программы средней школы.



многих способностей личности. Во-вторых, механизм эстетического познания здесь охарактеризован весьма неточно. Обратим внимание хотя бы на то, что «восприятие», «чувствование» и «понимание», о которых говорят авторы, являются формами выражения оценки. Ее поэтому не следует ставить в один ряд с этими категориями эстетического познания, которое всегда оценочно. Но дело не в частностях.

В определениях такого характера есть уже то бесспорно положительное, что авторы, выдвигающие их, стремятся более широко (чем это делают сторонники взгляда на эстетическое воспитание как на художественное образование) истолковать его специфику, наметить иные его сферы и формы, чем искусство. Так, Е. А. Флерина в свое время писала, что перед эстетическим воспитанием стоят следующие задачи:

1) учить детей видеть, понимать и любить прекрасное в жизни, в советской действительности, видеть его в природе, в быту, в социалистическом труде советского человека, в общественных событиях, доступных ребенку, в поступках людей. Воспитывать у детей желание по мере своих сил быть активными участниками созидания прекрасного в жизни;

2) учить ребенка видеть, понимать и любить доступные его возрасту произведения искусства, выраженные в разнообразных видах художественного творчества (поэзия, литература, музыка, песня, картина и др.);

3) учить ребенка активно и все более качественно проявлять себя в различных областях искусства: в пении, пляске, чтении стихов, пересказе, а также в творческой деятельности, в творческой игре, рассказывании, рисовании, лепке, конструировании<sup>1</sup>. Отмеченная выше «триада» варьируется в других определениях, которые мы и приводим<sup>2</sup>. Конечно, сравнительно легко выявить «вариационный» характер всех приведенных выше определений, в основе которых лежит как исходное положение «триадная» формула. Но, вчитываясь в них, критикуя их за частности, ощущаешь, в каком направлении работает мысль авторов, какие уточнения стремятся они внести. Учитывая опыт современной

<sup>1</sup> См. Е. А. Флерина. Эстетическое воспитание дошкольника. М., 1961, стр. 48. Эту книгу следует рекомендовать как наиболее интересное исследование методики эстетического воспитания, обобщающее громадный опыт покойного ныне ученого и педагога.

<sup>2</sup> «Эстетическое воспитание, — пишет Ю. В. Изюмский, — это воспитание у учащихся способности полноценного восприятия и Правильного понимания прекрасного в жизни, в природе, в искусстве, и посильного проявления себя в создании прекрасного в жизни» («Об эстетическом воспитании школьника». М., И9.60, стр. 6).

Развернуто выражают эту же формулу Е. Савченко и Ю. Рурина; «В круг основных задач эстетического воспитания входит воспитание эстетического чувства и эстетического отношения к Действительности, развитие эстетических потребностей, формирование эстетического идеала. Иными словами, эстетическое воспитание направлено на развитие способностей чувствовать, различать прекрасное в действительности — в общественных отношениях, в труде, в быту, в мире природы, в искусстве; на формирование способностей верно (с позиций коммунистического идеала) оценивать прекрасное в жизни и в искусстве, а также творчески вносить это прекрасное в жизнь» («Эстетическое воспитание во внеклассной работе восьмилетней школы». М., 1963, стр. 4).

Более полно цели и задачи эстетического воспитания в свете «триадной» формулы характеризует Л. И. Новожилова: «Оно призвано дать человеку научно обоснованный критерий красоты, природы, общества, произведений искусства, воспитать верное чувство и понимание красоты, сформулировать убеждения, идеалы, мировоззрение. И наконец, эстетическое воспитание предполагает не только формирование у человека способностей понимать и любить красоту искусства и жизни. Эстетическое воспитание должно пробудить творческие способности человека, помочь ему формировать любую материю «по законам красоты». Частным случаем является задача воспитания и развития художественных способностей каждого человека нашего общества» («Эстетическое воспитание в школе». Сб. Л., 1962, стр. 8).

Подобное расширение исходной краткой формулировки отнюдь не предел. Можно встретить и такие попытки ее «конкретизации», в которых сугубо теоретическая задача определения сущности эстетического воспитания решается путем описания всего механизма эстетического воспитания, его существенных и несущественных сторон, то есть методологически неточно. Пример подобного рода — определение, даваемое А. М. Докусовым Г. Г. Розенблатом и Т. В. Чирковской. Они пишут: «...под эстетическим воспитанием следует понимать систематически и планомерно осуществляемую учителями в сотрудничестве с сотрудниками различных внешкольных детских учреждений и родителями многообразную педагогическую деятельность, имеющую целью: пробуждать и развивать у учащихся присущую от рождения способность чувствовать и воспринимать прекрасное в природе, возвышенное и героическое в труде, в общественной деятельности и в произведениях искусства; расширять эстетический кругозор,

формировать правильные представления, суждения, убеждения и оценки о прекрасном и безобразном, возвышенном и низменном, трагическом и комическом в жизни и в искусстве; воспитывать у учащихся потребность и умение самим посильно участвовать в Соответствии со своими склонностями и способностями в создании прекрасного в жизни и одновременно воспитывать стремление к активной борьбе с безобразным и низменным во имя прекрасного, возвышенного и героического» («Эстетическое воспитание (на уроках литературы) в восьмилетней школе». М., 1963, стр. 9—10).

педагогики, они более или менее уверенно делают акцент не только на необходимости научить оценивать прекрасное, но и на задаче развития способности создавать, активно творить его во всех сферах. Кстати, на этом постоянно настаивает и автор «триадной» формулы В. Н. Шацкая, всегда подчеркивающая, что в понятие эстетического воспитания советская педагогика включает воспитание потребности и способностей участвовать в создании красоты в жизни и в искусстве. Более четкую философскую формулировку этой идеи дал на межвузовской конференции 1963 г. В. К. Скатерщиков, подчеркнувший, что наша эстетика «исходит из позиций не только эстетического познания, но и эстетического изменения мира. Эстетическое воспитание преследует цель не одного лишь формирования способности чувствовать и понимать прекрасное, но и воспитания потребности и умения творить его, созидать прекрасную коммунистическую жизнь»<sup>1</sup>. В этой формулировке принципиально верным представляется убеждение в активном, творчески действенном характере воспитания. И вместе с тем мы не согласны с некоторыми моментами в приведенном определении. Во-первых, с тем, что в нем автор пытается найти специфическую для эстетического воспитания цель и разделить «способности чувствовать» прекрасное и «потребности его творить». Для предлагаемого нами понимания сущности эстетического воспитания оба этих аспекта имеют одинаково большое значение и не могут быть разделены.

## **§ 2. Социальная необходимость эстетического воспитания**

О необходимости эстетического воспитания в наших условиях сказано достаточно. Видимо, это положение стало общепризнанным. Между тем есть еще один фактор, заставляющий нас уделять внимание Этой проблеме. Мы имеем в виду идеологическую борьбу на современном этапе.

В этой связи проблема сущности предмета эстетического воспитания не может быть решена, если мы не определим целей этого процесса.

С нашей точки зрения, цель эта не специфична для каждой из форм воспитания, но, напротив, едина для всех них. Это — воспитание духовного облика личности соответственно тому комплексу политических, этических, эстетических и других ценностей, в утверждении которых заинтересован данный класс.

«...Мы по всей линии своей просветительной работы не можем стоять на старой точке аполитичности просвещения, не можем ставить просветительную работу вне связи с политикой»<sup>2</sup>, — указывал В. И. Ленин. Об этом мы обязаны помнить, разрабатывая теорию эстетического воспитания. Чтобы преодолеть разноречивость (особенно на практике) в деле эстетического воспитания, а тем самым завершить создание единой и целеустремленной, теоретически обоснованной и методически совершенной государственной системы эстетического воспитания, все звенья которой были бы подчинены единой задаче, следует, на наш взгляд, со всей определенностью подчеркнуть, что цель эстетического воспитания в нашей стране та же, что и у других видов воспитания (нравственного, физического и т. д.). Эта единая цель всей воспитательной работы — гармонически, всесторонне развитый человек, носитель коммунистических ценностей, подготовленный к дальнейшему строительству бесклассового, коммунистического

<sup>1</sup> «Проблемы эстетического воспитания и современность». М., 1963, стр. 41.

<sup>2</sup> В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 41, стр. 399.

общества. В этом отношении важное методологическое значение для всех нас имеют идеи, выраженные В. И. Лениным на III съезде комсомола и положенные партией в основу всей воспитательной работы в стране.

Характеризуя коммунистическую мораль, В. И. Ленин говорил: «В основе коммунистической нравственности лежит борьба за укрепление и завершение коммунизма. Вот в чем состоит и основа коммунистического воспитания, образования и учения»<sup>1</sup>. Об этой основе мы не имеем права забывать ни на минуту, планируя те или иные практические эстетически-воспитательные действия.

Естественно, что с таким пониманием цели эстетического воспитания не может согласиться буржуазный педагог и теоретик. Абстрактные же рассуждения об «эстетической» специфической цели его вполне устроят, ибо в громкие, красочные фразы он не применит вложить выгодное ему как представителю буржуазного миропорядка классовое содержание. Ныне эстетическое воспитание — поле острейшей битвы за умы и сердца людей, за человека.

В условиях современной буржуазной действительности цель этого воспитания — утверждение как вечного и неизблемого состояния звериного индивидуализма, якобы «естественной» враждебности человека обществу, борьбы за место под солнцем, в которой торжествует сильный, способный на «успех». Апологеты буржуазного миропорядка используют новые методы и формы воздействия на массы<sup>2</sup>. Однако ничего нового по сравнению с аргументами классиков буржуазного философского мировоззрения для обоснования жизненности своей системы ценностей воспитатели и политики в капиталистических странах наших дней сконструировать не могут. Они обречены на конформистское отстаивание все той же концепции человека и общества, беспощадный революционный анализ которой дал уже молодой Маркс. С убийственной иронией говорил он о ценностном кредо капиталиста: «То, что существует для меня благодаря *деньгам*, то, что я могу оплатить, т. е. то, что могут купить деньги, это — *я сам*, владелец денег. Сколь велика сила денег, столь велика и моя сила. Свойства денег суть мои — их владельца — свойства и сущностные силы. Поэтому то, что я *есмь* и что я *в состоянии* сделать, определяется отнюдь не моей индивидуальностью. Я уродлив, но я могу купить себе *красивейшую* женщину. Значит, я не *уродлив*, ибо действие *уродства*, его отпугивающая сила, сводится на нет деньгами, Пусть я по своей индивидуальности — *хромой*, но деньги добывают мне 24 ноги; значит, я не *хромой*. Я плохой, нечестный, бессовестный, скудоумный человек, но деньги в почете, а значит в почете и их владелец. Деньги являются высшим благом — значит, хорош и их владелец. Деньги, кроме того, избавляют меня от труда быть нечестным, — поэтому заранее считается, что я честен. Я *скудоумен*, но деньги — это *реальный ум* всех вещей, — как же может быть скудоумен их владелец? К тому же он может купить себе людей блестящего ума, а тот, кто имеет власть над людьми блестящего ума, разве не умнее их?»<sup>3</sup>

Цель, на которую сегодня буржуазия ориентирует эстетически-воспитательный процесс, — именно такое практически реализуемое всей ее художественной культурой представление о ценности человека, о смысле его бытия. Иными словами, эта цель классовая, политическая, а не чисто эстетическая.

Было бы непростительной наивностью полагать, что постановка сознательных политических целей перед системой эстетического воспитания — монополия воспитателей и идеологов социалистических стран. Сегодня крайне важно подчеркнуть, что против нас действует умелый и хитрый идейный классовый противник, прекрасно понимающий те новые возможности, которые дает XX век для эстетического воздействия на миллионы. Капиталисты готовы ныне затратить огромные средства для оболванивания масс всеми, в том числе и эстетическими, средствами. За их плечами многовековой опыт воздействия на темные, забытые массы. Вспомним хотя бы опыт церкви, дающий образец весьма

<sup>1</sup>В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 41, стр. 313.

<sup>2</sup>Трудно не согласиться с Сартром, который писал: «Одряхлавшая буржуазная идеология предпринимает атаки, необдуманные, но непрерывные и нередко эффективные» (Ж.-П. Сартр. Холодная война и единство культуры. — «Иностранная литература», 1963, № 1, стр. 227).

<sup>3</sup>К. Маркс и Ф. Энгельс. Из ранних произведений, М., 1956, стр. 618.

результативного влияния через эстетические эмоции на мировоззрение, на убеждения людей.

Как гибко эта организация приспосабливается к новым историческим условиям, учитывая все: и вновь возникающие возможности воздействия на эти эмоции, и изменившуюся психологию современников! Стоило только телевидению завоевать себе место в ряду других муз, как сразу же католическая церковь устами папы наградила всех его работников... своим святым покровителем. В папском бреве говорилось на этот счет: «...тщательно обдумав вопрос, полнотой нашей апостольской власти и силой данного послания мы утверждаем, постановляем и объявляем святого архангела Гавриила небесным покровителем самой телесвязи и всех работников и конструкторов в этой области, с соотнесением всех литургических привилегий, которые по ритуалу полагаются главным покровителям объединений...»<sup>1</sup>. Это — весьма серьезно, ибо гибкий идеологический аппарат церкви получил еще одно средство воздействия на эмоции верующих. Телесвязь, говорится в бреве, «может служить для ознакомления инакомыслящих с учением веры, может донести в самые отдаленные уголки мира голос высочайшего пастыря, когда он выступает с кафедры собора святого Петра, и может передавать публичные молитвы, вознесенные во славу господню во всех уголках земли, объединяя мощью техники миллионы душ в один могучий хор»<sup>2</sup>.

Не только церковь сегодня использует эстетический фактор для объединения «миллионов душ в один хор». Весь буржуазный пропагандистский аппарат осуществляет эту задачу, через эстетическую иллюзию радости и наслаждения влияя на духовный мир этих миллионов. В результате классовой борьбы пролетариата в развитых капиталистических странах, борьбы, опирающейся на реальное существование социалистической системы, трудящиеся добились некоторых успехов в сокращении рабочей недели. Увеличился досуг — увеличилась возможность выхода их из-под идейного контроля политиков. Такая перспектива, конечно, не устраивает политиков и они сразу же начинают лихорадочно искать новые пути и средства для использования досуга трудящихся в таком плане, какой им выгоден, какой активно способствует подчинению масс влиянию буржуазной идеологии.

Создаются, например, «центры свободного времени», цель которых дать людям ту эстетическую иллюзию наслаждения, которая позволяет им ощутить себя «свободными», имеющими «право на выбор». Высказываются предложения довольно смелые и далеко идущие. Так, президент культурного центра в Версале предложил: «Необходимо коренным образом пересмотреть сам принцип организации просмотрового зала. До сих пор «завлекал» зрителя в кино сам фильм. Настало время создать новое, интегрированное кино, т. е. сделать в области зрелищ то же самое, что и в торговле, когда были созданы колоссальные универсальные магазины. Необходимо объединить все средства развлечения, создать комплекс, способный удовлетворить любые вкусы. Иными словами, надо приучить публику к новому типу синтетического спектакля, в который будут включены фильмы, театральные представления в смежных залах, встречи с актерами, краткие курсы по обучению актерскому мастерству, варьете, концертный зал, библиотека, фонотека и тому подобное».

Не следует тешить себя надеждой на бесперспективность таких проектов — индустрия массовых зрелищ в капиталистических странах, поставленная на широкую ногу, предлагает «потребителю» любые формы наслаждения: от стриптиза до «спортивных» состязаний типа пресловутого кетча, пробуждающих в человеке самые низменные инстинкты. Развивая индустрию массовых зрелищ, капиталисты озабочены отнюдь не тем, чтобы дать потребителям этих зрелищ возможность отдохнуть, развлечься. Они подчиняют ее политическим целям, своим классовым задачам. Если на ярмарке человек садится за «пульта» игры, целью которой является меткое попадание имитирующим атомную бомбу снарядиком в тот или иной крупный город земного шара, то налицо попытка

<sup>1</sup> Цит. по: Т. Вреза. Бронзовые врата. М., 1964, стр. 128.

<sup>2</sup> Там же, стр. 127—128.

сделать стереотипом поведения веления некоего «агрессивного начала», воспитать которое призвана буржуазная система педагогики.

Важнейшая цель этой педагогики в Федеративной Республике Германии — систематическое оживление и подкрепление реваншистских настроений. Ее достижению подчинена и индустрия массовых зрелищ. Так, по ходу демонстрации любого фильма на экране вспыхивает на несколько секунд надпись: «Помни о зоне! Посылай братьям за стеной посылки, письма!» Ежедневно в 19.00 по среднеевропейскому времени на экранах телевизоров в ФРГ появляется карта со сводкой погоды. Но карта Германии в границах тридцать девятого года; бюргер привычно «просматривает» данные о погоде... в Кенигсберге, Бреслау, Штеттине! А на витринах книжных магазинов выставлены дешевые фотоальбомы с видами не более не менее как Пруссии, Судет, Силезии под общей броской рубрикой: «Картины твоей незабвенной Родины»!

Подобные примеры легко умножить. Мы приводим их как частные случаи проявления общей закономерности — классовой, политической направленности буржуазной системы воспитания, к разработке которой в капиталистическом мире привлечены щедро финансируемые коллективы ученых, художников, журналистов.

Особое внимание при этом уделяется разработке той «концепции», которая позволила бы буржуазным политикам использовать искусство в борьбе за души молодежи. Нельзя не учитывать того обстоятельства, что они отчетливо поняли значение «эстетической иллюзии», которая позволяет держать склонную к подражанию молодежь в рамках выгодного ей типа поведения. «Интересно», «увлекательно» — это побыть в стриптиз баре, удовлетворив свое вполне естественное в определенном возрасте любопытство к проблемам пола самым противоестественным, то есть антигуманистическим, способом, связанным с унижением женского достоинства. «Красиво» — это быть эстетическим нонконформистом, подражая тем «идолом», которые созданы искусством. Жан-Поль Сартр с тревогой отвечает: «Используя склонность к идолопоклонству, во Франции была сделана попытка превратить молодежь в особый класс потребителей. Воспользовавшись тем, что нынче подростки получают от своих родителей больше карманных денег, чем в прежние времена, стали изготавливать продукцию специально для них — журналы «Салю ле копэн», «Шушу», миллионы пластинок и т. п., — внушая им мысль, что это дело их собственных рук. В действительности же то, что молодежи дают для потребления, тщательно контролируется правительством и родителями»<sup>1</sup>.

Осознав в психологическом аспекте самые элементарные потребности молодых людей (имеющиеся, конечно, всегда и повсеместно), буржуазные идеологи ориентируются на такое действенное удовлетворение этих потребностей, которое в свою очередь питает молодежь нужными этим идеологам впечатлениями, наблюдениями, приводящими в итоге к изменению всего характера эстетических переживаний. «Манки», используемые при этом, до удивительного примитивны, популярны и вместе с тем, безотказно действенны.

Задумавшись над тем, что интересует здоровое, полное жизненных сил молодое человеческое существо, на что ориентировано его внимание, они кратко ответили: сила и секс. Вот это и есть те два «кита», на которых базируется воздействие современного буржуазного искусства, рассчитанного на молодых. Примитивно? Вполне! И вместе с тем результативно. Не надо далеко ходить за примерами, чтобы показать результативность такого обращения через интересующие любого молодого человека «манки» к самым низменным, темным инстинктам. Опыт геббельсовской пропаганды еще слишком свеж, чтобы можно было о нем забыть. И тогда всеми средствами искусства идеологи фашистской Германии обращались к «естественному» стремлению молодых немцев к силе. Им стократ повторяли «апостольские» слова Ницше: «Каждый выдающийся человек инстинктивно старается запереться в своей неприступной крепости, где он будет избавлен от толпы, от многих, от большинства, где он может забыть правило «человек», как исключение из него: — за исключением того случая, когда еще сильнее инстинкт

<sup>1</sup>Цит. по: А. Борщаговский. Толпа одиноких.— «Литературная газета», 30 января 1965 г.

прямо натолкнет его на это правило, как познающего в обширном и исключительном смысле». «Быть независимым — дело меньшинства, так как это преимущество сильных»<sup>1</sup>.

Эта, с позволения сказать, «концепция красоты», за которую человечеству пришлось расплатиться десятками миллионов жизней, утверждалась фашистским искусством. Оно поэтизировало силу, создавая «идеальных» героев «чистой арийской крови», убеждая миллионы, что именно тип поведения этих героев заслуживает восхищения, имеет значение нормы для «настоящего» немца, итальянца и т. д.

Маринетти в шовинистическом трансе восклицал в речи «Триест, наш славный пороховой погреб...»: «Призывать мир между народами не значит создавать будущность; это значит попросту выхолащивать расы и осуществлять интенсивную культуру трусости. Кто может отрицать, что сильный человек дышит гораздо лучше, ест гораздо лучше, спит гораздо лучше, чем обыкновенный, после того, как даст пощечину своему врагу и сокрушит его? Кто может после этого отрицать, что слово «мужчина» и слово «боец» синонимы? Вот почему мы заключаем, что, когда мы говорим о войне, в нас говорит лучшая часть нашей крови».

О том, в какой форме воплощались эти «идеалы», дает некоторое представление замечательный фильм Михаила Ромма «Обыкновенный фашизм». Он эмоционально, с партийной страстностью показывает тот сатанинский транс, в котором находилась молодежь во времена гитлеризма в Германии, на все поведение которой в немалой степени влияла и художественно осмысленная обработка их эстетических переживаний.

Не для праздных воспоминаний говорим мы об этом, но для привлечения внимания к той воистину каннибальской роли, которую играет и сегодня буржуазное искусство. Пусть форма воздействия его будет более «тонкой», не столь эпатазирующее античеловеческой и расистской, но суть осталась той же.

Чего стоит, например, культ «сильного человека», вновь утверждаемый всей «массовой» буржуазной культурой. Это — не случайно появляющиеся фильмы или романы о новом варианте «сверхчеловека», но теоретически осмысленная линия всего буржуазного искусства, рассчитанного на молодежь. Именно идеологи и политики теоретически предопределили появление такого «идола», который был бы не только героем искусства, но и зримым мерилom «прекрасного», «модного», «современного» «подлинно мужского» поведения. Для того чтобы сделать это поведение привлекательным, влияющим на всю направленность эстетических переживаний молодежи, покупаются лучшие режиссеры и писатели, отличные актеры и актрисы. Их имена окружаются ореолом почитания, восхищения. Подражать им призывают реклама, названия духов, подтяжек, купальных костюмов, машин...

Трудно выделить в этом мутном потоке массового «эстетического оболванивания» молодежи какие-либо из ряда вон выходящие образцы. Все подчинено единому стандарту «сильного человека», эстетизации его поведения, его эмоционального мира. А что это за мир, в некоторой степени дает представление серия фильмов о Джеймсе Бонде агенте 007 с правом на убийство, созданном воображением ныне покойного писателя Яна Флеминга и воссозданном на экране актером Шоном Коннори.

Лучше всего охарактеризовал этого кумира западной молодежи кинорежиссер Теренс Янг, вызвавший его к кинематографической жизни. Он заявил, что Джеймс Бонд — ужасающий тип. Это садист, который хладнокровно уничтожает своих безоружных противников, как мужчин, так и женщин. Поведение Бонда — это поведение фашиста, образцового гитлеровца из головорезов СС. Он никогда не читал, не ходил в театры или в кино, он просто умственно дефективен. Его постоянные противники — люди другого цвета кожи или коммунисты, таким образом, он ко всему прочему расист, да еще и антикоммунист... Существует лишь один человек на свете, который, будь он в живых, нашел бы для себя интересным и полезным общение с Бондом. Человек этот — Ницше. Нет сомнения, что Бонд и Ницше стали бы единомышленниками.

<sup>1</sup>Ф. Ницше. Поли. собр. соч., т. II. М., [1900], стр. 45, 50.

Вот, пожалуй, тот случай, когда откровенность убивает! Лучше определить пафос всех произведений искусства, поэтизирующих «сильного человека» в современных условиях, действительно вряд ли возможно. Поведение этого «сильного человека», вымышленного в тиши кабинетов политиков и их художественных клеветов, — это поведение антикоммуниста по всему строю мыслей и чувств. Подражание этому поведению — путь формирования вкусов, идеалов, побуждений тех, кто, не задумываясь, поливает напалмом хижину вьетнамцев, кто готовится к «большому делу» — новому походу против коммунизма.

Что же касается секса, то мы далеки от намерения отстаивать ханжески-пуританские взгляды на изображение в искусстве отношений между полами, этого человечнейшего из всех человеческих отношений. Искусство может (и оно это делает, сохраняя высшую целомудренность) рассказать молодежи о том, что ее всегда волновало, и будет волновать, — о любви, о семье и браке, о неодолимой страсти, способной вдохновить человека на подвиги и на величайшие душевные терзания, муки.

Учитывая это волнение, естественную заинтересованность молодых, буржуазные политики спекулируют и на сексе в искусстве, дабы повлиять на направленность их эстетических переживаний. Путь, избранный ими, опять-таки не оригинален: фашисты могут предъявить им иск как плагиаторам. То отношение к женщине, которое вообще характерно для буржуазного самосознания, тот презрительный взгляд на нее (уходящий корнями в религиозное мракобесие средневековых схоластов), который побудил Ницше заявить: «Когда женщина имеет ученые наклонности, у нее обыкновенно что-нибудь не в порядке в половом отношении»<sup>1</sup>, а фашистов в исступлении кричать о «трех К», стали ныне полуофициальной эстетической доктриной так называемого западного мира. Нет, здесь речь идет не просто о половой распущенности молодых, культивируемой на Западе искусством, но о чем-то гораздо более серьезном. Делая половую связь мужчины с женщиной предметом ежедневного и откровенного смакования, показывая на экране то, перед чем бледнеют большие образы самой изощренной фантазии, буржуазные художники на самом деле деэстетизируют прекрасную человечность любви. Казалось бы, пустяк, частность! Но эта частность влияет на все умонастроения молодых, на весь комплекс их духовных ценностей, на их эстетические переживания, вырабатывая устойчивый стереотип действия, поведения. И притом в тех странах, где существуют великие культурные традиции поэтического изображения любви: во Франции, в Италии... Италию, например, прямо-таки наводнил порнографический по своему характеру кинематограф. Чего стоят хотя бы такие названия фильмов, хлынувших на экран после фильма Алессандро Блазетти «Европа ночью»: «Стреляй — стреляй, целуй — целуй», «Первобытная любовь», «Охота за мужчиной», «Как убить вашу жену», «Как убить вашего мужа», «Легкая, но опасная любовь», «У меня безумная, безумная, безумная жена», «Голый, жестокий и...», «Оскорбление стыдливости», «Девственница для принца», «Как обольстить мужчину», «Прелюбодеяние», «Рабы плоти». Есть даже такие «шедевры»: «Стриптиз мумии: после пяти тысяч лет вынужденного воздержания она находит себе дружка-каторжанина».

Большого убожества в проявлении духовного мира, чем эти фильмы взбесившихся на сексуальной почве спекулянтов от искусства, представить немислимо!

Надо сказать в этой связи, что влиянию такой буржуазной «массовой культуры» активно противостоят подлинно демократические силы в капиталистических странах. Они не только с тревогой констатируют серьезность положения, создающегося в настоящее время в области эстетического воспитания молодежи, но и предпринимают действенные контрмеры. Это выражается прежде всего в поддержке и пропаганде лучших образцов национального художественного наследия, что особенно важно в условиях космополитического «осреднения» искусства — одного из стандартных приемов, подготавливающих распространение «массовой художественной культуры».

<sup>1</sup> Ф. Ницше. Поли. собр. соч., т. II, стр. 114.

В Шотландии, например, нам довелось присутствовать на одном из концертов рабочей художественной самодеятельности. Мы обратили внимание на явно полемическое обращение рабочих к национальному репертуару, к высоким образцам народной шотландской песенной культуры. Ей же отдают свой досуг и многие шотландские студенты. В беседах они откровенно говорили о неприемлемости для «цивилизованного человека» всего того, что пропагандируется средствами массовой информации капиталистических стран в качестве новейшего ж моднейшего образца.

Другая линия борьбы — создание своего, подлинно пролетарского искусства. Естественно, что буржуазия, идеологи которой любят разглагольствовать о «свободе», отнюдь не собирается предоставлять прессу, кино, телевидение, радио, то есть средства массовой информации, для пропаганды этого искусства. На студии «Шеппертон-фильм» в Лондоне советские кинематографисты спросили, почему ее владельцы предоставляют павильоны для съемки антикоммунистических фильмов. «У нас, господа, свобода, — последовал ответ. — Полная свобода! Мы не можем диктовать условий художникам», Но эти же владельцы не смогли ответить на наш недоуменный вопрос: почему же в таком случае на студии не было снято ни одного «прокоммунистического» фильма?!

Поэтому рабочий класс избирает, прежде всего, доступные для него формы художественного творчества. Так, в Италии в рабочих кварталах успешно действуют народные театры. Французские художники-демократы идут со своими полотнами в рабочие клубы. Более того, в условиях рабочей солидарности на средства трудящихся создаются отдельные фильмы, которые порой получают международное признание, как это было с «Голым островом» японских кинематографистов.

Иную концепцию утверждаем мы, коммунисты. Все средства идейно-воспитательной работы мы подчиняем обоснованию элементарной и вместе с тем так трудно утверждающейся в раздираемом социальными противоречиями мире истины: человек не должен быть индивидуалистом, он постоянно стремится быть в коллективе. Он может и должен жить по-человечески — не в ущерб другим, не за счет горя и нищеты, страданий и темноты иных, «далеких» людей, но в полной гармонии с ними в счастливом коллективе, где действует такая, казалось бы, элементарная, но вместе с тем возвышенная норма — один за всех и все за одного.

Коренное предварительное условие торжества этой человеческой нормы — экспроприация экспроприаторов, ликвидация частной собственности, разобщающей, разъединяющей людей. Осуществив это условие в ходе социалистической революции, коммунисты сделали исторический по своему значению шаг в новый мир. Дальнейшее продвижение к нему немислимо без гигантской по размаху и трудностям работы по воспитанию человека этого мира. Это предвидел еще в условиях капитализма К. Маркс, труды которого явились базой новой социальной педагогики. Он писал в «Инструкции делегатам Временного Центрального Совета по отдельным вопросам»: «...наиболее передовые рабочие вполне сознают, что будущее их класса, и, следовательно, человечества, всецело зависит от воспитания подрастающего рабочего поколения». Такое воспитание он трактовал как научно организованную систему, элементами которой являются:

«Во-первых: *умственное воспитание.*

Во-вторых: *физическое воспитание,* такое, какое дается в гимнастических школах и военными упражнениями.

В-третьих: *техническое обучение...*»<sup>1</sup>

В условиях пролетарской революции и победы рабочего класса в нашей стране В. И. Ленин развил социально-педагогические идеи основоположников марксизма. Он отмечал, что особая трудность в нашей воспитательной работе предопределена тем, что ее надо вести с тем человеческим материалом, который достался нам от капиталистического общества, тысячелетиями воспитывался в условиях эксплуатации человека человеком. Пробуждать в человеке человеческое, доброе, светлое — задача в тысячу раз более

<sup>1</sup>К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч., т. 16, стр. 198.



сложная, чем увековечивание в нем звериного, индивидуалистического, подготовленного предшествующим общественным развитием антагонистических общественно-экономических формаций. И эту задачу призвано решать коммунистическое воспитание.

Его единая цель — гармонически, всесторонне развитый человек, который, по словам Ф. Дзержинского, должен быть светлым лучом для других, самому излучать свет. «Лишь тогда человек будет ходить по земле с открытыми глазами, и все увидит, услышит и поймет, тогда только он выйдет на свет из своей узкой скорлупы и будет ощущать радости и страдания всего человечества и только тогда будет действительно человеком»<sup>1</sup>. Подчеркивая, что эта цель — гармонически развитая, свободная личность человека нового, коммунистического мира, мы тем самым точно и недвусмысленно определяем всю политическую направленность и эстетически-воспитательной работы.

Развитие советской системы эстетического воспитания за полвека существования нашей народной власти дало такие примеры использования этой работы в благородных политических целях коммунистического строительства, каких, конечно, не могла знать предшествующая история. Не будет преувеличением сказать, что впервые все средства художественной культуры были продуманно подчинены этим целям. Партия сразу же подчеркнула, что нет таких форм общественного сознания, которые не были бы связаны с великими идеями коммунизма и бесконечно разнообразной работой по созиданию коммунистического хозяйства. Эта ориентация определила все: и содержание искусства, и новые формы его массовой пропаганды, и характер использования канонических эстетически-воспитательных средств.

Дилетанты, любители искусства, готовые отдать ему весь свой досуг, были, конечно, и раньше. Есть немало таких любителей сегодня и в капиталистических странах, где политики пытаются (через клубы, профсоюзы и другими путями) включить их деятельность в орбиту своих классовых интересов. Но никогда в истории не было столь массового стремления миллионов к художественному творчеству, к активному участию в создании художественных ценностей, которыми богата культурная жизнь нашей страны. Как отмечал А. В. Луначарский, первые годы революции с ясностью доказали огромный инстинктивный порыв масс в сторону искусства, и в особенности в сторону театра. Тысячами, если не десятками тысяч зацвели во всей России рабочие и крестьянские театральные кружки. Тысячами вливалась молодежь во всевозможные студии и школы, которых открылось невероятное количество. С того времени наше самодеятельное искусство совершило действительно революционный скачок. Ему теперь доступны и сложнейшие формы творчества, и такие новые типы организации, как народные театры и киностудии. Но главное, естественно, не в количественных показателях, а в идейной направленности художественной самодеятельности масс, в том, что вся она основана на системе коммунистических идейно-политических ценностей. Их утверждение — первая задача нашей работы в этой сфере.

Мы не будем характеризовать здесь целевую политическую направленность советской системы эстетического воспитания столь же подробно, как это было сделано по отношению к буржуазной художественной культуре, ибо ее дальнейшее изложение посвящено трактовке данной проблемы. Нам важно лишь одно — обратить внимание на единство целевой установки всех форм воспитания, которую в определенной мере затушевывает «триадная» формула.

Сегодня, в условиях крайнего обострения идеологической борьбы, как никогда ранее, нужен более широкий подход к эстетическому воспитанию, нужно более четкое определение его цели как цели политической. Кстати, следует учитывать, что и буржуазные идеологи со своих позиций, в соответствии со своими классовыми интересами именно так и подходят ныне к определению эстетического воспитания. Достаточно сказать, что на VI Международном конгрессе по эстетике в г. Упсала (Швеция, 1968) Основные выступления делегатов из капиталистических стран были не чем иным, как

<sup>1</sup>Ф. Дзержинский. Дневник. Письма к родным. М., 1958, стр. 180.

прямой и откровенной политической установкой, призывом использовать все средства эстетически-воспитательного воздействия на благо так называемого свободного мира.

Активизация всех звеньев советской системы эстетического воспитания являющаяся ныне назревшей социальной потребностью, возможна, на наш взгляд, лишь при условии перехода от «триадной» формулы, существенно влияющей на педагогический процесс, к более четкому в научном отношении исходному принципу теории этого воспитания.

### **§ 3. Об исходном принципе общей теории статического воспитания**

Единство цели в любой социальной системе воспитания личности не исключает, но предполагает многообразие способов ее достижения. Все они связаны с существованием исторически сложившихся форм общественного сознания: политикой, идеологией, наукой, моралью, эстетическим сознанием (в том числе и искусством), религии. Специфика каждого способа воспитания предопределен не своеобразием цели (она — едина), но качественными особенностями этих видов, дающими возможность по-разному действовать для достижения единой цели.

Трудовое воспитание характеризуется передачей новым поколениям достигнутого производственного опыта трудовых навыков. Научное воспитание или образование решает задачу сохранения и умножения накопленных обществом знаний. Оно, в конечном счете, подчинено нужда общественно-производственной деятельности людей.

Общество, далее, не могло бы существовать без регулятивных норм поведения каждого индивида, имеющих для него значение обычая, силу привычки. Нравственно воспитание закрепляет их, делает само собой разумеющимися, совершающимися по внутреннему свободному побуждению. В нем особое значение имеет сфера чувств (побуждений, стремлений, симпатий и т. д.). Как правило характер действия отдельной личности соответствует нравственному идеалу конкретного класса и зависит от направленности воспитания этих чувств.

Эмоциональный мир личности не сводится к системе нравственных чувств, а также чувств религиозных, формирование которых является задачей религиозного воспитания. В этом эмоциональном мире есть область (конечно, без точных «географических» границ), где практически гилитарное, этически-нормативное отступает на второй план. Здесь в «снятом», опосредованном виде доминантой является свободное, «незаинтересованное» эстетическое переживание.

Парадокс эстетического воспитания (так или иначе вышибаемый в любых теоретических определениях его сущности) сформулирован давно: сделать так, чтобы каждому отдельному человеку «нравилось» то, что представляется таковым воспитателю. При этом наслаждение должно быть свободным, оно должно быть внутренней потребностью воспитываемой личности. Отвлекаясь в данном случае от сложной проблемы меры объективности этого социального по своему характеру представления о прекрасном, отметим лишь то, что любому мыслящему человеку противоречие, выраженное в этом положении, представляется вопиющим. Он активно протестует против «диктата» в области вкуса, эстетических эмоций, представлений о красоте. Ему нужна определенная свобода выбора. Конечно же, здесь, как ни в какой другой области воспитания, необходим такт, учет индивидуальных эстетических потребностей и склонностей, мягкое, исключительно деликатное вмешательство педагога. Здесь недопустима вульгаризация, как это имело место в одном из энтузиастов эстетического воспитания, который повел своих питомцев-школьников на спектакль областного драматического театра. Дабы выработать определенный «Стереотип эстетических

реакций», он обязал ребят смеяться и аплодировать там, где нужно... по законам красоты! Но вместе с тем уже с древнейших времён философы и педагоги подметили социальную необходимость определенного «диктата». Так, Платон в диалог «Пир» говорит, чему должна учить любовь: «Стыдиться постыдного и честолюбиво стремиться к прекрасному, без чего ни государство, ни отдельный человек не способны ни на какие великие и добрые дела»<sup>1</sup>. Суть эстетического воспитания в активном, целенаправленном формировании и совершенствовании систем эстетических потребностей личности, той сферы ее духовной жизни, которую обобщенно принято называть эстетической культурой. Исторически сложившиеся и непрерывно изменяющиеся эстетические потребности ощущаются и осознаются (т. е. переживаются)<sup>2</sup> как поистине неодолимое стремление к наслаждению прекрасным в разных его проявлениях — от непосредственного созерцания природных красот или же произведений искусства до радости творчества. Широкий общественный смысл такого переживания с марксистских позиций блестяще обосновал Г. В. Плеханов. Напомним его известное положение «...не человек для красоты, а красота для человека. А это уже утилитаризм, понимаемый в его настоящем, т. е. широком смысле, т. е. в смысле полезного не для отдельно человека, а для общества: племени, рода, класса. Но именно потому, что мы имеем в виду не отдельное лицо, а общество (племя, народ, класс), у нас остается место и для кантовского взгляда на этот вопрос: суждение вкуса, несомненно, предполагает отсутствие всяких утилитарных соображений у индивидуума, его высказывающего. Тут же полная параллель с суждениями, высказываемыми с точки зрения нравственности: если я объявляю данный поступок нравственным только потому, что он мне полезен, то я не имею никакого нравственного инстинкта»<sup>3</sup>. Социальное по своим истокам эстетическое переживание характеризуется таким специфическим признаком, как субъективность, интимность, не терпящая никакого вмешательства извне, никакого «правила» и вместе с тем претендующая на всеобщее значение. Анатомию этого переживания со стороны формы дал Кант, подметивший многие его особенности. И со времен Канта возник теоретически сформулированный вопрос о возможности целенаправленного воздействия на эстетическое переживание, которое оставляет глубокий след в психике личности. Иными словами, был поставлен вопрос о принципиальной возможности эстетического воспитания.

Не случайно, конечно, теоретики этого воспитания особое внимание всегда уделяли эстетическим переживаниям, стремясь познать, какие объективные результаты оставляют они в психике личности. По существу все попытки расшифровать положение Аристотеля о «катарсисе» были продиктованы этим стремлением. Здесь едва ли целесообразно приводить все интерпретации катарсиса, имеющие место в истории эстетической науки. Сошлюсь лишь на одно высказывание А. В. Луначарского на этот счет. Он писал: «Эти процессы могут быть поверхностными, но могут быть и чрезвычайно глубокими. Когда говорят — это произвело на меня незабываемое впечатление, это наложило печать на всю мою жизнь и т. д., то это означает моменты глубокого волнения, которые действительно переорганизуют нервную систему, те или другие ее части, создавая новые рефлексы, заставляя иначе реагировать на те или иные явления: человек перерождается, получаем новый образ»<sup>4</sup>.

Как же добиться такой «перестройки нервной системы»? Прежде чем ответить на этот вопрос, необходимо дать объяснение самого «механизма» эстетического воспитания, а стало быть, и исходного теоретического принципа построения его общей теории.

<sup>1</sup> Платон. Избранные диалоги. М., 1965, стр. 126.

<sup>2</sup> Значение переживания имеют не только феномены эмоциональной жизни, но и явления сознания. Советский психолог Е. В. Шорохова и философ В. М. Каганов показали, что «сознание — не только знание, но и переживание. Объективное содержание сознания существует для человека как принадлежащее ему отражение внешнего мира, как его переживание» (Е. В. Шорохова, В. М. Каганов. Философские проблемы психологии. «Философские вопросы физиологии высшей нервной деятельности и психологии». М., 1963, стр. 101).

<sup>3</sup> Г. В. Плеханов. Искусство и литература. М., 1948, стр. 187

<sup>4</sup> «А. В. Луначарский о народном образовании». Сб. статей и выступлений. М., 1958, стр. 452.

Повторим еще раз: потребность, порожденная деятельностью человека, ощущается и осознается им как переживание. Это эстетическое переживание «не успокаивается» до тех пор, пока потребность не будет удовлетворена действием. Действие же не прекращается до тех пор пока есть потребность.

Итак, потребность — переживание — действие — вот, на наш взгляд, наиболее убедительная формула, позволяющая понять путь эстетического воспитания.

Очевидно, что вмешательство воспитателя (в широком смысле слова), предполагающее улучшение, совершенствование потребностей, должно быть, во-первых непрерывным, ибо эти потребности представляют собою «функциональную систему», каждый раз по-новому «настраиваемую»; во-вторых, они основаны на действиях удовлетворяющих эту потребность, а стало быть, и преобразующих ее.

Для того чтобы быть опробованной на практике, «чистая формула» должна быть конкретизирована применительно к педагогическому процессу. Таким образом, возможно, выявить ее структуру.

Что касается эстетических потребностей как особой формы отражения человеком действительности, то здесь представляется необходимым сделать следующие общие замечания. Совершенно очевидно, что теории, интерпретирующие эстетическую потребность как нечто раз и навсегда данное (то ли богом, то ли «природой», естеством человека), считают такую задачу абсурдом, логическим противоречием. Близки к ним и те ученые, которые (с пассивно-созерцательных позиций) признают формирующее влияние среды на мир эстетических потребностей личности, не понимая активной, практически-действенной природы человеческого познания. Отмечая вторичность потребностей, они трактуют их как константное явление, как некий объект, существующий наряду с отражаемым миром, как постоянное качество личности, регулирующее «поиск» ею прекрасного для своего удовлетворения<sup>1</sup>.

Конечно, эстетические потребности имеют свою относительно устойчивую структуру, обусловленную данным уровнем развития общественной и индивидуальной практики. И вместе с тем они должны рассматриваться как процесс отражения, как «функциональная система», каждый раз организуемая в зависимости от практики.

Особое внимание следует сконцентрировать на проблеме переживания. Направленное изменение эстетического переживания приводит в педагогическом процессе к изменениям в эстетической культуре личности. Эстетическое переживание — категория, обобщенно выражающая такие конкретные формы эстетического отношения человека к действительности, как эстетические эмоции, вкусы, идеалы и побуждения к активной творческой деятельности по законам красоты. Их сложное взаимное переплетение и соподчинение дает в каждом отдельном случае то переживание, которое в обыденной речи принято неточно называть по результату наслаждением.

Как справедливо отметил профессор Е. И. Игнатьев «психологический анализ эстетического отношения к действительности и эстетического переживания еще не получил обобщения, еще не создана стройная система психологических основ эстетики. Психологам надлежит еще выполнить большую работу по собиранию и систематизации того, что уже сделано, тех выводов и результатов исследований, которые разбросаны по разным специальным работам, и дальше продолжить исследования по психологическим вопросам эстетики»<sup>2</sup>. Разработка теории эстетического воспитания в значительной мере облегчена сегодня тем, что мы имеем немало ценных исследований как советских, так и зарубежных ученых по конкретным формам эстетического переживания. Первая, наиболее элементарная форма эстетического переживания — эстетическая эмоция. Отдельные интересные положения (например, о путях воздействия на эмоциональную сферу духовного облика личности) мы находим в научно-популярной работе доктора медицинских наук П. В. Симонова «Что такое эмоция?» (М., 1966).

<sup>1</sup>Глубокое критическое рассмотрение подобных взглядов читатель, интересующийся историей вопроса, найдет в монографии Я. А. Веглугиной «Музыкальное развитие ребенка» (М., 1968).

<sup>2</sup>Е. И. Игнатьев. О психологических основах эстетического отношения и переживания. — «Бюллетень № 1 Института эстетического воспитания при Центральном совете педагогического общества РСФСР». М., 1967, стр. 8.

Сейчас в психологии наметились две концепции не вопросу о природе эмоций. Некоторые авторы трактуют эмоции как переживания человеком своего отношения использования последней в целях формирования относительно устойчивых эстетических потребностей. С точки зрения характеристики эмоций, изучения их природы определенным интересом вызывает работа И. А. Джидарьян «Взаимосвязь нравственных и эстетических чувств». И. Джидарьян в соответствии с выводами современной психологической науки различает две группы эмоциональных явлений, которые, по ее словам, отражают генетически разные уровни в эмоционально-духовном развитии человеческой личности. «К первой из них, — пишет она, — правомерно относить такие чувства, как радость, восторг, любовь, уверенность, негодование, отвращение и т. д. Это более простые по своей внутренней структуре чувства, которые сами по себе еще не определены ни в нравственном, ни в эстетическом отношении, а приобретают соответствующий характер в зависимости/от своей предметной направленности. В отличие от них чувства второй группы — то эмоционально-обобщающие чувства, скрепленные определенной идеей, мировоззрением: чувство долга, совести, чести, патриотизма, коллективизма, а также эстетические чувства прекрасного, возвышенного, комического, трагического и другие. Они носят категориальный характер и поэтому при любых обстоятельствах выступают как определенное нравственное или эстетическое чувство»<sup>1</sup>.

Далее мы будем рассматривать именно такие (категориальные по характеру) чувства, не дифференцируя их в связи с проявлением на первом уровне. В практике же эстетического воспитания дело идет именно о влиянии на этот первый уровень, и поэтому анализ конкретных методов эстетического воспитания должен вестись с его полнейшим учетом. К сожалению, одна из основных форм эстетического переживания — эстетический вкус — исследована весьма приблизительно. Правда, в настоящее время мы имеем ряд популярных работ, в которых высказаны довольно любопытные мысли об эстетическом вкусе, продвигающие нас вперед в исследовании проблемы. Мы имеем в виду работы И. Маца, Н. Дмитриевой, А. С. Молчановой и других авторов.

И все же общее состояние разработки проблемы нельзя признать удовлетворительным. В частности, в категории вкуса до сих пор подчеркивается главным образом ее оценочный характер. Мы не оспариваем этого элементарного и традиционного положения, ибо вкус действительно специфическая форма оценки предмета субъектом. Но в том-то и дело, что вкус не только тип такой оценки, но и тип отношения человека к объективной действительности, преобразуемой практикой. В этом смысле не только оцениваются в эстетическом аспекте качества объективных явлений, но и выражается мера познания (в социальном и индивидуальном плане) этих качеств, практически освоенных человеком. При таком подходе эстетический вкус может быть интерпретирован как своеобразная познавательная форма.

Влияя на суждение вкуса, на его ориентированность, остроту, уровень культуры, мы изменяем в нужном направлении потребности человека, делая их более человеческими (в сугубо социальном смысле слова).

Механизм этого воздействия в некоторых случаях характеризуется крайне примитивно, в духе морализирующей дидактики: дескать, улучшив вкус, мы сразу же улучшаем нравственный мир личности. Если бы все было так просто и непротиворечиво, каким легким делом была бы педагогика, как походя можно было бы решать ее сложнейшие задачи! Увы, все на практике оказывается более сложным. Вот эту-то сложность, на наш взгляд, и помогает в данном случае учесть теория эстетического воспитания, базирующаяся на признании диалектической взаимосвязи потребности, переживания и действия.

Эстетическое переживание ориентировано не только на непосредственно реальное, существующее, но и на желаемое будущее, на мыслимый итог всех практических стремлений и желаний. Иначе говоря, оно проявляется и в форме эмоциональной реакции на воображаемую и жизненной же практикой порожденную концепцию красоты, на прообраз

<sup>1</sup>И. А. Джидарьян. Взаимосвязь нравственных и эстетических чувств. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук. М., 1965, стр. 8.

мыслимого совершенства в эстетическом отношении, то есть в форме эстетического идеала.

Этот идеал не существует вне переживания и помимо переживания. Сам процесс оформления идеала (смутного или отчетливого — безразлично) есть акт переживания.

И наконец, эстетическое переживание актуализируется в форме творческих побуждений. Труд как активный и целенаправленный процесс, совершающийся между человеком и природой, неотделим от эмоциональной реакции на этот процесс. Ведь не случайно же именно в процессе трудовой деятельности возникло искусство как высший и специфический вид мастерства, рассчитанного на вызов удовлетворение эстетических эмоций!

Такие эмоциональные реакции бывают позитивного и негативного плана — в зависимости от исторической формы трудовой деятельности, от классовых отношений, в которых она осуществляется. Например, истинно свободный, то есть коммунистический, труд связан именно с позитивными реакциями.

В. И. Ленин дал характеристику такого труда, который есть «труд добровольный, труд вне нормы, труд, даваемый без расчета на вознаграждение, без условия о вознаграждении, труд по привычке трудиться на общую пользу и по сознательному (перешедшему в привычку) отношению к необходимости труда на общую пользу, труд, как потребность здорового организма»<sup>1</sup>.

Удовлетворение этой потребности (имеющей всеобщее значение), точнее, стремление к удовлетворению ее рождает творческие побуждения, частными модификациями которых являются интересы, а также аналогичные простые эмоциональные состояния, сопровождающие любой акт творчества. Затрагивая самые глубинные стороны человеческой психики, творческие побуждения синтетичны в том смысле, что в них символизируются отнюдь не только эстетические ценности, но и ценности научные, политические, этические и т. д. И вместе с тем существует особая эмоциональность, характеризующая творческие побуждения; она позволяет нам сделать вывод о правомерности отнесения этих побуждений к формам глубокого и сложного эстетического переживания. Исходный «строительный материал» эстетических переживаний — объективная действительность, преобразуемая человеком. Задача воспитателя — организовать непосредственное отношение человека к этому «материалу» так, чтобы вызвать желаемые переживания. Конечно, достижение данной цели отнюдь не простое дело, ибо содержание эстетического переживания предопределено не только объективно, но и субъективно. Как Справедливо отметил С. Л. Рубинштейн, «переживание это первично, прежде всего — психический факт, как кусок собственной жизни индивида в плоти и крови его, специфическое проявление его индивидуальной жизни»<sup>2</sup>. Эстетическое переживание — удивительно емкий и многогранный сплав, синтез объективного и субъективного, того, что порождено объективной действительностью, и того, что зависит от самого человека, точнее, от всего его индивидуального облика.

Эстетическое переживание есть особое отношение субъекта и объекта, и, как таковое, оно включает в себя все связанное с этим отношением. Для его структуры существенно не только то, что вызывает переживание, актуализирующееся в форме эстетических эмоций, вкусов, идеалов и побуждений к творчеству, но и то, кто переживает, каков его психологический мир<sup>1</sup>.

Так, например, эстетическую эмоцию могут вызвать и величайшие творения человеческого гения, потрясающие нас титаническими усилиями их создателей, и бесхитростные проявления простого человеческого умения. Ее рождает и «Страшный суд» Микеланджело, и рубанок в руках опытного столяра.

Но значит ли это, что все испытывают одинаковые по, направленности и интенсивности эмоции при созерцании акта мастерства или его конкретных проявлений в результатах труда? Ни в коей мере! Истории достаточно хорошо известны примеры презрительного отношения к мастерству как уделу рабов, «низших слоев» со стороны представителей

<sup>1</sup> В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 40, стр. 315.

<sup>2</sup> С. Л. Рубинштейн. Основы общей психологии. М., 1946, стр. 6.

эксплуататорских классов. Наслаждение, смешанное с барским презрением, — разве такой характер эстетической эмоции не зависит всецело от исторически предопределенного качества личности!

Еще более явственно значение качества личности, всего ее духовного облика для содержания эстетического вкуса. В суждении вкуса все это выражается весьма интенсивно, что позволяет утверждать, несколько перефразируя известный афоризм, что вкус — это человек. Понимая человека не только как биологическое существо, но прежде всего как существо социальное, как совокупность определенных общественных отношений, мы отмечаем тем самым, что в суждении вкуса своеобразно реализуются классовые симпатии или антипатии. Это подметил уже Чернышевский в своем ставшем хрестоматийным, но не переставшим быть классическим анализе взглядов на женскую красоту аристократа и простолюдина.

Вместе с тем в суждении вкуса выражается индивидуальное своеобразие личности, особенности ее психофизиологического облика, преломленные через практику индивидуальную, через тот жизненный опыт, который делает личность неповторимой и одновременно социально-типичной. Выражается в суждении вкуса и общая культура человека, как интеллектуальная, так и эмоциональная.

Субъективное в идеале абсолютно тождественно по взаимосвязанным компонентам субъективному в суждении вкуса. Здесь и классовая предопределенность идеала, и духовный облик конкретной личности, в воображении которой вырастает, оформляется этот идеал, и общая ее культура. Но в отличие от эстетического переживания в форме суждения вкуса эстетическое переживание в форме идеала ориентировано, как уже сказано, на желаемое будущее.

И наконец, эстетическое переживание имеет и такую ^модификацию, как творческие побуждения, или побуждения к творчески-созидательной деятельности. Иногда говорят об эстетическом воспитании, что это выработка способности к творчеству. Такое определение не представляется нам правильным, ибо подобную способность формирует и другой вид воспитания, а именно воспитание трудовое<sup>2</sup>. Одно дело научить человека творческой деятельности, другое — выработать у него отношение к деятельности как к творчеству (или, наоборот, как к наказанию, несчастью, проклятью). Это предмет эстетического воспитания, которое вырабатывает, целенаправленно формирует у человека конкретное, социально-обусловленное переживание этой деятельности. В этом переживании опять-таки многое зависит от субъективных факторов, исторических и индивидуальных, в сложном взаимопереплетении.

Особенности переживания обуславливают существование общих методов эстетического воспитания. Переживания могут быть «разделены» на акциональные (то есть порождаемые активным действием) и на реакциональные (то есть порождаемые восприятием объекта).

Несмотря на всю относительность такого деления, для него есть определенное основание. Вот один из примеров: различие переживаний, которые мы испытываем в театре как зрители и которые возникают у нас в процессе театральной деятельности.

Итак, предмет предопределяет метод: двойственный характер эстетических переживаний (реакциональных и акциональных) обуславливает существование двух методов эстетически-воспитательного воздействия. Это — наблюдение или ознакомление (в

<sup>1</sup>«Интероцепция, — пишет Б. Г. Ананьев, — составляет обязательный фон для деятельности любого анализатора внешней среды» (Б. Г. Ананьев, Психология чувственного познания. М., 1960 стр. 28).

<sup>2</sup>Подобное определение, отмеченное нами у В. П. Шестакова, приводится и в трудах Других авторов. Некоторые из них, стремясь избежать чрезмерного расширения сущности эстетического воспитания и отождествления его с воспитанием трудовым, вводят дополнительное понятие творчества по законам красоты. Так, Н. И. Колесник в своей диссертации определяет его как «развитие способностей для преобразования действительности по законам красоты» (Н. И. Колесник. Место эстетического воспитания в гармоническом развитии личности. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук. Киев, 1965, стр. 13). Но это уточнение не дает искомой специфики, ибо в понятии «преобразование действительности» заключен и смысл, который выражает термин «творчество по законам красоты».

процессе реакционного переживания) с предметом и активно-творческая эстетическая деятельность (рождающая акциональные переживания).

Признавая формулой эстетического воспитания, взаимозависимость потребности, переживания и действия, мы подчеркиваем решающее значение деятельности для целенаправленного формирования культуры личности. В общепедагогическом аспекте эта мысль является ныне основополагающей для нашей педагогической науки. Она фундаментально обоснована в трудах академика А. В. Запорожца, профессора Б. М. Тёплова, профессора П. М. Якобсона и других советских ученых. В интересующей нас связи признание эстетически-воспитательного значения деятельности подводит к классификации форм эстетического воспитания, которые совпадают с формами деятельности, ее Типами.

Очевидно, что формы эстетического воспитания будут совпадать с формами деятельности, с ее типами. В философской литературе обычно выделяются следующие типы деятельности: 1) практическая, общественно-производственная деятельность; 2) практически-духовная деятельность; 3) духовная или теоретическая деятельность; 4) игровая деятельность. Соответственно этому выделяются и формы эстетического воспитания, такие, как организованный соответствующим образом трудовой процесс, искусство и — шире — вся эстетическая предметная деятельность, научно-познавательная деятельность и основанное на ней эстетическое образование и, наконец, разные типы игровой деятельности, прежде всего спорт<sup>1</sup>. Сразу же внесем одно существенное уточнение. Подобное деление проводится нами применительно к советской системе эстетического воспитания. Оно, конечно, не исчерпывает всех существовавших и существующих (в других социальных условиях) форм эстетического воспитания. Мы берем за основу реальную практическую деятельность, между тем как существует еще символическая практическая деятельность, о которой хорошо пишет в содержательном, фундаментальном исследовании «Как возникло человечество» Ю. И. Семенов: «Символическая практическая деятельность была вызвана к жизни бессилием реальной практической деятельности. Символический образ практической деятельности возник как иллюзорное практическое восполнение бессилия реального образа практической деятельности. Он появился как паразит на теле живой человеческой практики. Отнимая время и силы, необходимые для реальной деятельности, паразитический, иллюзорный образ действия, начиная с самого момента своего возникновения, наносил ущерб развитию живой, реальной практической человеческой деятельности»<sup>2</sup>. В основу религиозных принципов воспитания, и в частности эстетического, положен символический образ практического действия.

Признание обусловленности форм эстетического воспитания типами деятельности позволяет, на наш взгляд, более точно представить структуру эстетического воспитания. Обычно в литературе исследователи к формам эстетического воспитания относят и элементы системы эстетического воспитания (семью, школу, быт) и сферы эстетического воспитания (например, природу, общественную жизнь и т. д.). Такая терминологическая чересполосица является, на наш взгляд, прямым следствием отсутствия единого теоретического принципа в основе тех теорий эстетического воспитания, которые предлагаются отдельными авторами.

Конечно, в эстетическом воспитании (как в любом общественном явлении) все переплетено, взаимосвязано, и то, что в одном отношении рассматривается как форма воспитания, в другом отношении является его сферой, то, что считается методом воспитания, в чем-то тождественно его форме. Но в таких случаях речь идет о разных аспектах одного явления, о проявлении единой сущности. Так, искусство как реальный, объективный «второй мир», окружающий нас повсюду: в музее и в интерьере помещения, в одежде, в облике городского ансамбля, в образах героев художественных произведений, может и должно рассматриваться как одна из сфер эстетического воспитания, но искусство одновременно есть и особая форма эстетического воспитания.

<sup>1</sup>Оговоримся, что далее, по ходу изложения, физическое воспитание мы иногда называем спортивным имея в виду то обстоятельство, что разделение физического воспитания на игру, гимнастику, спорт и туризм, принятое теоретиками, не вошло еще в обиходную речь.

<sup>2</sup>Ю. И. Семенов. Как возникло человечество. М., 1966, стр. 358.



Необходимо высказать некоторые соображения о результате эстетического воспитания, из которых мы и будем исходить в дальнейшем изложении темы. У нас стало традиционным следующее объяснение этого результата: изменение, улучшение всех эстетических переживаний, всех эмоций, вкусов, идеалов и творческих побуждений личности. И действительно, прямой и первый эффект эстетически-воспитательной работы именно таков. Он сразу же бросается в глаза и поддается наиболее быстрому объективному исследованию, и притом на разных возрастных уровнях. Ведь не только воспитатель детского сада может с удовлетворением констатировать, как в результате его усилий прямо-таки на его глазах меняется духовный мир малыша, как развиваются его эстетические эмоции—от простого чувства цвета и формы до сложных реакций на содержание оцениваемого объекта. Очевидна и эффективность совершенствования вкусов взрослых людей, итоги которой могут быть изучены методом конкретных социальных исследований.

Но прямой эффект не есть эффект окончательный. Если иметь в виду культуру эстетических переживаний, их направленность, то окончательным эффектом оказывается не сама эта культура, но гораздо более глубинные сдвиги в облике личности. Структурность эстетического переживания обуславливает сложную психологическую обратную связь: изменив характер этого переживания, мы тем самым воздействуем на субъективные «составляющие», которые в снятом виде заключены в нем как проекция всего духовного облика личности. Напомним, что эти «составляющие» — трудовые навыки, политические взгляды, нравственные представления и т. п. — короче, вся сложная система внутреннего мира человека.

<sup>1</sup> К. Маркс и Ф. Энгельс. Из ранних произведений, стр. 598.

<sup>2</sup> См. К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч., т. 23, стр. 189—190.

## Глава II

### ФОРМЫ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Формы эстетического воспитания, отмеченные нами выше, осуществляют единую задачу, характерную для конкретной системы такого воспитания. Но осуществляют они ее по-разному, в соответствии со спецификой каждой из них. Различия здесь сказываются:

а) в ориентированности, то есть в том, какие эстетические потребности лучше всего воспитываются данной формой;

б) в эффективности воздействия на личность.

Конечно, за различием нельзя забывать общности всех этих форм, нельзя не учитывать относительности, подвижности границ между ними. Так, искусство в определенных пределах может рассматриваться как вид трудовой деятельности, обладающий всеми ее признаками. С другой стороны, в трудовой деятельности присутствует эстетический элемент, наиболее отчетливо проявляющийся в искусстве. И в трудовой деятельности, и в искусстве можно выявить некоторые элементы игровой деятельности.

Имея в виду взаимосвязь конкретных форм эстетического воспитания, мы все же считаем необходимым сделать акцент на их специфике, ибо только ее анализ позволяет выявить эстетически-воспитательные возможности, заложенные в них, такие возможности, на использовании которых и строится творчество воспитателя.

#### § 1. Труд

Основой, неизменным условием жизни человека является практическая, общественно-производственная деятельность, труд в разных его исторических формах. Именно трудовая деятельность предопределила развитие человеческого сознания, всего многообразия человеческих чувств. «...*Вся так называемая всемирная история*, — писал К. Маркс, — есть не что иное, как порождение человека человеческим трудом...»<sup>1</sup>

В труде возникла и вся система эстетических реакций, которые обобщенно определяются как эстетическое переживание, и сама эстетическая потребность, в результате удовлетворения которой они возникают. В этом смысле слова все эстетические переживания в своей основе сформированы именно в трудовой деятельности предшествующих поколений, «завещаны» ими.

Генетическая связь трудовой деятельности и эстетического переживания изучена в нашей теоретической литературе сравнительно подробно. Из признания этой связи и вытекают педагогические идеи о роли трудовой деятельности как формы эстетического воспитания. Здесь необходимы некоторые замечания, предвещающие и уточняющие постановку проблемы.

Известно, что труд, взятый в его всеобщей форме, включает в себя некоторые основные моменты, а именно: предмет труда, средства труда и процесс труда (целесообразная деятельность)<sup>2</sup>. Будучи закономерно взаимосвязаны, эти моменты вместе с тем имеют и качественную определенность, которая сказывается на значении каждого из них в эстетическом воспитании. Предмет труда выступает в разных формах: как «первозданная» природа, преобразуемая и используемая человеком в его целях, как сырье и, наконец, как предметы, обрабатываемые человеком. В интересующей нас связи все эти формы могут

<sup>1</sup> К. Маркс и Ф. Энгельс. Из ранних произведений, стр. 598.

<sup>2</sup> См. К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч., т. 23, стр. 189—190.

рассматриваться как разновидности природы, как этапы ее освоения<sup>1</sup>. «Вещество природы», вовлекаемое человеком в трудовой процесс, является изначальным строительным материалом его эстетических переживаний. Можно сказать, что самые глубинные компоненты эстетических чувств и вкусов — это природные закономерности. Целесообразность, органичность, структура и многое другое, что непосредственно постигнуто человеком в процессе воздействия на предмет труда, в процессе обмена веществ между человеком и природой отражается и закрепляется в системе эмоциональных реакций. Так, эстетическое чувство органической «формы», позволяющее каждому человеку положительно или отрицательно, но обязательно сразу, мгновенно, без рассуждения реагировать на природную форму, содержанием своим имеет качества самой этой формы (соразмерность частей, пропорциональность, пластичность и т. д.). Тысячекратно постигаемые в ходе трудового воздействия на природу, эти качества отразились и закрепились в наших устойчивых реакциях, которые, конечно, обогащаются множеством сложнейших и трудноуловимых ассоциаций.

Природа, рассматриваемая как предмет труда в самом общем виде, не есть нечто раз и навсегда данное, ибо она в разные периоды истории играет неодинаковую роль в жизни человека.

Общая тенденция современного развития — «отход» большинства людей от непосредственного трудового воздействия на природу. Развитие производительных сил общественное разделение труда предопределяют тот факт, что все более значительное количество людей имеет дел с предметами, предварительно обработанными другими людьми.

На одного шахтера приходится теперь несколько сот представителей других специальностей, от работников транспорта до химиков и текстильщиков, для которых уголь в его первобытной, «подземной» красе — нечто неведомое. Лес, земля, море, бесчисленные богатства недр равной мере оказываются для миллионов лишь объектно-пассивного созерцания или же предстают в преобразованной другими людьми форме. Процесс такого «отхода» с природы, конечно, прогрессивен и закономерен. И вместе с тем он означает утрату особого воздействия природы на чувства и вкусы, ее, так сказать, первоосвоения.

Устранить эту утрату стремится почти каждый человек безотносительно к роду занятий. Ему, например, нет нужды быть рыбаком: труд людей этой профессии обеспечивает его практические потребности в рыбе. Однако он готов претерпеть любые лишения на рыбалке, в общении с природой. Вспомним хотя бы хорошо нам знакомые черные фигурки на белом фоне замерзших рек и озер — любителей подледного лова!

Труд земледельца стал ныне столь производительным, что большинство населения развитых в экономическом отношении стран сосредоточивается в городе, работает промышленности. Но как влечет человека к земле тысячелетиями выработанное чувство! Как он тянется к ней, стараясь поработать хотя бы на клочке земли! И ребенок, стремящийся обязательно «покопать», и взрослый, разводящий цветы под окнами своего дома, обуреваемы, по-видимому, этим общим влечением. Думается, что при социализме и коммунизме такое естественное влечение может регулироваться, а следовательно, использоваться в эстетически-воспитательной работе. Мы имеем в виду не только так называемые садовые участки горожан, деятельность добровольных обществ рыболовов и охотников, но и планомерно осуществляемую перемену видов труда. Известно, что она вообще является обязательным условием прогрессивного влияния труда на личность. Марксизм показал, что труд «частичного рабочего» ведет к умственной и физической деградации. «Вместе с разделением труда разделяется и сам человек. Развитию одной-единственной деятельности приносятся в жертву все прочие физические и духовные способности»<sup>2</sup>. Эта перемена видов труда — тенденция и перспектива развития нашего общества. Конечно, она до сих пор носит спорадический характер, не стала всеобщей

<sup>1</sup> «Все предметы, которые труду остается лишь вырвать из их непосредственной связи с землей, суть данные природой предметы труда» (К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч., т. 23, стр. 189).

<sup>2</sup> К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч., т. 20, стр. 303.

закономерностью. Видимо, для ее полного проявления необходим весьма значительный исторический срок. Увлечения отдельных граждан другим видом деятельности наряду с основной профессией, о которых часто повествует печать, скорее исключение, чем правило.

Но завтра по мере возрастания свободного времени (а в перспективе уже не только рабочая неделя с двумя выходными днями, но и более значительное увеличение досуга) такие факты, очевидно, приобретут значение традиции, нормы общественной жизни. Можно предположить, что вовлечение подавляющего большинства населения в трудовую деятельность, связанную с высшей техникой, в умственный труд в его новых формах «переместит» центр тяжести увлечений людей на труд физический, Связанный с непосредственным воздействием на природу.

Углубление эстетических реакций человека на природу будет способствовать не всякая перемена труда, но пре де всего такая, которая связана с усилением непосредственных контактов с ней. Подобные контакты не может заменить мыслительный опыт, имеющий определенное значение в деле развития эстетической культуры личности. Но, абсолютизированный, оторванный от «чувственной основы», он порождает голый интеллектуализм. Давно уже подмечено, что такой интеллектуализм не всегда постигает красоту. Высшему интеллекту доступ высшая степень абстрагирующей деятельности, но отнюдь не обязательно высшая степень постижения красоты.

Очень чутко уловил эту особенность движения эстетического сознания Станислав Лем в «Магеллановом облаке». На гигантском корабле, летящем в далекий звездный мир, Друзья дают загадку великому ученому-математику. Жмуру — найти формулу красоты. И вот он начинав поиск. «С трионовых экранов исчезли чертежи и математические формулы, толстые тома и рукописи. В их холодной серебристой глубине стали появляться изумительные произведения искусства: фарфоровые блюда, на которых концентрические круги малиновых и золотых лепестки вращались в разные стороны; хрусталь, в гранях которого пылали прозрачные костры; древние ткани с вышитым на них цветами, сверкающими красками, в которых се ребро было смешано с кровью, огнем и фиалками; грече кие вазы, по окружности которых бежал хоровод белы теней.

Каждый такой предмет Жмур относил к определенному классу символов. Потом он производил детальные исследования. На вспомогательных пультах возникал проекции и разрезы предметов в целом, гиперболоиды, взаимопроникающие конусы, шарообразные чаши, многогранники, политопы, торы, подвергнутые деформации высшего порядка»<sup>1</sup>.

Все формы красоты реального мира Жмур перевел в однообразные шеренги сложнейших чертежей, связанных цепями цифр, и вывел, наконец, ее универсальную форму, «прямую очевидность как неизбежность». Автомат получил инструкции и формулы – и вот наступил миг рождения первого произведения искусства, которое не будет созданием рук человеческих! На бумаге появилось бесчисленное количество узоров, в центре которых оказался... пустой идеально белый круг! Итог – неожиданный и вместе с тем закономерный, Ио отрыв от реальности, точнее, от природности, «почвенности» как первоосновы всех эстетических переживаний означает на практике отрыв от красоты.

Мысль о природе как «учительнице учителей», неоднократно высказывавшаяся великими художниками, имеет прямое отношение и к рассматриваемому аспекту эстетического воспитания. Для эстетического воспитания важен и второй момент труда – те средства, при помощи которых осуществляется воздействие, активное и целенаправленное, человека на природу. «Средство труда,- говорит К. Маркс, - есть вещь или комплекс вещей, которые человек помещает между собой и предметом труда и которые служат для него в качестве проводника его воздействий на этот предмет»<sup>2</sup>. Человек вообще стал человеком лишь тогда, когда он создал орудия труда, в них выражается и материализуется мера господства человека над природой, степень его свободы. В самом просто, примитивном, с точки зрения человека двадцатого века, орудии

<sup>1</sup> С. Лем. Магелланово облако. М., 1960, стр. 329.

<sup>2</sup> К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч., т. 23, стр. 190.

труда сочетаются не только целесообразные качества утилитарного предмета, но и нечто большее.

Удобное, утилитарное, выгодное для трудового процесса в топоре, молотке, зубиле совпадает с красивым. Мысль эта не новая; она подтверждена всей историей материальной культуры. Ощущая взаимосвязь удобного и красивого, первобытный человек (быть, может, под влияние неосознанного художнического инстинкта) уловил обратный путь—от красоты к утилитарности. Например, он ощутил большую практическую действенность красивой (симметричных, пропорциональных) орудий труда по сравнению с уродливыми. В предисловии к книге А. В. Шубникова «Симметрия» содержится важное замечание на этот счет: «Надо полагать, что применение симметрии в первобытном производстве определялось не только эстетическими мотивами, но в известной мере уверенностью человека в большей пригодности для практики правильных форм, нежели уродливых. Уверенность эта продолжает существовать и до сих пор, находя себе отражение во многих областях человеческой деятельности: искусстве, науке, технике и т. д. К сожалению, приходится констатировать, что практическое применение симметрии современным человеком основывается, как раньше, не на точном знании законов симметрии, а на случайных, более или менее удачных догадках»<sup>1</sup>.

Эти догадки, интуитивные прозрения в области красоты порой помогают чисто техническому решению проблемы, о чем хорошо говорит известный советский авиаконструктор О. Антонов. Теоретически познать закономерности красоты и применить их к любому конструированию простых и сложных орудий труда — вот задача, которую ныне решает так называемая техническая эстетика, связанная с целым комплексом новых наук о человеке: с инженерной психологией, конкретной социологией, антропометрией и т. д.

Какие же возможности эстетически-воспитательного воздействия заключены в орудиях, образующих средства труда? Они многоплановы и разнообразны. Предметы, ставшие органами человеческой деятельности, удлиняют естественные размеры последних. Это удлинение не чисто физиологическое, но и психологическое и эмоциональное. Каждое новое орудие труда дает человеку, овладевающему им, нечто новое и во всей системе ощущений. Будучи материализацией всего предыдущего практического опыта, это орудие в процессе трудовой деятельности влияет и на изменение эмоционального мира, всех реакций личности. Они становятся мобильнее, утонченнее, сложнее. В итоге же общего прогрессивного развития средств труда изменяется и весь строй эстетических эмоций, творческих способностей и других форм эстетических переживаний. Повсеместно эти средства труда эволюционируют в связи с материализацией нового производственного опыта человека, его трудовых навыков. «История вещей» показывает, как происходит эволюция классических, казалось бы, раз и навсегда найденных форм (в том числе в связи с появлением новых материалов). Они становятся все более целесообразными, удобными, красивыми, чему ныне в немалой степени способствует художественное конструирование. В них как бы накапливается потенция радостного самоутверждения человека в труде, которая реализуется полностью лишь в тех условиях, где ликвидируется «отчуждение», то есть при социализме. Другой путь развития орудий труда — появление таких новых приспособлений и машин, которые совершают традиционные операции (например, лопата — современная землеройная машина, молоток — пневматический ко пер и т. п.). Овладение ими влияет на значительно более широкий круг способностей личности, вызывая усложнение эстетических эмоций, сопутствующих трудовому акту

И наконец, технический прогресс приводит к созданию таких сложных, комплексных средств труда, которые не просто передают на предмет конкретное воздействие, но преобразуют его полуавтоматически и автоматически заверченный продукт. Соответственно физические функции заменяет особая разновидность интеллектуального

<sup>1</sup> А. В. Шубников. Симметрия. М. — Л., 1940, стр. 3. Большой интерес в рассматриваемой связи представляет книга Ю. Липса «Происхождение вещей» (М., 1954), а также статья исследователь И. Яшкина «О некоторых объективных основах эстетической категории красоты» в сб. «Эстетика. Категории и искусство» 1965), стр. 119-136.

труда — управление приборами. Существенно преобразуется не только общая культура личности, но и ее эмоционально-эстетическая культура.

Орудия труда — это не только «органы человеческой деятельности», но и неотъемлемые компоненты той среды в которой живет человек. Даже в условиях крайней нищеты творец новых материальных ценностей стремился украсить свои орудия, сделать их не только функционально-целесообразными (и в этом смысле прекрасным совершенными), но и красиво оформленными по законам декоративно-прикладного искусства. Вспомним хотя бы русские прялки, удивительные образцы которых имеются в наших музеях. Они орнаментированы резьбой с таким вкусом, выдумкой, художественным тактом, что с полным основанием могут быть названы образцами искусства. Так народ стремился внести в свой быт солнечную радость творчества, красоты. И как бы ни извращал эксплуататорский строй это стремление, как бы ни «отчуждал» он человеческое, неизменное побуждение народных масс к прекрасному пробивало себе путь.

В условиях социализма и коммунизма возникает возможность такой эстетической организации производственной среды (прежде всего, оформления орудий труда), которая будет способствовать не только росту производительности труда, но и возбуждению благородных, тонких эстетических переживаний, таких, которые в конечном итоге будут сказываться на формировании высоких духовных ценностей. На эту тему написаны брошюры и статьи, в которых делаются попытки проанализировать творческие возможности труда<sup>1</sup>.

Третий основной момент труда — сама производственная целесообразная деятельность.

Труд — выражение в действии потребностей и способностей человека. Невыявление этих способностей, их «заглушение» вынужденной или добровольной бездеятельностью удручающе действует на весь организм. И наоборот, трудовой процесс, реализующий предметно эти способности, доставляет эмоциональную радость. Она имеет под собой и чисто физиологическую почву — физическая интеллектуальная деятельность активизирует те функции, которые естественны для человека.

Теоретически мы подразделяем труд на физический и интеллектуальный, ибо данное разделение — реальность, имеющая историческую основу. В перспективе, в коммунистическом обществе, труд умственный и труд физический перестанут быть противоположностями. Возможность полного устранения противоречий между ними заключена в самом процессе труда, в диалектике материального и идеального в человеческой деятельности.

Трудовой процесс — это, прежде всего физическое воздействие на предмет для получения, желаемого результата. Такое воздействие предполагает, что результат еще не существует (ибо в противном случае труд был бы бессмыслицей, пустым повторением реальной предметности). Он возникает в голове работника как идеальный результат, как образно оформленная цель. Именно поэтому силу специфики человеческого труда материальная обработка «вещества природы» немислима не только без волевого акта, но и без активного, творческого по своему характеру мыслительного процесса, без интеллектуальной деятельности.

С другой стороны, умственный труд, взятый в его «чистом» виде, такой, в частности, как труд ученого, связан не только с весьма ощутимым физическим напряжением человека, но и с некоторыми способами непосредственного воздействия на материал. Пример тому обработка ученым предмета в процессе эксперимента.

Итак, любой трудовой акт дает «игру» физических и интеллектуальных способностей, доставляет как чисто физическую радость, так и духовное удовлетворение, выражающееся в форме эстетических переживаний. Напомним, что они бывают двоякого плана: акциональными, есть выражающимися в «моей» субъективной деятельности, и реакциональными, то есть сопутствующими моему созерцанию, восприятию деятельности других людей. Но безотносительно к своеобразию каждого из этих планов переживаний можно говорить об общем их характере, что точно подметил А. В. Луначарский.

<sup>1</sup> См. Я. Е. Силаев. Эстетика труда, М., 1962; Л. Н. Коган. Труд и красота. М., 1963.

«Восхищение перед силой человеческого ума, — писал он, — есть, конечно, глубоко эстетическое явление, своеобразное, но ничем радикально не различающееся от восхищения перед физической ловкостью человека, перед красотой здания и т. д.»<sup>1</sup>.

Трудовой процесс вызывает эстетическое переживание не только в форме простых положительных эмоций, но и в форме более сложной реакции, которую принято называть творческим удовлетворением или радостью творчества.

Ее отчетливо выделили теоретики и практики эстетического воспитания первых лет Советской власти. Понимая, что революция раскрепощает труд, что именно она открывает эпоху формирования нового отношения к труду как к радости, наслаждению, они провозгласили главным началом эстетического воспитания трудовой принцип. Так, в объяснительной записке к положению детского клуба театрального отдела», впервые опубликованной в сборнике «Революция — Искусство — Дети», очень удачно охарактеризована главная форма эстетического переживания, сопутствующая трудовому акту, — радость творчества, «Эстетическая реакция есть увенчание всякого прекрасно выполненного дела, будет ли это одно из целесообразных движений тела, или это дело искусства, или техническое производство, или нравственный подвиг, или социальный поступок. Словом «прекрасно», «красиво» человек спешит запечатлеть впечатление от удачно завершённой работы, к красоте, в сущности, сводятся все цели человеческой активности, ибо оценка с точки зрения красоты большею частью совпадает с оценкою с точки зрения полезности»<sup>2</sup>. Основная особенность целесообразной трудовой деятельности — получение в конце процесса воздействия на природу предмета, отличного от предмета труда. Человек объективирует в трудовой деятельности то, что первоначально возникает в его голове как идеальный образ, как цель, как своеобразное идеальное обобщение предшествующей практики. Как известно, животный «труд», являющийся рефлекторным, не знает такого целеполагания. Творческое удовлетворение — особое, специфически-человеческое переживание, сопутствующее любому труду. Конечно, выявляется, реализуется оно соответственно той системе общественных отношений, в которой живет и действует индивид. Развитие частнособственнических отношений, эксплуатация человека человеком предопределили такое положение непосредственного производителя материальных благ, при котором труд стал проклятьем, наказанием, рабской повинностью. Но даже и в этих условиях творческое горение отнюдь не исчезло и не заглохло. Ведь не случайно фольклор разных народов восхищенно повествует о мастере, волшебнике-творце, из-под рук которого выходят восхитительные, изящные, совершенные вещи! Легенды и сказания о таком мастере бытовали даже тогда, когда существовал рабский, полностью обезчеловеченный труд. Очередной этап прогресса — от рабства к феодально-крепостническим отношениям — дал и изменение представлений о труде, в частности в цеховой среде. «...Каждый, кто желал стать мастером, — писали К. Маркс и Ф. Энгельс в «Немецкой идеологии», — должен был овладеть своим ремеслом во всей его полноте. Вот почему средневековых ремесленников еще имеет место известный интерес к своей специальной работе и к умелому ее выполнению, интерес, который мог подниматься до степени примитивного художественного вкуса. Но по этой же причине каждый средневековый ремесленник был целиком поглощен своей работой, относился к ней с рабской пре данностью и был гораздо более подчинен ей, чем современный рабочий, равнодушно относящийся к своей боте»<sup>3</sup>.

Равнодушие, безразличие к труду — вот в чем реально проявляется «отчуждение» в капиталистической общественно-экономической системе, вот его последствие для эмоциональной сферы. Радость созидания, творчества исключается взглядом на труд как на работу, плоды которой достаются не труженику, но представителям паразитического, эксплуататорского класса. И все же эта общая тенденция не исключает «прорыва» естественного, то есть человеческого, реагирования на труд как творчество даже в этих условиях, о чем нам поведало в самых разных произведениях мировое искусство.

<sup>1</sup> А. В. Луначарский. Предисловие. — В. Волькенштейн. Опыт современной эстетики. М. —Л., 1931, стр. 10

<sup>2</sup> «Революция = Искусство — Дети», стр. 145.

<sup>3</sup> К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч., т. 3, стр. 52.

Вспомним хотя бы «Мои университеты» А. М. Горького, тот удивительный эпизод, который повествует о неожиданном вдохновении, охватившем артель грузчиков, перегружавших ползатонувшую баржу. «Они, точно в бой, бросились на палубу и в трюмы затонувшей баржи, — с гиком, ревом, с прибаутками. Вокруг меня с легкостью пуховых подушек летали мешки риса, тюки изюма, кож, каракуля, бегали коренастые фигуры, ободряя друг друга воем, свистом, крепкой руганью. Трудно было поверить, что так весело, легко и споро работают те самые тяжелые, угрюмые люди, которые только что уныло жаловались на жизнь, на дождь и холод. Дождь стал гуще, холоднее, ветер усилился, рвал рубахи, закидывая подолы на головы, обнажая животы. В мокрой тьме при слабом свете шести фонарей металась черная толпа, глухо топя ногами о палубы барж. Работали так, как будто изголодались о труде, как будто давно ожидали удовольствия швырять с рук на руки четырехпудовые мешки, бегом носиться с тюками на спине. Работали, играя, с веселым увлечением детей, с той рьяной радостью делать, слаще которой только объятие женщины»<sup>1</sup>.

Даже в условиях работы, диктуемой нуждой и внешней целесообразностью, не исчезает и не может исчезнуть совсем эмоциональное реагирование человека на труд, его эстетическое переживание трудового процесса<sup>2</sup>. В царстве свободы, каким будет коммунистическое общество, такое реагирование станет не только сопутствующим фактором труда, но и одним из основных его побудительных стимулов. Конечно, не сразу радость деяния станет всеобщим целеполагающим фактором, ибо нужны многие и многие годы для искоренения старых нравов, обычаев традиций в эмоциональном отношении к труду. Сегодня мы еще не имеем оснований утверждать, что для всех членов социалистического общества эта радость стала естественной потребностью, что труд без расчета является всеобщей закономерностью. Тем более, поэтому необходимо внимательное изучение эстетически-воспитательных возможностей, заложенных в трудовом процессе, ибо формирование новых навыков и потребностей, стремлений радостному труду совпадает с объективными изменениями социальной жизни.

Процесс труда всегда имеет целевую установку на результат, на итог человеческой деятельности. Этот итог (в какой бы форме он ни выступал) обладает утилитарно-практическим смыслом для жизни общества. Вместе с тем его достижению сопутствует и эстетическое переживание в котором выражается восхищение как качеством содеянного, сотворенного, так и мастерством деятеля, творца.

Мастерство в широком смысле слова — это признак и процесса, и результата труда, всегда вызывающий народное признание и даже поклонение. Оно выражается в наиболее эффективном, а поэтому красивом решении трудовой задачи или теоретической проблемы, в умениях открыть нечто новое, найти соответствие замысла исполнению, формы содержанию. Оно присутствует в любой из форм трудовой деятельности — от работы человека с топором до поисков ученого.

Вспоминается рассказанный автору этих строк замечательным художником-пейзажистом Н. Ромадиным эпизод из многочисленных скитаний последнего на русской земле. Влюбленный в ее красоты, он остро чувствует красоту людей, живущих на ней, их преклонение перед умельцами, волшебниками своего дела. Однажды на марке в небольшом приволжском городе среди ложкарей он увидел любопытную фигуру деда с топориком на плече. «Торгую мастерством», — ответил тот на вопрос любопытствующего художника. «Хочешь, покажу? Клади рубль!» Несколько удивленный таким странным предложением, художник все-таки рискнул. Дед взял полешку, примерился, пригляделся,

<sup>1</sup> М. Горький. Собр. соч. в тридцати томах, т. 13. М., 1951, стр. 530.

<sup>2</sup> Однако отчуждение рабочего в акте капиталистического производства делает такое реагирование не правилом, а исключением. Принудительный труд в принципе исключает истинно удовлетворение потребности в труде. К. Маркс писал, что отчуждение проявляется в том, что «труд является для рабочего чем-то внешним, не принадлежащим к его сущности; в том, что он в своем труде не утверждает себя, а отрицает, чувствует себя не счастливым, а несчастным, не развешивает свободно свою физическую и духовную энергию, а изнуряет свою физическую при роду и разрушает свой дух. Поэтому рабочий только вне труда чувствует себя самим собой, а в процессе труда он чувствует себя оторванным от самого себя. У себя он тогда, когда он не работает; а когда он работает, он уже не у себя» (К. Маркс Ф. Энгельс. Из ранних произведений, стр. 563).



ударил. «Бросай на весы», — сказал он равнодушно, забирая рубль. Полагая, что его, попросту говоря, дурачат, художник все же бросил две половинки на чаши весов. И вот удивление — они оказались абсолютно одинаковы по весу! Выбрав самую что ни на есть свилеватую корягу, художник попросил повторить «эксперимент». Дед долго кряхтел, ворчал, прикидывал — и опять разрубил «хитрое» полешко на две одинаковые части!

Такое мастерство — явление не исключительное. В некоторых случаях мы наблюдаем, превращение труда в зрелище, а порой даже в вид искусства, например циркового, где в балагане перед народом с незапамятных времен подобные умельцы демонстрировали свой талант. Но в труде (особенно свободном, раскрепощенном) мастерство всегда в той или иной степени присутствует как свидетельство высокой степени овладения профессиональными навыками, сноровкой, степени проявления таланта в решении трудовой задачи.

Овеществленное мастерство — это предметы трудовой деятельности, это вся та «вторая природа», которая теперь окружает нас повсеместно, которая стала нашей средой, бытом. Степень мастерства проявляется не только самом процессе созидания вещей, она воплощается в них самих, вызывая наше восхищение, сложные эстетические эмоции и представления. Утилитарный взгляд на вещи связан с этими эстетическими переживаниями.

Конечно, факт возникновения эстетических переживаний в труде не дает оснований утверждать, что труд ориентирован только на удовлетворение эстетических потребностей человека. Он общественно необходим для удовлетворения практических, утилитарных потребностей, без чего невозможна сама жизнь, существование общества его развитие. Однако сопутствующее любому компоненту труда эстетическое переживание дает возможное использовать его в эстетически-воспитательных целях.

## § 2. Искусство

В процессе становления и развития человеческого общества на основе труда, а сначала и в его рамках, возник специфический вид деятельности — искусство. Существенной особенностью искусства, отличающей его от других видов человеческой деятельности, является то, что оно ориентировано главным образом на удовлетворение эстетических потребностей. Такой ориентации не знает никакой другой вид деятельности, что и позволяет говорить об особой роли искусства в системе эстетического воспитания. Кстати, именно поэтому вопрос о природе искусства в истории эстетики всегда связан с анализом его своеобразия как средства эстетического воспитания.

Вырастая на почве утилитарно-практической деятельности, обретая «самостоятельность», искусство не утрачивает своего значения как вида труда. Как в тот период, когда искусство было непосредственно вплетено в практическую трудовую деятельность, так и в последующий период его становления оно связано с практическим преобразованием, с созиданием нового предметного мира. В любом произведении искусства эта предметность присутствует, ибо искусство есть нечто сделанное, сотворенное трудом (конечно, вполне специфическим). Мера этой предметности отнюдь не одинакова в разных видах искусства. В некоторых из них, сочетающих в себе утилитарное и эстетическое начало наиболее зримым образом (декоративно-прикладное искусство, архитектура), перед нами предстает художественно исполненная вещь, которая одновременно выполняет и утилитарные функции. В других (например, в

<sup>1</sup> Подобные идеи развивал у нас в свое время профессор А. В. Бакушинский, книга которого «Художественное творчество и воспитание» (М., 1925) до сих пор вызывает споры и возражения. В современной буржуазной педагогике эти идеи являются господствующими, о чем свидетельствуют, в частности, материалы конгрессов Международной федерации по художественному воспитанию (FEA) и Международного общества по вопросам художественного воспитания (SNSEA). Идеи «спонтанности» детского творчества, якобы всегда иррационального, подсознательного, систематически отстаивает французский журнал «Спонтанное искусство» («Art Spontane»), школа Френэ на юге Франции, также издающая свой журнал «Детское искусство» («L'art enfantin»), равно как и теоретики эстетического воспитания из Швеции, Англии, ФРГ и других стран.

изобразительном искусстве) «вещь-образ» перерастает в «образ вещи». Наконец, в литературе и музыке предмет существует лишь идеально, как мыслительный феномен, возникающий в процессе восприятия художественного произведения. Однако эта видовая дифференциация искусства не отменяет положение об искусстве как виде труда со всеми присущими ему компонентами. Своеобразие искусства в данном отношении обуславливает акциональные переживания, возникающие тех, кто творит как художник. Мы употребляем такую формулировку, имея в виду не только деятелей искусства, имеющих возможность всецело посвятить свой талант художественному творчеству. Ведь искусство как деятельность отнюдь не монополия талантливых специалистов-профессионалов. Таковым оно не было даже в условиях эксплуататорского общества, поляризовавшего нищету и богатство, сделавшего плоды профессионального творчества достоянием немногих. Животворный родник общенародного творчества не иссякал никогда. В нем прорывались подспудные, могучие силы то в форме фольклора, то в изделиях умельцев. Ныне же эти раскрепощенные социализмом силы находят самые широкие каналы выявления — от занятий искусством в процессе всеобщего художественного обучения до самодеятельности.

Занятия искусством как особым видом деятельности являются всеобщей необходимостью, всеобщим стремлением активно удовлетворить художественно-творческие потребности. Культура этих потребностей выражается в характере эстетических переживаний личности. Так, потребность в пении побуждает одного человека «выразить себя» в диких криках, порой прямо-таки травмирующих окружающих, у другого же она выливается в стремление доставить себе и ближним радость хорошим (в меру таланта и субъективных возможностей) исполнением. Можно описать эти два полярных случая, сказав, что мы имеем дело с фактом разной воспитанности чувств и вкусов, идеалов, короче, эстетических переживаний.

Художественно-творческая деятельность как созидание конкретного предмета развивает и обогащает человеческую эстетическую чувственность. Ребенок, а затем и взрослый сформировавшийся человек, занимающийся музыкой, начинает лучше «слышать»; даже самые простые упражнения, в которых элемент собственно творческий сведен к минимуму, постепенно отшлифовывают чувство ритма и мелодии. Тем более обогащает их свободная творческая самодеятельность личности, содействующая радостному выявлению ее способностей.

Говоря о способностях личности, следует иметь в виду не только путь от способности к действию, но и наоборот — от действия к развитию способностей. Во втором случае имеются в виду такие способности, как способность эмоциональной отзывчивости на музыку, живопись, кинофильм и т. д. Эта отзывчивость не есть нечто спонтанное, мистическое, невоспитуемое, как утверждают представители интуитивистской эстетики и связанной с ней школы «свободного воспитания». Представители этих школ стремятся доказать «самопроизвольность творчества», его независимость от школы, выучки и т. д. При этом они опираются на материалы художественной деятельности детей<sup>1</sup>. Отзывчивость возникает в результате целого ряда взаимосвязанных факторов, в ряду которых отнюдь не последнее место занимает активное воспитание художественно-творческих навыков. Об этом применительно к музыкальному воспитанию пишет Н. А. Ветлугина в книге «Развитие музыкальных способностей дошкольников в процессе музыкальных игр» (М., 1958). Она убедительно показывает, как музыкальные игры развивают мелодический слух ребенка, его чувство ритма и т. д.

<sup>1</sup> Подобные идеи развивал у нас в свое время профессор А. В. Бакушинский, книга которого «Художественное творчество и воспитание» (М., 1925) до сих пор вызывает споры и возражения. В современной буржуазной педагогике эти идеи являются господствующими, о чем свидетельствуют, в частности, материалы конгрессов Международной федерации по художественному воспитанию (FEA) и Международного общества по вопросам художественного воспитания (SNSEA). Идеи «спонтанности» детского творчества, якобы всегда иррационального, подсознательного, систематически отстаивает французский журнал «Спонтанное искусство» («Art Spontane»), школа Френэ на юге Франции, также издающая свой журнал «Детское искусство» («L'art enfantin»), равно как и теоретики эстетического воспитания из Швеции, Англии, ФРГ и других стран.

Человек, постигающий азы изобразительной грамоты или же систематически занимающийся живописью, развивает не только свою эстетическую «чувственность», но и способность суждения о предметах творческой деятельности других людей, об окружающем мире. Конечно, занятие искусством лишь один из факторов формирования вкуса. Но значение его трудно преувеличить.

Практические занятия искусством повседневно ставят человека в сложную систему отношений: к природе, обществу, к другим людям, общение с которыми оказывается сверхзадачей таких занятий всегда, на любом возрастном этапе. В этой системе отношений складывается такая форма эстетического переживания, как идеал. Следовательно, художественно-творческая деятельность имеет непосредственное влияние на характер этого идеала, что также следует тщательно и обдуманно учитывать.

И наконец, занятия искусством необычайно заразительны: раз создав художественную ценность, познав ее эмоционально-эстетический эффект, человек постепенно и незаметно «втягивается» в эти занятия. Они приобретают значение привычки, творческого навыка, который: требует постоянной и систематической реализации. Его охватывает неодолимое побуждение к творчеству, с которым могут сравниться лишь немногие из страстей человеческих.

Итак, в природе искусства как особой деятельности заключен высокий воспитательный потенциал. Но эстетически-воспитательные возможности искусства неизмеримо шире, что обусловлено своеобразием его общественного «потребления», Выступая как предмет познания, искусство активнейшим образом влияет на общую культуру человека, на его мировоззрение. Искусство — специфический вид труда. В результате деятельности художника возникает произведение, воплощающее в конкретном, индивидуальном облике целый комплекс идей, представлений, чувств и идеалов его творца. Именно поэтому мы и рассматриваем искусство, как вид духовно-практической деятельности, как специфический вид идеологии, органически связанный с материальной обработкой предмета. Нельзя игнорировать эту обработку. Но столь же неправомерно абсолютизировать ее (как это делают представители «производственной концепции» искусства, сводящие его к деянию и противопоставляющие деяние познанию). Полифоничное по своей природе, богатое по видам и о структуре каждого отдельного художественного произведения, искусство ориентировано на широкий диапазон эстетических потребностей, от самых простых до самых сложных. Среди этих потребностей элементарными являются предметы обихода, продукты промышленности и т.д. Их удовлетворяют декоративно-прикладное и промышленное искусство, произведения которого органически сочетают утилитарный и эстетически-выразительный моменты. Здесь и сложная потребность в радости познания, открытия мира, которую дает человеку литература, кинематограф, театр и многие другие виды искусства. «Питает» художественное творчество и потребность в наслаждении игрой человеческих сил и способностей, делая человека возвышеннее, чище, сильнее. Хорошо подметил это молодой Маркс. Он писал: «Когда мы видим боязливо скорчившегося, униженно гнущего спину индивида, мы невольно осматриваемся, сомневаясь в своем существовании опасаясь, как бы не затеряться. Но, видя бесстрашной акробата в пестрой одежде, мы забываем о себе, чувствуем, что мы как бы возвышаемся над собой, достигая уровня всеобщих сил, и дышим свободнее»<sup>1</sup>.

Весь комплекс видов искусства, всяких гибкая, взаимосвязанная система охватывает своим содержанием богатейший синтез духовных ценностей, выражает разные его грани. Синтетично не только искусство как общественное явление, но и такая его элементарная структура, как конкретное художественное произведение. Именно поэтому в акте восприятия произведения удовлетворяются эстетические потребности разных уровней. I Полифоничность присуща любым художественным произведениям, обладающим обязательными для явлений искусства достоинствами. В них синтезирован, творчески обобщен целый мир: и логика жизни, и страсти человеческие, и судьбы людские. Даже в

<sup>1</sup>К. Маркс и Ф. Энгельс. Из ранних произведений, стр. 169.

простой пословице, в этой незамысловатой форме дидактической поэзии, исследователь открывает не только явное назидание, но и эмоциональный момент, и исторически обусловленные смысловые напластования. Нужно ли еще и еще раз повторять ставшую общепризнанной мысль о многоплановости внутренней структуры больших художественных форм, таких, скажем, как роман, художественный фильм, симфония!

Отсюда сложный характер эстетических переживаний, сопутствующих процессу «потребления» художественных ценностей. В едином акте восхищения, наслаждения сливаются и преклонение перед мастерством художника, перед совершенством формы, и радость открытия нового (от неизвестных фактов до не раскрытых в самом себе душевных движений), постигнутого через искусство, и удивление безграничностью возможностей движений человеческой души. Реальное содержание такого акта переживания зависит не только от объекта (в данном случае воспринимаемого художественного произведения), но и от субъекта, от всего духовного мира личности, от ее социальных и индивидуальных особенностей<sup>1</sup>.

Особая результативность эстетического переживания произведений искусства предопределена рядом его специфических признаков, которые следует продуманно учитывать в эстетически-воспитательной работе.

Первый из них — общедоступность искусства, та его особенность, которая проистекает из коммуникативной функции наглядного, конкретно-чувственного, непосредственно воспринимаемого художественного образа. Хотелось бы только (не повторяя уже сказанного многими авторами на этот счет) отметить, что существуют два аспекта проблемы, связанные с общедоступностью искусства. Признавая ее, мы подчеркиваем тем самым, что именно художник имеет возможность непосредственно эмоционального воздействия на миллионы людей. Все его произведения рассчитаны на эстетические переживания многих.

Однако данная всеобщность вполне относительна, ибо реально существуют разные уровни, меры культуры таких переживаний, разная степень подготовленности к квалифицированному, глубокому восприятию художественных ценностей. Поэтому эстетическое воспитание средствами искусства — это не только процесс его «потребления», но и организация его соответственно воспитательной задаче. Примечательной чертой искусства является такая его особенность, как единство эмоционального и рационального начал. Апеллируя к нашим чувствам, вызывая те или иные эмоции, впечатления, художник одновременно побуждает к работе мысли, к осознанной (а не только прочувствованной) реакции на произведение.

Единой «схемы» взаимосвязи эмоционального и рационального в процессе переживания художественных ценностей, конечно, нет. Многое здесь зависит от привходящих факторов, таких, например, как особенности психической организации индивида, богатство его фантазии, уровень интеллекта и т. п. То, что для одного человека выступает как стихия эмоций, другим может быть воспринято как повод для философских раздумий, и наоборот. Существенна также и специфика видов искусства, выявляющих необычайно разнообразную, многоплановую картину взаимосвязи эмоционального и рационального — от философской драмы в литературе до безудержного всплеска, а то и взрыва эмоций в танце.

И наконец, существует еще одна характерная черта искусства, предопределяющая действенность его в эстетически-воспитательном плане. Она состоит в том, что, будучи однажды созданы художником, произведения искусства существуют как реальные явления, позволяющие многократно воспринимать их (за исключением, конечно, произведений исполнительского искусства, которые «живут» лишь в момент их создания; фиксирование на пленку, пластинку и т. д. не может быть признано достойной компенсацией утраты). Любимую книгу, взяв с полки, перечитываешь снова и снова, и этот процесс чтения есть процесс непрерывного углубления, совершенствования

<sup>1</sup>Характеристика этой диалектики дана нами в работе «Проблемы социалистического реализма» (М., 1963).

эстетических переживаний. Подобная повторяемость восприятия имеет место и по отношению к другим видам искусства.

Отсюда также проистекает и возрастание общего объема художественных ценностей, доступных каждому новому поколению. В тот исторический период, когда действует это поколение, существует как новое искусство, отражающее его жизнь, его запросы, чаяния, так и искусство прошлых эпох, художественное наследие, продолжающее влиять на умы и чувства людей, а порой весьма и весьма активно волнующее их, формирующее их эстетический мир. Вспомним хотя бы значение античного искусства для эпохи Возрождения и для всех последующих эпох!

К сожалению, тот «след» в душе человеческой, в сознании, поведении, чувствах, который оставляет искусство, в психологическом аспекте изучен, как это ни парадоксально, весьма и весьма приблизительно. Видимо, без экспериментальной эстетики, основанной на новейших данных физиологии, психологии и социологии, эту проблему не решить.

Поэтому в практике эстетически-воспитательной работы, основанной на воздействии искусства, мы до сих пор миримся с элементами случайности (в подборе рекомендуемых или пропагандируемых произведений, в предлагаемой педагогами-практиками последовательности их восприятия и т. д.), в лучшем случае с субъективностью вкусов воспитателей. Думается, что уровень развития наук о человеке на современном этапе дает возможность приступить и к таким конкретным исследованиям воздействия искусства на личность, на ее духовный мир, которые позволят выработать систему научно обоснованных рекомендаций для эстетического воспитания средствами искусства.

### **§ 3. Научно-познавательная деятельность**

С первых шагов практической деятельности человека развивается и деятельность познавательная, без которой по сути дела невозможен любой человеческий труд. По мере социального развития и в силу общественного разделения труда мышление уже на ранней стадии исторического процесса предопределило возможность обособления умственной деятельности, возникновения науки как формы общественного сознания, развития интеллигенции.

Приступая к рассмотрению эстетически-воспитательных возможностей научно-познавательной деятельности, мы попытаемся раскрыть проблему в двух планах: во-первых, в связи с общими чертами мыслительной деятельности и, во-вторых, в связи со спецификой науки как формы общественного сознания. Конечно, оба этих плана весьма тесно переплетены в реальности. Однако их разделение имеет не только теоретический, но и практический смысл.

Нужно отметить, что в первом случае мы стремимся выяснить диалектическую взаимосвязь мысли и эстетического переживания вообще, во втором — понять конкретные пути использования науки в эстетическом воспитании.

Мышление углубляет эстетическое переживание не только понятийно выраженными оценками, но и самим процессом постижения его сущности, его внутренних взаимосвязей и специфических особенностей.

Здесь мы сразу же сталкиваемся со сложнейшим и сравнительно слабо разработанным вопросом о взаимоотношении мысли и эстетического переживания. Положение о непосредственности эстетического переживания, об эмоциональном характере реакции, вызываемой удовлетворением потребности в творчестве, нуждается в уточнении.

Непосредственность в данном случае не означает низведения эстетического переживания до уровня простого ощущения. Эта непосредственность, так сказать, особого рода. Единовременность, мгновенность, эмоциональная форма реакции в процессе эстетического переживания не могут затушевывать того обстоятельства, что сама эта реак-

ция оказывается сложным синтезом всего предыдущего (в том числе и интеллектуального) опыта человека.

Синтетический характер эстетического переживания, отражающего сложный комплекс конкретно-чувственного отношения человека к предмету познания, предопределяет и обратную связь — от мышления к эмоционально-эстетической реакции.

Прежде всего, это углубление эстетического переживания словом, которое, как известно, является непосредственной действительностью мысли. Углубление может быть прямым, если слово выступает как оценка объекта, его отдельных качеств, если в слове или в системе слов обобщен опыт предшествующих поколений, их эмоционально-оценочное отношение к объекту. Мы оперируем такими понятиями, как «прекрасный», «красивый», «безобразный», «смешной», «трагический» и т.д., то есть понятиями собственно эстетическими, имеющими категориальное значение. Высказывая или воспринимая высказывания других в системе оценочных понятий, мы действуем словом или испытываем воздействие слова, а соответственно в этом процессе осуществляется и эмоциональная реакция на него.

Систематизируя весьма сложный процесс эстетического отношения, можно сказать, что знания об объекте оказываются тем стимулятором, который активизирует работу наших чувств и творческого воображения. Обогащенные, они выявляют в предмете новые грани, стороны, компоненты, делают его, образно говоря, более «просветленным». Специалист-биолог, например, переживает красоту формы живых организмов не совсем так, как любой из нас, ибо он знает о сущности этих форм больше нас. Знание помогает ему подмечать такие красоты, которые недоступны «не обогащенному» итогами мыслительной работы переживанию непосредственно данного. Очевидно, что, чем сложнее объект, тем значительнее роль мыслительной деятельности для обогащения эстетического переживания.

Повседневный опыт свидетельствует, что эстетическое переживание человека и всей системы его отношений в гораздо большей мере, чем при оценке природных явлений, базируется на знании. Физическую красоту человека, совершенство и пропорциональность его форм мы переживаем, если так можно выразиться, непосредственнее, чем прекрасное в его личности, в гражданском, духовном и т. п. облике. Выясняя в практических отношениях и в процессе познания сущность той или иной личности, мы как бы накладываем эти практические и мыслительные данные на новый процесс непосредственного эстетического переживания, углубляем его. Общеизвестно, например, изменение характера наших эстетических переживаний, связанных с изменением представлений об облике личности. Не случайно, конечно, гибкая речь человеческая зафиксировала разную степень непосредственных оценок, закрепленных в понятиях «красивый» и «прекрасный» применительно к жизни людей.

Вся сфера предметной, практической деятельности человека, все, созданное его трудом, эстетически переживается глубже, богаче, разностороннее по мере расширения знаний о них. Особенно важно подчеркнуть эту закономерность применительно к эстетическому переживанию продуктов художественной, духовно-практической деятельности.

В чувственном, образном воплощении познанного художником — источник той общедоступности искусства, о которой говорилось выше. Диалектика же содержания и формы включает в себе возможность взаимно обогащать переживания художественных ценностей мышлением, знаниями. Последние углубляют эстетическое переживание, делают его более точным и адекватным реальному значению художественной ценности.

И наконец, без работы мышления попросту невозможны эстетические переживания в том случае, если их объектом оказывается сам процесс мышления, искания человеческого ума, научные открытия и т. д. Экс-чемпион мира по шахматам М. Ботвинник неоднократно подчеркивал, что шахматная игра вызывает глубокие эстетические переживания не только у ее участника, но и у наблюдателя. Естественно, при условии его

компетентности в шахматной теории. Постигнув ее, он способен оценить красоту решений в борьбе, разворачивающейся на шахматном поле.

О красоте научных открытий, решений, гипотез ученые высказывались многократно. Весьма обобщенно эту идею выразил академик Е. Н. Павловский в книге «Поэзия, наука и ученые». Он писал: «Красоту можно чувствовать, и чувствуют также в результатах лабораторных исследований, в стройности математических формул, в диалектико-материалистической логике философских умозаключений, в неразрывности единства теории и практики ее применения, особенно в конкретных примерах передачи научных достижений на пользу народу. Поэзия остается в существе науки; поэзия, я бы сказал, утепляет индивидуальный процесс трудного научного творчества, шаг за шагом приводящего к решению поставленных вопросов; и кажущийся замкнутым в своей специальности ученый может быть подлинным поэтом в науке»<sup>1</sup>.

Солидаризируясь с этой мыслью, мы все же сразу должны заметить, что в данном случае красота «не откроется» любому, если это — красота в специальной сфере научного знания (красота формулы, изящество решения задачи, «внутренняя эстетическая сторона» математики, по выражению академика Колмогорова).

Действуя словом, возможно, также корректировать (а не только углублять) эстетические переживания, изменять их в большей или меньшей степени, вплоть до существенного, принципиального преобразования. Возможность эта возрастает по мере перехода от более простых к более сложным формам эстетического переживания. Наиболее трудная задача — влиять на устоявшиеся, приобретшие значения стереотипа эстетические эмоции через интеллектуальную сферу. Но и она вполне осуществима. Разъясняя человеку смысл явления, его природу, умный и тактичный собеседник способен не только переубедить вас, но и в чем-то повлиять на ваши эмоциональные реакции.

Вспомним, например, как беседовал со зрителем с экрана в фильме «Удивительное рядом» С. Образцов. Он так убедительно рассказывал о жабе, об этом полезном и вполне безвредном существе, на которое обычно направлено презрительно-брезгливое отношение людей, что, бесспорно, повлиял на эмоции многих. Я был свидетелем того, как парнишка-турист в подмосковном лесу страстно убеждал своих друзей (совсем как автор фильма «Удивительное рядом», теми же аргументами), что жаба чуть ли не венец творения и по крайней мере вполне привлекательна! Едва ли он сразу «преобразил» их чувства, но какой-то корректив в них внес.

Влияние слова на вкусы людей в этом плане более активно и более очевидно. Конкретное, непосредственное в них — это форма эстетической оценки, в которой всегда слиты эмоциональный и рациональный моменты. Они присущи эстетическому переживанию любого человека. Как справедливо отметил Л. Н. Коган, «различие здесь состоит в том, что у эстетически развитого человека эта эмоциональная оценка основывается на четком рациональном ее обосновании и предшествует рациональному суждению об эстетическом объекте. У человека же эстетически неразвитого она основывается на весьма смутных и неопределенных логических основаниях и часто является окончательным «приговором», завершающим актом эстетической оценки»<sup>2</sup>.

Влиять на вкусы эстетически неразвитого человека можно разными путями, в том числе и через рациональный «канал», через обогащение его знаний о предмете суждения. Собственно говоря, применительно к воспитанию художественных вкусов эту коррекцию осуществляет художественное образование. Тот же, кто базирует свои суждения эстетического плана на четком рациональном обосновании, «восприимчивее» (если так можно выразиться) к логическому воздействию, к теоретическим аргументам по поводу эстетического значения предмета суждения.

Однако возможности науки гораздо шире. Вспомним, что наука способствует не только познанию человеком мира, но и формированию мировоззрения, регулирующего поведение личности, влияющего также и на ее эмоциональную сферу. Выработка определенного мировоззрения означает привитие человеку, живущему в данной системе

<sup>1</sup>Е. Н. Павловский. Поэзия, наука и ученые. М. — Л., 1958, стр. 89

<sup>2</sup>Л. Н. Коган. Художественный вкус. М., 1966, стр. 58.

общественных отношений, комплекса духовных ценностей, воздействующих на его отношение к миру, к другим людям, к своему долгу и призванию. Мировоззрение личности — это внутренний духовный ориентир, влияние которого, в конечном счете, сказывается и на эстетическом переживании. Вот почему все науки, содержащие мировоззренческий заряд, действуют на культуру эстетических переживаний и этой своей стороной. Определенное значение для эстетико-воспитательного процесса в условиях мыслительной деятельности имеет эстетический идеал. В эстетическом идеале намного возрастает роль рационального момента, поскольку он есть прообраз совершенства, чувственно-оформленная мечта о прекрасном. Конечно, идеал потому только и есть форма эстетического переживания, что он конкретно-чувствен, выступает как более или менее четкое представление. Но в основе его структуры всегда лежит идея, мысль о будущем, о которой можно судить как об истинной или ложной. А раз так, то воздействие на интеллектуальную сферу личности, на ее знания, идейный мир неизбежно влияет на эстетический идеал, на его направленность, содержание. Смутные идеалы могут быть скорректированы в сторону их большей ясности — через формирование идейных убеждений ложные, превратные идеалы преобразованы и устранены благодаря воздействию на мировоззрение личности, на комплекс принятых ею взглядов, приобретших силу внутреннего убеждения. Конечно, идейное воздействие на характер идеалов нельзя трактовать в духе наивного просветительства, полагая, что само по себе просветление умов приводит к изменению, «исправлению» идеалов. Процесс этот неизмеримо сложнее; он связан с развитием общественной практики, классовой борьбы, с преобразованием материальных общественных отношений. Только учитывая, все это, можно подчинить борьбу за умы людей задаче выработки правильных, истинных идеалов. Что касается побуждений к творчеству, то мышление всегда дает человеку мотивацию его действий. Побуждение к творчеству — переживание, но такое, которое наиболее тесно связано со сферой сознания. Влияя на нее, изменяя ее содержание, возможно корректировать характер этого побуждения.

И наконец, еще одно соображение относительно взаимоотношения мысли и эстетического переживания. Мышление не только углубляет и корректирует последнее, но и вызывает его.

Мыслительный процесс как внутреннее состояние и как передача познанного другим людям всегда эмоционально окрашен. Действительно, без человеческих страстей не бывает искания истины! Ее постижение связано с эстетическим по характеру удовлетворением, радостью, переживанием. Слово, выражающее мысль, может активно вызывать их, если оно затрагивает интересы личности, что прекрасно учитывают, например, ораторы, искушенные в риторическом искусстве. Движение мысли порождает как непосредственное, обусловленное ее внутренним развитием переживание, так и эмоционально-эстетическую реакцию, связанную с ассоциативной природой мышления. На существовании последней, в частности, основано использование слова как «строительного материала» поэтического образа.

Все охарактеризованные выше черты взаимосвязи мысли и эстетического переживания выявляют принципиальную возможность ее использования в эстетически-воспитательной деятельности. Наиболее полно эта возможность реализуется такой специфической формой общественного сознания, как наука.

Именно наука дает человеку истинное познание специфики и закономерностей природы, общества и человеческой практически-предметной деятельности, то всего того, что является сферами эстетического воспитания. В этом аспекте можно говорить о науке как главном средстве воздействия на эстетические переживания людей по тем направлениям, которые отмечены выше (углубление, коррекция, порождение). Результативность, эффективность ее использования в этом плане — вопрос методологический, который должен быть рассмотрен в связи с анализом проблемы методов эстетического воспитания.

<sup>1</sup>Цит. по: Г. В. Плеханов. Искусство и литература, стр. 93

<sup>2</sup>J. Huizinga. Homo Ludens. Vom Ursprung der Kulturim Spiel. Rowohlt. Hamburg, 1956.



В ряду многих наук особое место занимает философия, задачей которой является разработка, обоснование мировоззрения, создание его теоретической базы. Не случайно, конечно, каждая конкретная система эстетического воспитания органически связана с определенной философией, базирует свои принципы и методы на ее основе. Если, например, мы говорим о советской системе эстетического воспитания, то мы имеем в виду ту систему общественных воздействий на личность, которая связана с марксистско-ленинским пониманием всех духовных ценностей.

Конечно, разные разделы философской науки имеют отнюдь не одно порядковый эстетически-воспитательный эффект. Многие из них (например, диалектический материализм, логика, психология, исторический материализм) влияют на социальную ориентированность эстетических переживаний через те категории, в которых выражаются другие типы отношения человека к действительности. Такая же философская дисциплина, как эстетика, всей системой присущих ей категорий непосредственно связана с эстетическим отношением; понятия и законы, вырабатываемые и обосновываемые ею, приобретают значение регулятивных принципов эмоционально-эстетической сфере.

Вбирая в себя опыт, накопленный в этой сфере, теоретически выражая его, эстетика выполняет функцию идейно-методологической базы всего эстетического воспитания. Развиваясь в трех основных формах (общефилософской, искусствоведческой и критической), она влияет на культуру чувств современников, на их идеалы и взгляды. Те оценочные категории, которыми оперирует любой человек в процессе эстетического переживания, обобщены именно эстетикой. Вооружая ими общество, делая их фактом общественного сознания, эстетика ориентирует эти переживания, способствует осмыслению, а следовательно, и углублению непосредственных реакций. Даже простая пропаганда итогов, достижений эстетической науки (которая, кстати сказать, начала в последнее время осуществляться весьма активно) способствует более осознанному отношению человека к характеру своих оценок, а стало быть, влияет на их направленное преобразование.

Естественно, что область воздействия эстетической науки этим отнюдь не исчерпывается. С детских лет, например, человек, изучает искусство, его законы, особенности. Здесь на помощь ему приходит популяризация данных искусствознания (истории и теории искусств), обогащающая его ум массой необходимых сведений, знаний, уточняющая его оценки, суждения, всю систему переживаний. Если учесть, что повсеместно эта популяризация искусствоведческих знаний осуществляется при помощи таких средств, как массовая печать, радио, кино и телевидение, станет ясно ее практически-действенное значение. Кроме того, художественное образование в нашей стране строится на научной основе, то есть опять таки на использовании данных искусствознания.

Любой человек, далее, в современном мире ежедневно сталкивается с необходимостью оценки конкретных явлений искусства. Здесь он выражает свою культуру (в том числе и эстетическую), свой индивидуальный опыт, такт, вкус. Своеобразным индикатором истинности или ложности его суждений, характера его переживания художественных ценностей служит критика как форма развития эстетической науки. Ее задача — дать объективное, страстное и вместе с тем строго аргументированное суждение о действительных достоинствах и недостатках конкретных произведений, а стало быть, научить каждого правильно оценивать явления искусства. В наших условиях критика должна быть частью общепартийной воспитательной работы.

#### **§ 4. Игровая деятельность**

Все охарактеризованные выше типы деятельности (в том числе и искусство) связаны со стремлением людей к достижению определенных целей, без чего их жизнь немислима. Правда, уже в искусстве утилитарное, например, предназначение отстывает на второй

<sup>1</sup>Цит. по: Г. В. Плеханов. Искусство и литература, стр. 93

<sup>2</sup>J. Huizinga. Homo Ludens. Vom Ursprung der Kulturim Spiel. Rowohlt. Hamburg, 1956.

план, опосредуется удовлетворением собственно эстетических потребностей. Но и при этом в художественном творчестве всегда присутствует соображение о пользе общественной. Трактующее в таком аспекте искусство рассматривается как особая деятельность, преследующая широкую социально-утилитарную цель.

Однако уже в искусстве выражен тот план, который не может быть объяснен даже так трактуемым утилитаризмом. Это — проявление иного, специфического типа деятельности, которую принято называть игровой. Ее сфера не исчерпывается собственно искусством. Именно поэтому мы имеем основания для вынесения этой деятельности за рамки искусства в качестве четвертого типа деятельности. Происхождение и содержание игры в марксистской литературе наиболее убедительно объяснены Г. В. Плехановым. Его мысли и взяты нами за основу для характеристики эстетически-воспитательных возможностей игровой деятельности.

Как известно, видов этой деятельности много. Но общим для всех них является именно то, что подметил еще Спенсер в «Основаниях психологии», — независимость игровой деятельности от какой бы то ни было явной практической цели. Ее главный эффект — удовольствие от «искусственного упражнения силы», способностей.

Интерпретируя игру как упражнение способностей, мы говорим об ее происхождении из проявления избытка сил, накопленных в организме. Содержание же игры, делает вывод Г. В. Плеханов, обусловлено, в конечном счете (даже у животных) той практической деятельностью, которая исторически предшествует ей. У животных, говорит он, содержание игры определяется той деятельностью, с помощью которой поддерживается их существование. У человека же определяющую роль играет труд. Он сочувственно цитирует следующее положение Вильгельма Вундта: «Игра есть дитя труда. Нет ни одной формы игры, которая не имела бы своего образца в том или другом виде серьезного занятия, как это само собой разумеется, предшествующего ей во времени. Ибо жизненная необходимость принуждает к труду, а в труде человек мало-помалу научается смотреть на употребление в дело своей силы, как на удовольствие»<sup>1</sup>.

Отсюда Г. В. Плеханов делает вывод, что игра порождается стремлением снова испытать удовольствие, причиняемое употреблением в дело силы, а точнее, способности. Следовательно, игра ориентирована преимущественно именно на удовольствие, являющееся итогом эстетического переживания. Но ведь любое эстетическое переживание (как было установлено ранее) не проходит бесследно для личности человека, для ее психического облика. Поэтому игровая деятельность в общественном плане не бесполезное занятие (как трактует ее голландский социолог культуры И. Гуицинга)<sup>2</sup>; исторически она всегда используется как одно из средств воспитания, в том числе и эстетического.

Какие же особенности игровой деятельности могут интересовать нас в связи с задачами эстетического воспитания? Их, на наш взгляд, несколько. Прежде всего игра выражает свободу выбора человеком вида деятельности, занятия для удовлетворения потребности в удовольствии, наслаждении. Эта свобода для него субъективно абсолютна; она несовместима, с его личностной точки зрения, ни с какой внешней необходимостью. Попробуйте заставить любого человека играть безотносительно к его личному желанию — и вы убедитесь в этом.

Какова бы ни была форма игры, увлеченное занятие ею (порой связанное со значительными затратами времени и энергии личности) возможно именно благодаря ощущению радости, наслаждения, вызываемому «переключением» из сферы утилитарной деятельности и нормативно-ограниченного поведения на деятельность «для себя», воспринимаемую как итог безусловно свободного выбора. Такт и мудрость воспитателя как раз в том и состоят, чтобы руководить отбором и направленностью игр, ни в коем случае не допуская категоричности и диктата, лишаящих человека ощущений этой свободы, чтобы учитывать возрастные особенности и возможности.

<sup>1</sup>Цит. по: Г. В. Плеханов. Искусство и литература, стр. 93

<sup>2</sup>J. Huizinga. Homo Ludens. Vom Ursprung der Kulturim Spiel. Rowohlt. Hamburg, 1956.

Игровая деятельность, далее, связана с выражением весьма широкого диапазона эстетических переживаний. Ей всегда сопутствуют такие интенсивные эстетические переживания, как чувство радости от победы, от проявления мастерства, от достижения результата, любование красотой комбинаций, ритмом, наслаждение от выявления своих способностей. Эмоциональная насыщенность игры делает ее исключительно привлекательной формой эстетического воспитания<sup>1</sup>.

И наконец, игровая деятельность отличается активно-творческим характером. Безотносительно к конкретному виду игры она всегда связана не только с установившимися правилами (условиями договоренности, традициями, каноническими предметами), но и с выдумкой, изобретательностью, с творческим началом, непосредственно выражающим индивидуальные способности играющего. Поэтому игра — один из результативнейших путей развития всех способностей через такую форму эстетического переживания, как побуждение к творчеству. Более того, ее можно использовать как эффективнейший индикатор новых, ранее не замеченных способностей личности, которые затем можно развить и укрепить всем педагогическим процессом<sup>2</sup>. Эстетически-воспитательное воздействие игровой деятельности общепризнано. Если иметь в виду все многообразие игр (а только такой подход к проблеме представляется нам правильным)— от детских забав с игрушкой до шахматных баталий взрослых, то не будет преувеличением, если мы скажем, что этому роду человеческой деятельности посвящено не меньше исследований и статей, чем любому другому.

Для практики эстетического воспитания важна видовая классификация игр, выражающая специфику игровой деятельности, вытекающая из нее. К сожалению, общепринятой классификации игр мы не имеем, что в определенной мере затрудняет их всемерное использование в практике эстетически-воспитательной работы.

Чтобы подтвердить мысль о разном в этом вопросе, сошлемся (не называя многочисленных источники) лишь на некоторые предлагаемые системы классификации. Некоторые авторы предлагают делить игры по типу на строительные, подражательные, дидактические и подвижные. Вполне очевидно, что с теоретической точки зрения такое деление неудовлетворительно, ибо здесь отсутствует единый принцип деления. Сопоставлять игры дидактические, например, с подвижными более чем странно. Разве подвижные игры не могут быть дидактическими? Или же дидактические — подвижными?

Иногда игры разделяют по характеру отношения играющего человека к предмету. В этом случае говорят об игре с предметом (игрушка для ребенка, мяч или шайба для спортсмена), об игре с воображаемым предметом и, наконец, об игре без предмета. Несмотря на то что подобное деление несколько механистично, в нем есть определенный смысл, ибо соотношение играющего и предмета, используемого в игре, свидетельствует об ориентированности конкретной игры на те или иные способности личности. Часто классификация игровых действий базируется на характеристике субъекта. В таком случае говорят об играх коллективных и индивидуальных, а также о смешанных их видах. В теории и практике эстетического воспитания такое деление также имеет большое значение, ибо оно помогает определить конкретные методики использования игры в воспитательном процессе, учитывающие своеобразия коллективных и индивидуальных переживаний.

<sup>1</sup> См. А. Валлон. Психическое развитие ребенка. М., 1967.

<sup>2</sup> Современная физиология подчеркивает позитивное значение игры даже в лечебном процессе, что свидетельствует о влиянии "игрового действия на весь человеческий организм, а не только на психику личности. Не случайно в учебном пособии «Лечебная физическая культура», вышедшем под общей редакцией профессора И. М. Саркисова-Серазини, отмечается, что «игра считается одним из важнейших средств советской системы всестороннего физического воспитания, являясь методом проверки и закрепления прикладных умений и навыков. Таковой она остается и в лечебной физкультуре. Игра воспитывает и развивает внимательность, выносливость, ловкость, быстроту и силу, и главное, что ценно в лечебном процессе, пробуждает положительные эмоции, так необходимые больному в лечебной обстановке. Эмоциональное состояние характеризуется усилением выделения гормона адреналина, повышающего мышечную деятельность. Особенно такое состояние наблюдается в спортивных играх, когда отмечается и повышенная деятельность центральной нервной системы» («Лечебная физическая культура». М., 1960, стр. 51).

И все-таки теоретическое значение этих классификаций весьма относительно. Они скорее описывают общие черты игровых действий, чем выявляют их сущность. А нас-то интересует именно сущность игры, выраженная в разных ее типах, такое их разграничение, которое выявляет эту сущность.

Думается, что ближе к раскрытию сущности игры подошел Д. Б. Эльконин, предложивший оригинальную классификацию в докладе «Современные проблемы психологии детской игры» на симпозиуме по проблемам игры, в Академии педагогических наук РСФСР, рассматривая вопрос с исторической точки зрения, он утверждает, что на ранних ступенях развития общества, в период собирательства, никакой игры не существовало. Усложнение орудий труда, переход к охоте, скотоводству, мотыжному земледелию и связанное с этим возникновение первобытнообщинного строя приводят к коренному изменению положения ребенка в обществе: появляется, по мнению Д. Б. Эльконина, общественная потребность в специальной подготовке будущего охотника, скотовода и т. д. На этом этапе возникают уменьшенные орудия труда, являющиеся точными копиями орудий взрослых (ножи, луки, пращи). Так формируются игры-упражнения и соответствующие им игрушки. Второй этап развития игровой деятельности — возникновение ролевых игр. Усложнение орудий труда и связанных с ними производственных отношений приводит к «вытеснению» детей из сложных сфер общественной жизни. «Именно на этой ступени развития общества, — утверждает Д. Б. Эльконин, — возникает и ролевая игра, в которой дети удовлетворяют свое стремление к совместной жизни со взрослыми», объединяясь в детские сообщества и организуя в них особую игровую жизнь. Воспроизведение предметных действий отступает на второй план, на первый же выдвигается воспроизведение общественных отношений и трудовых функций.

Возможно, что исторически дело происходило именно так. Дальнейшие исследования этнографов археологов, историков, безусловно, подтвердят или опровергнут гипотезу Д. Б. Эльконина. Но уже сейчас можно считать теоретически оправданным стремление ученого классифицировать игры на основе деления различных способностей, лежащих в их основе. Впрочем, само это деление вызывает сомнение. Едва ли игры-упражнения принципиально отличаются от ролевых игр, ибо и те и другие связаны с упражнением конкретных способностей. Другое дело, что способности эти специфичны. Видимо, из признания своеобразия последних и следует исходить.

Это тем более важно, что игровая деятельность отнюдь не монополия детского возраста. Деление же, предложенное Д. Б. Эльconiным, основано только на особенностях детской игры.

У нас в литературе возникла своеобразная традиция— считать игру уделом детского возраста. Например, порой исследователи говорят, что по мере перехода из одной возрастной категории к другой уменьшается значение игрового приема. Е. А. Флерина пишет в этой связи: «Чем старше возраст и осознаннее отношение детей к обучению, тем менее уместны игровые приемы»<sup>1</sup>. Точнее сказать иначе: чем старше возраст, тем менее уместны игровые приемы, характерные для пройденного возрастного этапа. Едва ли подростку следует рекомендовать игру в зверюшек, обаятельную и вполне приемлемую для выработки у малышей теплого, эмоционального отношения к природе. Но вот «охоту на лис», спортивную игру на природе с использованием навыков в радиоделе вполне возможно использовать для дела эстетического воспитания молодежи.

А разве так уж незначителен «удельный вес» игры в общем балансе времени взрослого человека? Видимо, следует повнимательнее разобраться в природе игровой деятельности, а потом уже делать выводы о сфере ее применения в воспитательном процессе.

Напомним, что по содержанию любая игра отражает разные виды деятельности. Каждый из видов деятельности, дающей игре содержание, всегда реализует определенные способности. Их-то, на наш взгляд, следует положить в основу классификации. Такой

<sup>1</sup>Е. А. Флерина. Эстетическое воспитание дошкольника. М., 1961, стр. 85.

подход необходимо вытекает из самого определения игры как искусственного упражнения способностей во имя эстетического переживания («удовольствия»).

Фундаментальнейшая человеческая способность — трудовое, целенаправленное действие. На ней базируется первый тип игры, связанный с отражением трудового процесса в безгранично богатых его модификациях.

Возникая как непосредственное воспроизведение трудового процесса, игры этого типа в истоках своих носят учебно-прикладной характер. Специализация как форма разделения труда (отделение скотоводства от земледелия, ремесла — от сельского хозяйства, торговли — от ремесла ит. д.) вызвала к жизни самые разные по содержанию игры, в основе которых лежит тот или иной вид специализированной деятельности. Усложнение форм и способов трудовой деятельности привело к появлению необычайного разнообразия игр. То, что наши дети играют в «охотников» и «космонавтов», наглядно свидетельствует о поистине безграничной палитре игр данного типа.

Естественно, что в силу самой природы игровой деятельности «трудовые игры» (используем в данном случае традиционное, хотя и несколько неуклюжее название) всегда, даже в ранние исторические периоды, выполняли учебно-прикладную роль лишь как нечто сопутствующее: ведь свободная, увлекательная игра с точки зрения индивида принципиально отлична от имеющего значение внешней необходимости процесса обучения.

Способность мышления, логического постижения сущности явлений, закономерностей, лежащих в их основе, воплощается в мыслительном действии, которое, как уже отмечалось, вызывает эстетическое переживание. Наслаждение от этого действия — вот фундамент большого класса игр, связанных с упражнением разного рода интеллектуальных способностей. К ним относятся и бесхитростные игры, связанные с предвидением возможных сочетаний простых элементов (например, домино, шашки, нарды и т. д.), и сложные, композиционные игры, близкие по своему характеру к научному творчеству, имеющие серьезную литературу вопроса, разработанную стратегию (ярчайший пример — шахматы). Некоторые из этих игр просты и наивны, рассчитаны на элементарные знания: головоломки, ребусы, шарады. Другие же предполагают весьма развитые интеллектуальные способности и творческую активность мышления, подтверждение чему — математические игры. Оговоримся, что творческая активность мышления свойственна, конечно, не только интеллектуальным играм в узком смысле слова. Скорее это общая предпосылка игровой деятельности, в которой всегда противоречиво взаимно переплетены два начала: соблюдение правил, условий игры и творческая импровизация в рамках этих правил. Отсюда следует лишь тот вывод, что типологическое деление игр вполне условно, ибо разные способности личности органически взаимосвязаны, влияют друг на друга, и все же они вполне специфичны, качественно своеобразны. В так называемых интеллектуальных играх на первый план выступает удовлетворение от незаинтересованного упражнения творческой активности мышления, в других же играх это удовлетворение оказывается сопутствующим фактором.

Жизнедеятельность человека связана с непрерывными физическими движениями. Двигательные функции человека, неизмеримо более сложные и богатые, чем у самого высокоорганизованного животного, нуждаются в постоянном упражнении, тренировке. Без этого они ослабевают и даже угасают, что наносит урон организму в целом. И наоборот, «физическая тренировка расширяет возможности человека в переработке и использовании информации, связанной с активизацией функции слухового, зрительного, вестибулярного, тактильного и других анализаторов.

- Совершенствование человека в его связях с окружающей средой находит отражение в точности управления движениями, расширении диапазона высокой работоспособности в различных газовых, температурных и других условиях среды»<sup>1</sup>. Физическая тренировка необходима в чисто утилитарных целях. В таком качестве она существовала всегда и существует поныне. Назовем хотя бы гигиеническую гимнастику, производственную

<sup>1</sup> А. В. Коробков. Предисловие. — «Критика буржуазной «социологии спорта»». М., 1965, стр. 9

гимнастику, лечебную физкультуру, упражнения физических навыков и способностей, необходимых в том или ином виде конкретной трудовой деятельности (тренировки подводников, летчиков и т. д.). Она может преследовать (оставаясь тренировкой) и иную, эстетическую цель, например достижение при помощи эстетической гимнастики физического совершенства, красоты внешнего облика. Убедительные успехи современного атлетизма, сочетающего в себе античные традиции и достижения науки, показывают, как пластичен внешний облик человека, какие возможности эстетического развития в нем заключены. Односторонности культуризма, приводящего порой к гипертрофии той или иной группы мышц, никак не опровергают реальности этих возможностей. «К счастью, — писал еще в 1913 г. В. В. Гориневский, — «красивое» в большинстве случаев не противоречит понятию о «здоровом» и, наоборот, «нездоровое», уклоняющееся от нормы, не вызывает у нас, при не испорченности вкусов, понятия о «красивом»»<sup>1</sup>.

Исторически физическая тренировка, система упражнений оформились, переросли в особый род неутилитарной деятельности, доставляющей наслаждение, то есть в игру. Ее принято называть спортивной деятельностью, спортом.

В современном обществе сложились разные типы спортивной деятельности, само существование которых свидетельствует о богатстве физических возможностей человеческого существа: легкая и тяжелая атлетика, гимнастика, спортивные игры, туризм, плавание, «технические» виды Спорта, лыжный, гребной, конный виды спорта и т. д. Их подробную характеристику читатель найдет в коллективном труде — учебном пособии «Теория физического воспитания»<sup>2</sup>.

Всем им, а не только спортивным играм, явственно выражающим признаки игровой деятельности, свойственны особенности игры, на что указывают в литературе специалисты по теории спорта. Поэтому мы имеем достаточное основание рассматривать эстетически-воспитательные потенции спортивной деятельности под более широким углом зрения, как проявление, частный случай игровой деятельности<sup>3</sup>.

Игры всех перечисленных выше типов основаны на упражнении конкретных способностей. Особое их значение в системе воспитания личности и предопределяется ориентированностью на развитие последних. Спорт, например, развивает физические способности — ловкость, силу, грациозность телодвижений, реакцию и т. д. Эстетически-воспитательное значение игры зависит в первую очередь от соподчиненности этой способности со всей структурой эстетической культуры личности. Так, игры, закрепляющие те или иные трудовые навыки, в эстетически-воспитательном плане действуют так же, как соответствующий (отраженный в них) трудовой процесс.

Конечно, этим далеко не исчерпывается роль игры в эстетическом воспитании. Дело в том, что в каждой игре развивается целый комплекс способностей и качеств духовного облика человека, что дает возможность их переноса» на всю сферу общественно-практической деятельности.

В любой самой бесхитростной игре дается, например, упражнение умственным способностям. А. С. Макаренко точно подметил: «В каждой хорошей игре есть, прежде всего, рабочее усилие и усилие мысли»<sup>4</sup>. Сообразительность, быстрота аналитической мысли, умение предвидеть возможный результат — все эти и аналогичные им качества, «вырабатываемые» в игровой деятельности, приобретают значение устойчивого стереотипа поведения в других жизненных ситуациях.

В игре, далее, всегда есть результат, а стало быть, она предполагает активизацию воли для его достижения в процессе упражнения, в соревновании. Без волевого усилия нельзя овладеть даже простой «скакалкой». Тем более немислимы без него сложные, соревновательные игры от хоккея до шахмат. Упражнение воли — это выработка волевых

<sup>1</sup> В. В. Гориневский. Физическое образование. СПб., 1913, стр. 27.

<sup>2</sup> См. «Теория физического воспитания». М., 1960.

<sup>3</sup> В таком аспекте нами и рассматривается роль спорта в эстетическом воспитании. Всестороннее исследование эта проблема нашла в монографии А. А. Френкина «Эстетика физической культуры» (М., 1963).

<sup>4</sup> А. С. Макаренко. Избранные педагогические сочинения в четырех книгах, кн. I. М., 1949, стр. 44.

качеств, которые опять-таки обладают возможностью «переноса» на другие ситуации. Спорт, например, развивает смелость, упорство в достижении цели, решительность, то есть как раз те качества, которые весьма существенны в бою. Не случайно многие выдающиеся спортсмены предвоенных лет стали подлинными героями битв с фашистами, проявившими выработанные на полях спортивных баталий волевые качества при защите социалистического отечества.

Игра способствует воспитанию гражданских чувств человека, его норм поведения в общественной жизни, его отношения к смыслу и предназначению жизни. В этом плане она необычайно острое оружие. Игрой, предложенной людям (особенно молодежи), можно вызвать и сделать устойчивыми нормами поведения самые низменные чувства: жестокость, равнодушие, корыстолюбие, эгоизм. Именно так используют игру реакционные силы буржуазных стран, преследуя свои классовые интересы. Напомним хотя бы о кетче, этой жуткой пародии на гладиаторские бои. Стоит посмотреть на озверевшие, дикие лица зрителей, на толпу, теряющую человеческий облик, чтобы ясно представить себе возможные последствия такого «воспитания».

В самых фешенебельных магазинах Лондона, Афин, Амстердама можно увидеть немало вариантов игрушечных наборов «бондовского» типа, в которых есть все: и пистолеты, и крисы, и кандалы, и даже орудия пыток! Не нужно особой прозорливости, чтобы представить себе нравственные последствия таких предлагаемых детям игр. Впрочем, современная буржуазная пресса достаточно активно и цинично повествует о чудовищной преступности в среде малолетних, рост которой никак нельзя не поставить в прямую связь с предлагаемыми детям играми.

К счастью, человечество выработало и другие игры, которые направлены на облагораживание человека, на воспитание человечности. В полной мере и в массовом плане они используются только в социалистической системе воспитания. Я имею в виду как традиционные игры, так и новые игры, отразившие новые общественные условия и связи. Весь советский спорт, например, осмысленно ориентирован на воспитание граждан нового мира, способных ценить и отстаивать завоевания революции, воспринимающих престиж Родины как личное, кровное дело<sup>1</sup>. «Игра, — писал А. М. Горький, — *путь детей к познанию мира, в котором они живут и который призваны изменить*»<sup>2</sup>. Советская педагогика использует богатейший арсенал детских игр, воспитывающих революционно-действенное мировоззрение подрастающего поколения, облагораживающих весь их нравственный облик.

Взаимосвязь этического и эстетического воспитания, достаточно подробно обоснованная научной эстетикой, дает основание утверждать, что этически-воспитательный эффект игры есть одновременно и эффект эстетический. Здесь уже речь идет не о «переносе» способностей, но о прямом воздействии игры на эстетические переживания, а стало быть, и на эстетические потребности.

Чтобы учесть все градации прямого эстетически-воспитательного эффекта игры, необходимо обратить внимание еще на одну общую черту игровой деятельности, а именно на сочетание акциональных и реакциональных переживаний. Игра — всегда действие, в которое вовлечены играющие. Они-то и испытывают в первую очередь

<sup>1</sup>Иную ориентацию стремятся дать спорту буржуазные политики, о чем справедливо пишет А. А. Френкин в статье «Кризис буржуазной «социологии спорта»». Он отмечает, что «крах традиционных идеалов и ценностей буржуазного мира толкает его апологетов на поиски новых идеалов, которые могли бы увлечь массы. Буржуазные идеологи стремятся привлечь внимание миллионов людей к спорту, окружая его ореолом исключительности, эстетичности, возвышенности. Они рассчитывают, что спорт способен привлечь людей, глубоко разочаровавшихся в таких коренных институтах буржуазного общества, как государство, политика, идеология. Они предлагают человеку уйти от этой политики, от корысти, обмана, коварства, неравенства в мир честных отношений, уверяя, что сферой таких отношений является спорт. Укрыться в сфере иллюзорной «свободы» от давящей тяжести противоречий жизни капиталистического общества — вот что предлагает человеку буржуазная «социология спорта» в надежде на то, что это отвлечет массы от стремления решить вопрос иначе — путем разрешения социальных противоречий, путем революционной практики переустройства общества на социалистических началах» (см. «Критика буржуазной «социологии спорта»», стр. 67).

<sup>2</sup>М. Горький. О молодежи. М., 1949, стр. 71.

акциональные переживания, наслаждаясь процессом игры, элементами и результатами соревнования, упражнением способностей. Но и для них характерны (как сопутствующие) реакциональные переживания. Родителей волнует не просто увлекательная игрушка; они стремятся дать своим детям игрушку красивую, отвечающую общепринятым эстетическим критериям, понимая, что уже первая погремушка своим цветом, формой, звуком влияет на формирующиеся чувства малыша.

Спортсмену, например, далеко не безразличны внешние эстетические качества сооружений, снарядов, спортивного «оружия», одежды, традиционного ритуала. Они влияют на их чувства и эстетические вкусы, на их эмоционально-эстетический мир.

Игры, далее, связаны не только с вовлечением в них людей, но и с удовлетворением зрелищной потребности. В этом смысле игры рассчитаны, ориентированы на реакциональные переживания при условии четкого или относительно четкого подразделения участников игр и зрителей. По воздействию же они во многом аналогичны искусству.

Зрелищный элемент есть в любом виде спорта, что дает объективное основание для его использования в деле эстетического воспитания тех, кто наблюдает соревнования на стадионе или в зале. Этот элемент может стать превалирующим (в профессиональном спорте, в спортивных выступлениях на праздниках и т. д.)<sup>1</sup>. Сказанное относится и к другим типам игр. Зрелищность, наконец, может перерасти традиционное игровое действие и стать некоей самостоятельной сущностью — в массовых зрелищах, обрядах, праздниках. Сохраняя основные элементы игры, они вместе с тем приобретают и некоторые новые специфические признаки, делающие их весьма привлекательными для эстетически-воспитательной работы. Ведь не случайно в современном мире возникла своеобразная «индустрия зрелищ». Видимо, любые затраты на нее оправдываются как в экономическом, так и в идеологическом плане, ибо зрелище весьма действенное средство организации досуга. Действенность этого средства во многом предопределена коллективным характером эстетических переживаний, вызываемых им. Зрелище не для одного человека; оно — для каждого человека в толпе, в массе, где рождаются иные, более простые и вместе с тем весьма эмоциональные реакции. Коллектив оказывается могучим резонатором, усиливающим индивидуальное эстетическое переживание простого зрелищного комплекса. В зрелище основу таким переживаниям дает ряд взаимосвязанных, переплетенных друг с другом факторов. Прежде всего это — красота, изобретательность, яркость формальных решений. Любой парад, являющийся популярнейшей формой зрелища с древнейших времен, отличается именно этими признаками. Всеобщее восхищение вызывает, например, парад физкультурников, демонстрирующих поразительную слаженность массовых упражнений, красоту построений во всевозможных комбинациях, игру красок костюмов спортсменов. Любопытен знаменитый парад военных оркестров в Эдинбурге во время традиционного фестиваля. Надо сказать, что удивительные перегруппировки играющих на марше военных оркестров, красочность традиционных костюмов, подсвеченных прожекторами, общий фон — древние, овеянные романтическими легендами стены мрачного замка шотландских королей вызывают у зрителей незабываемое эстетическое впечатление, вполне сопоставимое по интенсивности с восприятием больших художественных ценностей.

<sup>1</sup> Не случайно поэтому пишет заслуженный мастер спорта Ю. Власов: «Современный спорт стремительно приближается к искусству. Это бесспорно. Наслаждение спортивной борьбой, единоборством характеров и тактических замыслов влечет к спорту миллионы людей. Отнимите у футбола, хоккея или бокса остроту борьбы — и эти виды утратят свое эстетическое воздействие на зрителей.

Но есть еще одна сторона эстетического наслаждения спортивной борьбой, о которой нередко забывают спортсмены. Соревнование — это спортивное зрелище. На стадионах и в спортивных залах независимо от желаний выступающих автоматически вступают в действие вековые законы театра: умение вести себя на публике, умение установить с нею контакт и подчинить своему таланту. К сожалению, представителям нового, популярного и самобытного искусства — спорта часто недостает артистизма. Факт, нередко влияющий на итоги самого спортивного выступления». (Ю. Власов. Сила и красота. — «Физкультура и спорт», 1966, № 1, стр. 16). Думается, что отнесение спорта к искусству — явное преувеличение, которое можно отнести за счет влюбленности в свое дело специалиста. Что же касается мыслей Ю. Власова о зрелищном элементе в спорте, то они представляются важными и бесспорными.



Зрелища, далее, всегда несут определенную познавательную нагрузку, перерабатывая специфическими средствами события прошлого и современной жизни, демонстрируя успехи науки и техники, достижения человеческого ума и человеческих рук. В Голландии участники Пятого Международного конгресса по эстетике были свидетелями любопытнейшего зрелища — точного воспроизведения средневекового цехового ритуала выработки и продажи сыров. Десятки людей, одетых в традиционную форму, повторяли на площади перед ратушей на глазах многотысячной праздничной толпы весь этот процесс. При этом даже человеку с минимальным воображением нетрудно было представить себе картины далекого прошлого.

Активно влияя на эстетические переживания больших масс людей, зрелища опосредованно воздействуют на весь их духовный мир, на психологию и идеологию личности. Их содержание всегда в той или иной мере классово и ориентировано для выработки вполне определенных, выгодных обществу духовных ценностей. На том же самом празднике в Эдинбурге после виртуозных шотландских волынщиков выступил оркестр пакистанских вооруженных сил с полным повторением программы шотландцев. Очевидно, что это была своеобразная демонстрация единства «содружества наций», вполне политическая по своему характеру.

В руках реакционных политиков зрелища могут стать мощным эстетически-воспитательным фактором весьма зловещего свойства. Вспомним, как гитлеровские головорезы превратили простые факельные шествия в часть бандитского ритуала, призванного запугать людей, пробудить самые низменные, шовинистические и античеловеческие чувства. Огонь сжигаемых книг, переметнувшийся на палку, поднятую иступленным дикарем двадцатого века, стал своеобразным символом. Третьей империи, до сих пор проклинаемой миллионами.

Зрелище может пробуждать высокие, благородные чувства, утверждать человеческое в человеке, если оно выражает прогрессивную идею, если оно соответствует передовым народным идеалам. Тот же самый факел в руках олимпийских спортсменов свидетельствует о возможности и необходимости дружбы и единства народов разных стран.

Когда мы говорим о зрелище, мы имеем в виду особое игровое действие, рассчитанное преимущественно на реакционные эстетические переживания. Как таковое, оно может быть включено в более широкую систему организации досуга, дающую массам акциональные эстетические переживания наряду с переживаниями реакционными. Эту систему принято обобщенно называть праздником.

Праздник предполагает такую организацию досуга масс, которая основывается на сочетании разных форм их самовыражения с восприятием зрелищ. Праздник — это не только свободное время, отданное зрелищам, но и выражение позитивного отношения многих людей к тем или иным датам, событиям, традициям. Причем такое отношение выражается активно, а не пассивно, созерцательно. Быть на празднике — значит участвовать в нем, в том массовом действии, которое основывается на сопереживании коллектива. Тот, кто не сопереживает, оказывается зрителем, а не празднующим.

Проблема современного праздника, опирающегося на прогрессивные народные традиции, может и должна быть творчески решена совместными усилиями художников, педагогов, всей нашей общественности, ибо эта область игровой деятельности весьма действенна в эстетическом плане.

Говорят, что игра — дело серьезное. И это действительно так, если иметь в виду ее значение в общей системе эстетического воспитания, в организации досуга, в выработке тонкой духовной культуры человеческой личности.

## Глава III

### МЕТОДЫ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Возможности, заключенные в каждой из охарактеризованных выше форм эстетического воспитания, реализуются на практике соответственно многочисленным методикам. В некоторых случаях, применительно, например, к воспитательной деятельности в детском саду, эти методики разработаны детально. В других же до сих пор ведется поиск, исследуются новые пути, вырабатываются устойчивые принципы. А кое-где (например, в такой важной области, как средства массовой информации) специфические методики еще не стали предметом углубленного теоретического рассмотрения. Подобный разнобой не способствует, естественно, закреплению того положительного, что уже достигнуто в практике эстетически-воспитательной работы, а тем самым созданию общей теории эстетического воспитания.

Обобщение уже имеющегося опыта возможно в свете излагаемой концепции, ибо в любой из частных методик выявляются общие методы непосредственных наблюдений и активных творческих действий. Конечно, крайне затруднительно охарактеризовать каждый из этих методов в отдельности, ибо в живом воспитательном процессе они теснейшим образом переплетены и взаимосвязаны. Учитывая данное обстоятельство, мы предлагаем несколько иной путь, а именно характеристику общих методов применительно к трем основным сферам эстетического воспитания; природе, общественной жизни и искусству. Как мы уже говорили, в основе деления двух общих методов эстетического воспитания лежат реакциональные и акциональные переживания.

Любое эстетическое переживание избирательно. Оно направлено на конкретный эмоционально-воспринимаемый объект, который становится его содержанием. Естественно, что первым и наиболее доступным методом изменения этого содержания в сторону, необходимую воспитателю, оказывается непосредственное наблюдение.

Чувственность — основа эстетического отношения человека к действительности. Но сама эта чувственность возникает не как итог созерцания, пассивного, зеркального отражения объекта, его свойства, но в результате практического преобразования человеком объекта. Поэтому вовлечение личности в активную творческую деятельность является вторым методом ориентации переживаний, их преобразования и углубления.

Каждый из указанных методов обладает своими специфическими свойствами. Вместе с тем они связаны друг с другом, соподчинены в едином эстетически-воспитательном процессе. Их разделение носит учебно-методический характер и подчинено задаче воспитания воспитателя. Так, вовлекая человека в активную творческую деятельность для целенаправленного преобразования его эстетических переживаний, тактичные и опытные педагоги не отрывают ее от живых и непосредственных наблюдений, но, напротив, всемерно подкрепляют ими эту деятельность.

Методы эстетического воспитания базируются на эмоциональном отношении, связаны с преобразованием эстетического переживания, восходящим от более простых к более сложным формам (от наблюдений к деятельности). Ни в коем случае нельзя игнорировать эту эмоциональную базу эстетического воспитания. Вместе с тем обязательно следует учитывать второй план этого воспитания, а именно рациональный, основанный на использовании коммуникативных особенностей слова. Воздействие словом углубляет тот или иной воспитательный прием, корректирует его направленность, позволяет вовлекать в сферу эстетических переживаний новые стороны этого предмета.

Большое значение в деле эстетического воспитания имеет учет возрастных особенностей тех, с кем имеет дело воспитатель. Признав переживание особым единством объективного и субъективного, мы, естественно, соотносим избранный метод не только со сферой воспитания, но и с духовным миром личности, с тем, на какой индивидуальной стадии развития находится эта личность.

В литературе, посвященной этому вопросу, мы встречаем более или менее определенно выраженное положение о том, что ранние периоды развития человеческой личности дают объективное основание для преимущественного использования метода непосредственных наблюдений, а поздние — для метода активных творческих действий. Это, конечно, не всегда так, ибо как вооружение сформировавшегося человека все время требует эстетической «пищи», получаемой в непосредственном общении с предметом (оно «ненасытно»), так и духовный мир ребенка формируется в действии и через действие. Точнее сказать, возрастные особенности предопределяют специфику использования каждого из основных методов эстетического воспитания. Едва ли опытный педагог будет предлагать ребенку систему действий, доступных и понятных только взрослому, или, наоборот, обращать внимание зрелого человека на такие конкретные явления, которые исчерпывающе познаны в ранние периоды его индивидуального развития.

Процесс эстетического переживания по сути дела непрерывен: он сопутствует всему отношению человека к действительности. Динамика этого процесса, в значительной части нерегулируемого, стихийного и связанного с формированием эстетических переживаний, вместе с тем поддается осознанному использованию. По крайней мере, в двух планах: 1) как вмешательство воспитателя, идущее по линии активизации, концентрации внимания на тех сторонах объекта, которые соответствуют общей воспитательной задаче; 2) как изменение, преобразование предмета переживания организацией практической деятельности личности. Перед нами стоит задача — проанализировать оба этих плана, характеризующие своеобразие методов эстетического воспитания, применительно к разным его сферам, с учетом влияния разных его форм, а также возрастных особенностей человека. Надо отчетливо представлять себе, что такая задача более полно может быть решена лишь в итоге многолетних углубленных исследований коллективов ученых. Тот факт, что эти исследования уже ведутся, что советская наука накопила значительный экспериментальный и теоретический материал по эстетическому воспитанию, позволяет сделать некоторые обобщения уже теперь.

## **§ 1. Природа и эстетическое воспитание**

Большое значение в деятельности человека имеет природа и связанные с ней эстетические переживания. Феерия красок заката на море, прелесть цветов и блеск снега — все это непрерывно, с первых наших самостоятельных шагов дает пищу нашим переживаниям. Они столь «привычны» для нашей психики, так органически переплетены с первыми и неосознанными детскими впечатлениями, что создается иллюзия извечности чувства красоты природы. Между тем оно, конечно, результат воспитания. Такое воспитание связано, прежде всего, с тем, что внимание ребенка обращается на удивительные красоты природы, на совершенство ее форм, красок, линий, на органичность и целесообразность ее творений. Это внимание основано на неисчерпаемом любопытстве ребенка, на каждом шагу открывающего мир, с удивлением воспринимающего неизъяснимую прелесть прекрасного в природе.

В советской психологии подчеркивается значение постоянного общения с природой для формирования духовного мира маленького человека. Использование метода непосредственных наблюдений позволяет раскрыть перед ним всю многокрасочную картину мира, хозяином и преобразователем которого он призван стать. Первые детские наблюдения ограничены теми условиями, в которых проходит развитие ребенка. Но вот малыш подрастает, получает возможность самостоятельного, волею корректируемого движения, и перед ним открывается природный мир, все многообразие его красот. Здесь нет ничего незначительного: проползший по траве жук и полевой цветок, первая травка на газоне городского сквера и золотистый песок в парке «осваиваются» как первоначальный строительный материал эстетических переживаний. Эти переживания необходимо

непрерывно и тактично питать разнообразными и все новыми впечатлениями, знакомствами, обдуманно и целеустремленно расширяя географию прогулок, встреч с новыми животными, учить его находить удивительное и в более сложных природных формах, таких, как целостный пейзаж.

Надо сказать, что в эстетическом воспитании, направленном на выработку высокой культуры эстетических переживаний природы, взаимоотношение взрослого и ребенка — существеннейшая педагогическая проблема. Дело не только в том, что взрослый — естественный наставник малыша, организующий его эмоциональный мир. Он — объект непрерывных наблюдений ребенка, первое мерило отношения к природе и до определенной поры непререкаемый авторитет и идеал<sup>1</sup>. Взрослый человек помогает открыть прекрасное на основе своего более развитого эстетического опыта. Актом воспитания здесь оказываются самые простые действия, в многократном повторении которых взрослый человек имеет возможность влиять на характер эстетических переживаний ребенка, на его эмоциональное отношение к природной среде. Таковы, например, регулярные прогулки с детьми, во время которых взрослый к месту сказанным словом, поясняющим увиденное, своим неподдельным восторгом перед красотой объекта наблюдения может тактично направить их внимание на все новые и новые грани этой красоты, на то, что еще вчера они не замечали.

Личный пример взрослого — первая школа эстетического чувства ребенка. Страстная увлеченность чем-либо самого воспитателя — вот еще один вид действия, влияющего на его переживания. Очень интересно рассказывает С. В. Образцов о первоисточниках своей любви к рыбам. Преподаватель французского языка в реальном училище, которое он окончил, был весьма скучным человеком в своем основном деле. И никто из его класса французским языком не заразился. «Но, — рассказывает С. В. Образцов, — у Николая Федоровича Золотницкого была личная страсть. Аквариумные рыбы. До сих пор два тома его «Аквариума-любителя» — настольные книги всех советских аквариумистов. И для нас, ребят, было два Золотницких. У одного был скучный нос, и учил он французскому языку, а у другого горящие глаза, и вызывал он в нас зависть и восхищение своими рассказами о рыбах. Среди моих сверстников и товарищей по реальному училищу, теперь уже давно седых или лысых, есть биологи и ихтиологи. Заразились они этой страстью не на уроках по естествознанию, а после уроков французского языка.

Страсть к аквариумам и у меня сохранилась до сих пор, и, как ни странно, я считаю ее очень близкой к моей профессии. Любовь к природе и удивление перед явлениями природы — это ощущение искусства в жизни. Без этого ощущения, проникнуть в искусство нельзя»<sup>2</sup>.

Любопытно, что у ребенка, «самыми драгоценными свойствами» которого К. Д. Ушинский считал самостоятельность и активность, простое восхищение прекрасным в природе очень быстро переходит в стремление к творческому преобразованию этой красоты, в желание активно, личным действием вмешаться в окружающий его многоцветный мир. Сначала это простое желание сорвать цветок, показать его взрослым, сохранить. Затем более сложное: перенести его к себе в дом, сделать так, чтобы он рос в каком-то уголке квартиры. И пусть не кажется простой забавой стремление ребенка завести зверей, «гонять» голубей, кормить своих «собственных» рыбок в аквариуме. Все это замечательные выражения потребности в природной красоте, удовлетворяя которую можно влиять на характер эстетических переживаний ребенка, в конечном счете на его способность внести в мир новую, им самим созданную красоту.

О необходимости всемерного развития этих элементарных форм деятельности детей хорошо говорит известный советский психолог профессор П. М. Якобсон. Он пишет в

<sup>1</sup> Именно поэтому эстетическая невоспитанность рождается уже в семье. Думая о воспитании новых поколений, мы в этой связи обязаны обратить особое внимание на развитие эстетической культуры родителей. Не случайно в стране возникли многочисленные университеты культуры для родителей, проводятся специальные радио- и телепередачи для семьи. Однако целостной системы эстетической подготовки родителей как воспитателей мы до сих пор не имеем. Ее создание — насущная задача ближайшего будущего.

<sup>2</sup> С. В. Образцов. Золотое детство. — «Эстетическое воспитание в семье». Сб. М., 1963, стр. 20.

брошюре «Эстетическое воспитание детей в семье» следующее: «Такие формы деятельности детей, как возделывание грядок, клумб, их бережная охрана и постоянное наблюдение за ростом цветов, очень ценны, так как развивают наблюдательность детей, внимание к отдельным деталям жизни природы. Этому же служит коллекционирование бабочек, создание аквариумов и т. д. Не менее важно развивать у детей целостное восприятие картин природы, формировать восприимчивость и умение наслаждаться сменой видов природы, многообразием ее жизни и красоты. Хорошо проведенная экскурсия, вызывающая у детей чувство физической бодрости и подъема, порождает желание ознакомиться с новыми местами и видами природы. Хорошо, когда во время экскурсии родители обращают внимание детей на картины природы, *поддерживают эстетические переживания детей*»<sup>1</sup> (курсив мой.— В. Р.).

Многие опытные педагоги справедливо предостерегают против намечающегося порой стремления эстетически «перекормить» ребенка новыми впечатлениями. Ему покажут и Крым, и суровую Прибалтику, и «все» Подмосковье, а малыш остается глухим к природной красоте. Дело, конечно, не в простом умножении количества новых эстетических впечатлений от природы, а в умении максимально использовать их для воспитания чувства благоговейного восторга перед ней, для выработки таких эстетических переживаний, которые опосредованно влияют на весь нравственный мир маленького человека.

Значительное влияние на эстетические переживания ребенка, вовлеченного в активное действие на природе, оказывает игровое действие. Прежде всего, многие игры, прямо связанные с «освоением» природы, протекают в природной среде. Даже простая, незамысловатая игра «в прятки» может протекать в таких условиях, которые обостряют восприимчивость ребенка к красотам природы. Игры в животных, подражание их повадкам, внешнему облику закрепляют разрозненные наблюдения в обобщенные образы, выявляют отношение к «характеру» персонажа игрового действия.

Более сложные спортивные игры также основаны на возможном использовании природной среды для действия. Нельзя не солидаризироваться с утверждением заслуженного мастера спорта М. Исаковой: «...ребенку необходимо не только созерцать природу, но и ощущать ее *в движении*. Не из окна поезда и не из папиной автомашины, а самому испытать своим еще не окрепшим телом, что природа *подчиняется* ему, что в море можно смело плавать, а в лесу — бегать по мягкой, усыпанной хвоей земле, весело перепрыгивая через канавы и кочки»<sup>2</sup>.

Надо сказать, что в нашей стране созданы исключительно благоприятные условия именно для такого использования физического воспитания, которое осуществляется не только в детских спортивных школах, но и в любом детском саду. Весной тысячи автобусов, нарядных поездов вывозят детвору за город, на лоно природы. Щедро, с размахом финансирует Советское государство деятельность всевозможных лагерей для дошкольников и школьников. Сколько хорошего могли бы сделать воспитатели таких лагерей, если бы свою функцию они понимали более широко, если бы, в частности, были специально подготовлены для использования спорта, спортивных игр как фактора воспитания эстетического отношения человека к природе!

Встречу с новым помогает углубить слово взрослого, который всегда — эстетический воспитатель, обязанный ответить на тысячи «Почему?» малыша, а тем самым углубить его эмоциональную реакцию, его эстетические вкусы.

Взрослый человек «вооружает» ребенка эстетическими понятиями для оценки неосознанного, смутного чувства благоговения, восхищения, охватывающего его при встрече с природой, с ее проявлениями. Эти понятия поначалу вторичны — как обобщения воспринятых ребенком свойств природных явлений и как выражение его внутренних душевных состояний. Раз возникнув в его личном мыслительном арсенале, они

<sup>1</sup> П. М. Якобсон, Эстетическое воспитание детей в семье М., 1961, стр. 41—42. См. также: П. М. Якобсон и П. И. Шпитальник. Некоторые вопросы эстетического воспитания в детском доме. — «Учебно-воспитательная работа в детских домах». Сб. № 32. М., 1954, стр. 22, а также: В. А. Корчагина. Воспитание у детей любви к природе. М., 1954.

<sup>2</sup> М. Г. Исакова. Спорт и эстетическое воспитание — «Эстетическое воспитание в семье», стр. 153.

сразу же оказываются формами общения взрослого с ребенком, позволяющими влиять на подрастающее человеческое существо.

Важно, например, точно и своевременно вызывать словом эстетическую реакцию ребенка на те проявления природы, которые он не замечает сам, а также углублять уже сложившиеся эстетические реакции. Но еще, быть может, более важно корректировать уже сложившиеся в результате всей жизненной практики ребенка формы эстетического переживания природных красот. Здесь авторитета лица, высказывающего суждение, далеко не достаточно, ибо ребенка живо интересует глубочайшая причина всех вещей и процессов. «А почему?» — спрашивает он по поводу любой вашей, казалось бы, бесспорной эстетической оценки. И при этом зачастую ставит в тупик взрослых. В самом деле, почему красив или некрасив тот или иной пейзаж, тот или иной животный организм? Объяснение, которое предлагает взрослый, должно быть не только эмоциональным, но и логически-убедительным для ребенка. Его, конечно, не следует пичкать научными положениями; такой подход к использованию мысли в эстетическом воспитании просто смешон. Но сами эти положения (хотя бы в элементарно-популярном изложении) должны стать достоянием всех взрослых.

Результативнейшей силой, влияющей на весь характер эстетических переживаний природы, является и такая форма воспитания, как искусство. С первой колыбельной песенки, услышанной младенцем, и до картинок, которые он рассматривает с воспитателем, от смешного мишки в его руках до кукольного театра — везде его эмоции и вкусы, идеалы и творческие побуждения должны корректироваться с позиций выявления художественно-прекрасного.

Мы не можем забывать, что уже в детском возрасте искусство воспринимается как наглядное свидетельство реальных фактов, в том числе и существования неизвестных ранее природных форм. Любой ребенок покажет вам на рисунках жирафу, крокодила, зебру и других экзотических животных, может быть не встречавшихся ему в действительности. Даже самые элементарные сведения об этих необычайных животных, о растительном мире дало ему искусство (детские книги, иллюстрированные издания которых у нас распространяются огромными тиражами, фильмы, диафильмы, телепередачи и т. д.).

Безусловно, что искусство не только информирует, но и интерпретирует те или иные факты. Об этом уже говорилось ранее. Художественная интерпретация природных форм и явлений ставит ребенка в определенное отношение к ним. Искусство помогает малышам постичь красоты природы и перенести воспринятое на более широкий комплекс духовных ценностей. Так, развивая лучшие, добрые традиции народных сказок, повествующих не только о красоте природы, но и о добре в ней, о борьбе против зла, несправедливости, наши писатели создали немало подлинно классических произведений, которые оказывают значительное влияние на эстетические переживания все новых и новых поколений. Вспомним хотя бы мудрого «Доброго доктора Айболита» К. Чуковского — высоко поэтичное, увлекательное повествование о фантастических событиях, преисполненное высокого гуманизма. Рассказывая об отношении человека к животным, писатель сумел, как равным поведать малышам о красоте доброты, о мудрости гуманизма, об отзывчивости на прекрасное как законе жизни.

Итак, воспитание высоких эстетических потребностей, выражающихся в отношении ребенка к природе, предполагает использование двух основных методов эстетически-воспитательного воздействия на базе всех его конкретных форм — трудового процесса, науки, искусства, игры. Талант и такт педагога позволят ему не только добиться непосредственно эстетического эффекта в этом отношении, но и оказать благотворное влияние на весь духовный мир ребенка, на его этические качества и гражданский облик.

Следующий возрастной этап развития личности, избранный нами для анализа, — подросток. Конечно, между разными периодами индивидуального развития нет четких граней. Более того, в каждом таком периоде есть свои внутренние деления, о которых

хорошо знает каждый педагог и которые учитываются педагогической наукой. В целях нашего исследования вполне возможно абстрагироваться от взаимопереходов и от более дифференцированного деления возрастных категорий, поскольку для нас важны самые общие принципы эстетического воспитания.

Подросток уже не ребенок: его волнуют такие вопросы, которые неведомы детскому возрасту, его обуревают такая жажда деятельности и самостоятельности выбора, которые взрослые не встречают у ребенка. Ему не расскажешь сказочку о капусте, под которой его нашли, о злом волке и добром еже. Он уже имеет возможность самостоятельного, неконтролируемого действия. А ведь оно может быть (по отношению к природе) разным: истреблением птиц и издевательствам над животными или же работой в кружке юннатов, умножающих природные богатства.

Интересы подростка, а тем более юноши или девушки гораздо более самостоятельны, связаны с иным уровнем осознания природных закономерностей. Они предпочитают все «открыть», увидеть сами. На этом понятном стремлении к самостоятельности и строится эстетически-воспитательное влияние на них посредством природы. Подросток «сам» идет на рыбалку, на охоту, собирать коллекции насекомых или гербарий. Он читает книги о природе, знакомится с ней на уроках биологии и со слов взрослых. И взрослые — педагоги, родители — могут направить его интерес в нужную сторону, научить бескорыстно любить красоту природы. Свободный интерес, побуждающий к действию, к активности — вот что может использовать воспитатель подростков и юношей. В работе с подростком крайне важно умело сочетать метод непосредственного наблюдения и метод активных, творческих действий. Богатство впечатлений о природе, об ее закономерностях, совершенстве и целесообразности станет его внутренним, человеческим богатством лишь тогда, когда он будет включен в общественно полезное действие по преобразованию природы. Труд, осознанный как творчество, пробуждает в подростке не только комплекс высоких гражданских чувств, не только ощущение рачительного хозяина всего прекрасного на земле, но и чувство благоговейного восторга пред совершенством природы. Тот, кто вырастил дерево, обработал участок земли, сделал нечто большее, чем утилитарно-целесообразное, он пробудил в себе ощущение сопричастности природе.

Кстати, выбор действия, способствующего углублению эстетических переживаний природы, особенно важен в юные годы; в этот период воспитатели добиваются весьма стабильных и длительно действующих политических, этических и других его представлений. Так, имея в виду опосредованный воспитательный эффект на основе метода наблюдений природы, мы можем обнаружить прямую связь между характером избранных действий и формированием духовного мира личности. Многие общественные деятели, писатели, ученые взволнованно пишут в последнее время о том, что хищническая охота и рыболовство, порой граничащие с браконьерством, «заражают» и подростков. Тем самым они отрицательно влияют на формирование чувства природной красоты, а опосредованно и на патриотические чувства юношества. Конечно, речь идет не о любой охоте и не о любом рыболовстве. Правильно, целесообразно организованные, эти действия способны многократно умножить эстетические переживания молодого человека, о чем не раз говорилось как в теоретической, так и в художественной литературе.

Как прекрасно, когда молодые ребята, вооружившись масками и ластами, погружаются в прибрежные воды лазурного южного моря, открывая для себя такую его прелесть, такие новые объекты эстетических переживаний, о которых они и не помышляли на берегу. Но вот наша промышленность вооружила их ружьями для подводной охоты. И началось массовое истребление прелестных в полном смысле слова обитателей голубых глубин. Бьют всех: и уморительных крабов, и мелких, спокойных рыбешек, и даже ракушки. Бьют, даже не успев насладиться красотой их форм, наблюдением за их необычным поведением. Кстати, такое «бедствие» обрушилось почти на все прибрежные курорты мира.

Поэтому можно только приветствовать призывы к переходу на иные способы охоты, которые прямо-таки могут быть квалифицированы как эстетические. На такие, как, скажем, охота с фоторужьем или с подводной фотокинокамерой. Изменение вида деятельности в данном случае прямо приводит к изменению отношения к природе, к преобразованию характера эстетических переживаний.

Наша промышленность выпускает сейчас отличные фотоаппараты и кинокамеры мирового класса, в том числе и для молодежи, портативные и вполне доступные по цене. «Вооружение» ими ребят сыграло бы свою положительную воспитательную роль и в плане действенного преобразования эстетических переживаний природы. О потенциях, фотографии в этом отношении верно и убедительно говорит профессор П. М. Якобсон: «Восприятие природы можно углубить, используя особые интересы детей. Например, многие подростки увлекаются фотографией. Целесообразно посоветовать им заснять понравившиеся пейзажи, запечатлеть интересные эпизоды из жизни природы... В результате стремления добиться интересных снимков восприятие природы у юных фотографов станет более тонким, будет развиваться их умение замечать и ценить разнообразие родной природы»<sup>1</sup>.

Очевидно, что еще большие потенции эстетически-воспитательного воздействия заключены в работе с кинокамерой. Наблюдая через ее окуляр за природой и ее состояниями, тренируя свою способность мгновенного отбора наиболее выразительных движений животных, «читая» при помощи панорамирования пейзаж, подросток, быть может, и не создаст «шедевра», но, безусловно, тем самым повлияет на свои переживания, выработает способность более активного реагирования на природные красоты. К сожалению, мы плохо подготовлены в этом отношении. Отдельные молодежные кино клубы проблемы не решают. Большинство школьных педагогов, с которыми довелось беседовать, никогда не держали съемочной камеры в руках. Вряд ли их можно упрекать. За это несет ответственность система подготовки учителей в институтах. Как это ни парадоксально, в шестидесятых годах двадцатого века в такой промышленно развитой стране, как наша, будущего педагога не учат основам кинодела, без знания которых, кстати, сегодня уже трудно работать в целом ряде отраслей промышленности.

Юность — это не только специфический этап развития человеческого организма, но и период формирования и созревания интеллекта. Поэтому обучение оказывается решающим фактором выработки сложной системы отношений молодого человека к действительности, в том числе и отношений эстетических. В частности, некоторые предметы в школе способствуют ориентации эстетических переживаний подростком явлений природы. Особое значение, конечно, имеют дисциплины естественного цикла, и прежде всего зоология и география.

Элемент эстетически-воспитательного воздействия средствами природы есть, конечно, и в других дисциплинах. Например, уроки истории нередко во многих школах сопровождаются экскурсиями по памятным местам. В этих условиях педагог получает возможность не только углубить и зафиксировать в памяти учеников те или иные исторические сведения, но и сосредоточить их внимание на своеобразии природной среды, на ее красотах.

Углублению эстетических переживаний природы способствуют даже такие дисциплины, как химия и математика. За их сухими формулами скрывается глубочайшая целесообразность природы, постигнутая человеческим умом. Научить эмоционально реагировать на нее отнюдь не легкая задача, доступная только подлинно талантливому педагогу. Остается только пожелать, чтобы опыт таких педагогов быстрее становился достоянием всех практиков школьного дела, активнее обобщался и распространялся бы нашими специалистами.

А этот опыт уже накоплен. Известен вызвавший всеобщий интерес эксперимент со школьной молодежью академика А. Н. Колмогорова. Примечательно, что выявить эстетически-воспитательные возможности математики в деле формирования эстетических

<sup>1</sup>П. М. Якобсон. Эстетическое воспитание детей в семье, стр. 42.



переживаний природы, ее закономерностей стремятся многие преподаватели. Например, любопытные эксперименты проводит учитель средней школы № 52 в Ростове-на-Дону А. У. Межеричский. Он учит школьников на уроках математики соотносить самые абстрактные понятия этой отвлеченнейшей из наук с красотой природных явлений. Так, рассказывая о симметрии фигур, он старается показать, что красота окружающих нас природных форм органически связана с этим принципом их организации. Изложение материала о «золотом сечении» он связывает с наглядным «подтверждением» его изначальной природной основы<sup>1</sup>. Активизировать наблюдения прекрасного в природе, ориентировать переживания, возникающие в контакте с ней, весьма действенно помогает игра, занимающая значительное место в бюджете времени подростка.

Здесь существенно, в частности, использование природы как сферы протекания игры. Выбор этой сферы — прямое преломление в практике воспитательной работы метода непосредственных наблюдений. Используется же этот метод весьма приблизительно, не с должной мерой эффективности. Так, у нас есть довольно значительное (хотя и явно недостаточное) количество спортивных сооружений — площадок, бассейнов, стадионов на открытом воздухе. Но как бедна флора, окружающая ребят, играющих на них. В лучшем случае весьма банальные цветочные клумбы. А ведь можно же превратить стадион в парк или же парк в спортивную площадку, как это сделали, например, энтузиасты в городе Кировабаде. Там не боятся, что ребята «попортят» цветы, вытопчут во время игр зеленые насаждения. И такая вера в эстетическое чувство подростков полностью себя оправдала: став необходимым элементом игровой среды, природа превратилась для них в нечто «свое», необходимое, в эстетического партнера.

Особенно важно включать подростка в процессе разных игр в самое активное общение с природой на основе метода творческих действий. Огромные возможности в этом отношении предоставляет воспитателям спорт.

Жажда познания природы, обуревающая молодежь, заставляет юношей и девушек обращаться к искусству — чтению книг, просмотру фильмов и телепередач, прослушиванию радио и т. д. Искусство углубляет их эстетические реакции, помогает лучше и тоньше чувствовать красоту природы. В этом отношении показательным, на наш взгляд, является уже упоминавшийся фильм С. Образцова «Удивительное рядом», в котором средствами искусства делается попытка умножить духовные богатства молодежи, научить ее видеть необыкновенное, чудесное в обыкновенном.

При упоминании об эстетическом воспитании взрослых, вполне сформировавшихся людей, воздействию на основе разных методов на направленность их эстетических переживаний природы и ее проявлений обычно появляются скептические улыбки. Кто, в самом деле, возьмет на себя миссию руководителя в этом сугубо интимном деле? Кто покусится быть здесь педагогом?

Конечно, взрослый человек активно не приемлет никакого сколь либо заметного «руководства» его личными наблюдениями, его переживаниями природных красот. И все же общество в целом разными, трудно поддающимися учету путями осуществляет это руководство, а стало быть, и воспитательное воздействие. Если говорить о нашем, социалистическом обществе, то следует указать не только на положительный опыт активного туризма, но и на деятельность разного характера добровольных обществ: «Всесоюзного общества охраны природы», «Рыболов-спортсмен», «Всесоюзного охотничьего общества», которые в принципе могут активно влиять на наблюдения, а стало быть, и на характер переживания природы, ее красот многими людьми. И если в этом отношении у нас еще делается крайне мало, то виной тому не принцип, а его реализация.

Организовывать наблюдения, восприятия природы — ныне весьма актуальная еще в одном плане задача. Весьма значительный процент населения страны сегодня уже живет в городах, и есть все основания полагать, что этот показатель в ближайшее время будет

<sup>1</sup>Об его опыте см. статью «Математика и эстетика» в сб. «Эстетическое воспитание в школе» (Ростов-на-Дону, 1966). Более детальное рассмотрение проблемы читатель найдет в содержательном исследовании В. Т. Ковешникова «Элементы эстетического воспитания в процессе преподавания математики» (Армавир, 1967).

увеличиваться. В этом положительном явлении, свидетельствующем о прогрессе в экономической жизни общества, о росте производительности труда в сельском хозяйстве, есть и нечто отрицательное. Мы имеем в виду отрыв большинства населения от природы, а стало быть, и от ее облагораживающего воздействия. Не нужно проводить специальных исследований, чтобы убедиться в весьма прискорбных фактах: современный горожанин не знает природы и ее многообразных форм и проявлений.

Не случайно сегодня не только у нас, но и во многих странах мира архитекторы ищут новые возможности в градостроительстве. Но, видимо, их внедрение — дело отдаленных от нас веками поколений. Что же касается современных поколений, то им на помощь приходят и другие формы эстетического воспитания, как бы раздвигающие рамки использования метода непосредственных наблюдений. Такие, например, как искусство. Открывая красоты природы, постигая ее прелесть и совершенство, художник всегда стремится запечатлеть свои наблюдения в живых, наглядных образах и картинах, и тем самым он учит нас глубже, эмоциональнее, всестороннее реагировать на уже знакомое и близкое в ней<sup>1</sup>.

Видение современного человека, его эстетическая реакция на природу сформированы всеми формами общественной практики, в том числе и художественной деятельностью. Великие художники-реалисты девятнадцатого века дали миру не только бессмертные пейзажи, но и умение видеть природу в разнообразнейших ее состояниях. Моне и Айвазовский, Курбе и Куинджи — вот имена, которые приобрели для нас широкое нарицательное значение как символы тех или иных состояний природы, подсмотренных их влюбленным, талантливым взором.

О втором плане воздействия искусства на эстетические переживания в материалистической эстетике со времен Н. Г. Чернышевского установилась вполне определенная точка зрения. Развивая мысль Аристотеля о «радости узнавания», которую дает искусство человеку, Н. Ф. Чернышевский писал: «Море прекрасно; смотря на него, мы не думаем быть им недовольны в эстетическом отношении; но не все люди живут близ моря; многим не удастся ни разу в жизни взглянуть на него; а им хотелось бы полюбоваться на море — [для них интересны и милы] картины, изображающие море. Конечно, гораздо лучше смотреть на самое море, нежели на его изображение; но за недостатком лучшего, человек довольствуется и худшим, за недостатком вещи — ее суррогатом. И тем людям, которые могут любоваться морем в действительности, не всегда, когда хочется, можно смотреть на море, — они вспоминают о нем; но фантазия слаба, ей нужна поддержка, напоминание — и, чтобы оживить свои воспоминания о море, чтобы яснее представлять его в своем воображении, они смотрят на картину, изображающую море»<sup>2</sup>.

Используя разные формы эстетического воспитания по отношению к такой его сфере, как природа, мы не можем забывать о том, что наиболее эффективной из них является активная практическая деятельность. Сегодня нужен целый комплекс мер, который бы укреплял связь любого современного человека с природой.

<sup>1</sup> С подлинно поэтическим пафосом о таком воздействии созданной человеком красоты сказал писатель Константин Паустовский: «При созерцании прекрасного возникает тревога, которая предшествует нашему внутреннему очищению. Будто вся свежесть дождей, ветров, дыхания цветущей земли, полуночного неба и слез, пролитых любовью, проникает в наше благодарное сердце и навсегда завладевает им» (К. Паустовский. Собр. соч. в шести томах, т. 2. М., 1957, стр. 687).

<sup>2</sup> Н. Г. Чернышевский. Избранные философские сочинения, т. 1 М., 1950, стр. 145-146,

## § 2. Общество и эстетическое воспитание

Другой обширнейшей сферой эстетического воспитания является общественная жизнь во всех ее модификациях, вся сложнейшая система общественных отношений, организаций и институтов. У эстетического воспитания в этой сфере есть, так сказать, область особого интереса. Это — живая человеческая личность, индивидуальность, которая выявляет себя только в коллективе.

Коллектив — вот та среда, в которой человек при социализме не только трудится, но и в которой он черпает основное качество нового человека — чувство коллективизма, принципиально отличное от буржуазного индивидуализма, от буржуазных представлений о «свободе», «успехе» и т. д. И это чувство не только регулирующий нравственный принцип, но и принцип эстетический, определяющий «настрой» чувств человека, его эстетических идеалов и побуждений.

«Только в коллективе, — говорили К. Маркс и Ф. Энгельс, — индивид получает средства, дающие ему возможность всестороннего развития своих задатков, и, следовательно, только в коллективе возможна личная свобода»<sup>1</sup>.

Научить человека эмоционально реагировать на общественную жизнь так, как задумано воспитателем, — вот определение задачи эстетического воспитания в этой связи. Эффективной ее реализации способствуют метод непосредственных наблюдений и метод активной, творческой деятельности, использование которых в данном случае имеет свои специфические черты.

Они отчетливо обнаруживаются в преломлении возрастных особенностей воспитания. Естественно, что в рамках одной работы невозможно исследовать все найденные педагогикой приемы, способствующие регулируемой ориентации эстетических переживаний, а тем самым опосредованно влияющие не только на специфически-эстетические потребности личности, но и на весь ее духовный облик. В этом, по-видимому, одна из ближайших задач общей теории эстетического воспитания. Цель, которая преследуется в данной работе, гораздо скромнее, а именно показать теоретически перспективность применения основных методов, базирующихся на действенной природе эстетического переживания.

Первые сознательные шаги ребенка связаны с накоплением огромного по объему (быть может, до сих пор не «измеренного» объективными научными приемами) информационного материала об окружающих, о матери и отце, о семье, о детском коллективе, о соучастниках игр. Малыш непрерывно наблюдает, и тем более активно, чем более активен становится сам. Его действия, сначала элементарные, а затем и более сложные, приводят к определенным противодействиям, вынуждающим корректировать его «приспособления» к новым обстоятельствам.

Специалисты по детской психологии подметили, что в преемственности понятий, которыми овладевает ребенок, выражается углубление его собственного, основанного на индивидуальной практике постижения человека. Малыш прежде всего оперирует понятием «красивый» («красивая»), используя его как применительно к оценке природных явлений, так и применительно к оценке людей. Этим понятием, синтезирующим предшествующий практический опыт человеческого коллектива, систему так называемых ценностных отношений, «вооружил» его взрослый. Крайне интересно наблюдать, как такое «вооружение» происходит в своеобразной борьбе с представлениями ребенка, родившимися в его собственном (пусть еще очень маленьком, но все-таки собственном, личном) опыте. Те или иные оценки — итог не только самостоятельных активных действий, ибо возможности общения ребенка с миром взрослых, конечно, весьма ограничены, но прежде всего наблюдений и последующей их «обработки» в детском воображении. Очевидно, уже простая целенаправленная организация наблюдений ребенка за жизнью взрослых может иметь значительный воспитательный эффект. Метод активных

<sup>1</sup>К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч., т. 3, стр. 75.

действий в данном случае имеет вторичное, так сказать, закрепляющее значение. С возрастом увеличивается и его роль соответственно росту общественной активности человека.

Но значение организации непосредственных наблюдений отнюдь не уменьшается. Скорее наоборот — необходимость в ней возрастает, ибо жизненная практика каждого отдельного растущего человека может приводить его к ошибочным или же односторонним оценкам. Ведь проходит совсем немного времени (пожалуй, меньше, чем обычно предполагают родители), и ребенок в активных действиях встречается с такими фактами, которые корректируют его наивный восторг, заставляют осознать, что в мире есть и боль, и несправедливость, и обман, и многое другое, что не вяжется с его устойчивыми уже представлениями о красоте. Однажды он познает, что «красивый» человек может быть злым, что внешняя непривлекательность скрывает подчас такие россыпи душевной красоты, которые нельзя оценить иначе, как прекрасное. И это понятие оформляется в сознании ребенка в ходе его жизнедеятельности, многократных общений и т. д. Внутренней, подспудной работой его психики в такой эволюции сознания является изменение, преобразование предмета переживаний.

Итак, умелая организация первых самостоятельных действий ребенка, подкрепляемых наблюдениями, и ориентация наблюдений, впечатлений, связанных с действиями, — вот как вырисовывается применительно к раннему возрасту становления человеческого существа диалектика двух основных методов эстетического воспитания. Она непрерывна во времени, что делает воспитательную работу особенно сложной, и притом обязанностью коллектива, всего общества, а не только специалистов, педагогов. Воспитатели в широком смысле слова — и в семье, и в детском саду, и на улице, словом, везде, где есть человеческий коллектив, окружающий малыша, — не только обязаны в этой связи осуществлять строжайший самоконтроль, осмысливать возможные последствия (в том числе и эстетические) своего поведения, но и организовывать его так, чтобы мир поворачивался к ребенку светлой стороной, чтобы красота человеческих отношений, тепло человеческих душ согревали бы его первые шаги. Эстетическое переживание ребенка избирательно: оно ориентировано в первую очередь на элементарные проявления нравственности. Именно поэтому надо, с одной стороны, углублять положительную реакцию ребенка на подлинно нравственное в отношениях между людьми, в их характерах, а с другой стороны, питать его отзывчивую психику новыми, благородными впечатлениями.

Один из детских писателей, Лев Кассиль, прекрасно сказал об ответственности родителей за направленность наблюдений, навсегда запечатлевающих в душе ребенка: «Ребята приглядываются ко всему, что их окружает, гораздо внимательнее, чем это предполагают многие взрослые. Их пугает и отталкивает все уродливое, безобразное. Зато как они радуются и цветам, и алмазному блеску снега, и новому красивому платью матери! «Ой, какая ты красивая сегодня», — обязательно заметит ребенок, увидев мать в новом праздничном платье. Но почти у всех ребят развито настороженное отношение ко всему чрезмерно, нескромно, крикливо выставленному на вид. Ребенок верит, что за прекрасной внешностью всегда живет красивая сущность... Красота и добро сливаются воедино. И дети хотят, чтобы и в окружающей их жизни этическая сторона всех явлений, с которыми они сталкиваются, отвечала бы эстетической. В этом сказывается стремление ребенка к гармоническому совершенству жизни.

...И мне думается, что надо очень бережно охранять это живущее в детях представление о красоте как о выражении чистых, светлых, добрых начал в человеке. Придет пора, и ребенок постепенно начнет понимать, что внешность — это еще не обязательно точное отражение внутреннего мира человека. С глубоким волнением прочтет он бессмертную сказку Аксакова «Аленький цветочек», где верность данному слову и чистота девичьей любви позволяют внутренней красоте торжествовать над внешним уродством и превратить ужасное чудище в прекрасного юношу»<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Л. Кассиль. Пусть научатся понимать прекрасное. - «Эстетическое воспитание в семье», стр. 54—55.

Так вот для того, чтобы это время пришло быстрее и чтобы результаты воспитательной работы были бы эффективными, следует постоянно обращать внимание на организацию детских наблюдений за тем, в какой форме открывает ему свои грани общественная жизнь. Здесь нет ничего несущественного в действиях взрослых. Напротив, все имеет воспитательное значение, все, как говорят, «работает» на воспитание.

В активных действиях, чередующихся с пассивно-созерцательным наблюдением окружающего, ребенок накапливает запас впечатлений о том мире, в котором предстают пред ним близкие ему люди. Конечно, трудно предположить, что они могут так организовать свое поведение, чтобы буквально каждый шаг соизмерять с воспитательным эффектом, в том числе и с эстетическим. И все же самоконтроль взрослых — вот условие углубления эстетических переживаний ребенка в нужном направлении. Казалось бы, пустяк — усталый отец, только что вернувшийся с работы, сказал что-то грубое матери. Но даже такой незначительный эпизод может травмировать психику ребенка, повлиять на его представления. Ведь он же видел, как трудится мать, как ждет отца, каждый шаг которого первоначально воспринимается малышом идеализированно, как должное. Возможны разные варианты последствий этого поступка в этическом плане: и грубость по отношению к матери, и утрата веры в истинность того, что делает или говорит отец. Искажается и характер эстетических переживаний: доброе, светлое в человеке, в человеческих отношениях будет восприниматься сквозь призму внутреннего скепсиса.

Все крупные педагоги единодушно свидетельствуют о том, какое облагораживающее воздействие на эстетические эмоции и вкусы ребенка, на его идеалы и творческие побуждения оказывает атмосфера человечности, складывающаяся в семье. Ведь не случайно же образ матери, няни, отца для многих художников навсегда приобретает значение идеала, нормы и образца совершенства.

Все формы эстетического воспитания помогают воспитателю углублять переживания ребенка в сфере общественной жизни. Здесь, конечно, также нет главной и второстепенной формы. Но приоритет, безусловно, принадлежит организации практической общественно полезной, трудовой деятельности ребенка, поощряемой словом и эмоциональной оценкой. Первый шаг, сделанный ребенком „по пути добра, такой элементарный, как, например, попытка принести какой-либо предмет отцу или матери, что-то убрать, короче, совершить действие для других, дает возможность воспитателю углубить реакцию малыша на труд, на общественно полезную деятельность как на прекрасное, достойное всяческого восхищения.

Нельзя, конечно, эксплуатировать ребенка, превращая его в маленького робота для выполнения домашних дел. Но нельзя и изолировать его от практически-целесообразной деятельности в любых формах, ибо такая изоляция когда-то даст неожиданный резонанс в виде презрения к труду, то' есть к тому, что составляет истинный смысл бытия человека на земле. К сожалению, мы не имеем до сих пор комплексных исследований многолетнего характера, объектом которых был бы духовный мир отдельной личности во всех ситуациях ее роста, воспитания. Однако и в будничной жизни, и в художественной литературе есть немало примеров того, как просчеты в организации активной деятельности ребенка в итоге сказываются на эстетическом сознании взрослого человека.

По мере развития ребенка, его психики возрастает роль таких форм эстетического воспитания, в которых коллективное начало имеет большое значение. Такими формами являются трудовая, теоретическая, спортивно-игровая деятельность и искусство, ориентирующие отношение ребенка к социальной среде. Эта ориентация осуществляется целенаправленно, и в первую очередь самим коллективом. Иными словами, общественный коллектив есть одновременно и предмет, и способ, и конкретное средство воспитания.

На первый взгляд подростку, инициативному юноше сложнее «предложить» тот или иной план эстетических переживаний общественных явлений, личности человека, всей системы человеческих ценностей. Он уже не ребенок, которого можно водить на помочах,

обращая внимание на то, что нужно, в воспитательных целях, равно как силой авторитета старшего убеждать, что именно этот человек прекрасен, этот поступок достоин восхищения.

И вместе с тем именно к этому устремлены все усилия педагогики, в том числе и частные методики, основанные на методе организации наблюдений и на методе активно-творческой деятельности. В практическом аспекте вопрос стоит следующим образом: сделать так, чтобы весь комплекс необходимых данному обществу (классу) ценностей (политических, этических и т. д.) эстетически переживался молодым человеком как прекрасное, выросал в его воображении как целостный идеал, регулирующий его побуждения и действия.

Труд, общественно полезная деятельность в широком смысле слова, дающая молодому человеку чувство сопричастности к общему делу, осознание себя как члена, полноправного и ответственного, социалистического коллектива — вот, пожалуй, важнейшая форма выработки его эстетического отношения к социальной действительности.

Нельзя забывать, что наша молодежь живет в особых, весьма благоприятных условиях развития. Годы революции, гражданской войны, Великой Отечественной войны советского народа против немецкого фашизма позади. Не ведают она всех трудностей, невзгод, которые знало предшествующее поколение. И это очень хорошо. Теперь на первый план выступает тот героизм повседневной, будничной работы, о котором прозорливо говорил В. И. Ленин в первые годы Советской власти. Использовать силу примера, заложенную в нем, отнюдь не так просто, ибо в умах молодежи современность предстает как нечто более прозаическое, чем эпоха великих битв прошлого. А между тем на этой силе примера можно воспитывать правильные реакции на смысл бытия человека. Здесь невольно вспоминаются изумительные, проникновенные слова А. П. Чехова: «Один Пржевальский или один Стэнли стоят десятка учебных заведений и сотни хороших книг. Их идейность, благородное честолюбие, имеющее в основе честь родины и науки, их упорство, никакими лишениями, опасностями и искушениями личного счастья непобедимое стремление к раз намеченной цели, богатство их знаний и трудолюбие, привычка к зною, к голоду, к тоске по родине, к изнурительным лихорадкам, их фантастическая вера... в науку делают их в глазах народа подвижниками, олицетворяющими высшую нравственную силу... Если положительные типы, создаваемые литературой, составляют ценный воспитательный материал, то те же самые типы, даваемые самую жизнь, стоят вне всякой цены»<sup>1</sup>.

Действительно, «вне всякой цены» стоят молодые строители нового мира. Их опыт нуждается не только во внимательном анализе, но и в практическом использовании. Нельзя не согласиться с членом бюро Центрального штаба студенческих строительных отрядов при ЦК ВЛКСМ Г. Бочаровым и корреспондентом «Правды» Д. Шумским, писавшими на страницах газеты: «Такому массовому молодежному движению нужна добрая, умная, опытная рука, постоянно находящаяся рядом, слушающая его пульс, чувствующая его глубинные процессы»<sup>2</sup>. Это — умная рука воспитателей, умеющих направить все побуждения молодежи (в том числе ее эстетические переживания) в нужное русло, дать им возможность самим, на своем собственном опыте постигнуть красоту тех моральных норм, гражданских принципов, которые порой кое-кому из них кажутся абстрактными, книжными истинами. Крайне важно силу примера, то есть метод непосредственных наблюдений, подкреплять самостоятельным, творческим действием молодежи в коллективе. Если мы хотим, чтобы молодой человек смотрел на труд как на прекрасное, чтобы он понимал прелесть общественно полезной и бескорыстной деятельности, чтобы он мог восторгаться человеком труда и ненавидеть, презирать тунеядцев, бездельников, мещанствующих любителей «красивой жизни», следует всемерно добиваться осмысленного, тактичного «подкрепления» наблюдений деятельностью.

<sup>1</sup> «А. П. Чехов о литературе». М., 1955, стр. 92—93.

<sup>2</sup> Г. Бочаров, Д. Шумский. Вот она, романтика! — «Правда», 12 августа 1966 г.

Так, умножая опыт героев Магнитки и Днепроostroя, Комсомольска-на-Амуре и магистрали Тайшет — Абакан, студенты Москвы в период каникул развернули движение по строительству всевозможных сооружений в колхозах и совхозах, сначала на целине, а затем и в центральных районах. Сегодня они объединены в многотысячный студенческий строительный отряд со своим Центральным штабом при ЦК ВЛКСМ. У них свои ритуалы, обычаи, своя отрядная этика, строгая и непримиримая к любым отступлениям от норм морали нового человека. Они воспитывают своих товарищей самым действенным способом — личным нравственным примером.

Создание новых традиций, укрепление и распространение уже созданных — дело молодежных организаций. Везде, где есть молодежные стройки, дело организаторов и руководителей бригад осваивать и внедрять, все лучшее, что уже создано. В одном только Целинном крае все овеяно романтикой молодежных строек. Куда бы вы ни пошли, вам обязательно скажут: «Это строили студенты» или же «Это дело молодежи Москвы, Ленинграда, Киева!» Скажут с гордостью, любовью, и обязательно подчеркнут, что так «здорово» местные строители не строят! Я искренне любовался одной из молодежных новостроек — чудесная школой для детворы в совхозе близ Целинограда, созданной по всем законам эстетики. В этой школе — огромный спортивный зал, который легко можно переоборудовать в театральное помещение, большая библиотека, где книги не только «выдают», но где их читают, ибо при библиотеке имеется отличная, просторная, светлая, комфортабельная читальня. В коридорах, в классах — везде демонстрируются произведения искусства, в том числе и лучшие работы выпускников школы.

Но вот что любопытно: кого бы из ребят мы ни спрашивали о строителях, ответа не было! Они просто не знают тех, кто вложил свое щедрое сердце и труд и создал для них такую замечательную школу. Так разве не было бы уместным создание мемориальной доски с именами строителей, поддержание традиционных связей с ними и т. д.!

Хорошо, конечно, что каждое новое поколение молодежи получает от общества больше, чем предшествующее. А вместе с тем новое поколение, получившее больше от общества, должно ему больше и дать. Мешает же активизации общественно полезной деятельности молодежи, как это ни покажется странным, незаметно происшедшее изменение представлений о временных границах молодости.

Приобщать молодежь к общественно полезному труду можно гораздо раньше, чем мы это делаем, находя для этого соответствующие педагогически-целесообразные формы. В Москве и Ленинграде можно наблюдать, как ребята — ученики седьмых-десятых классов выполняют самые разные работы для того, чтобы летом пойти в туристские походы. Пусть не очень-то эффективен их труд и невелики заработки. Но есть другой эффект — воспитательный, эмоционально-эстетический, о котором нельзя забывать никогда. Ранее говорилось о крайне важной мысли, добытой современной наукой, а именно что многие ресурсы мыслительной способности ребенка еще не вскрыты. Ведь это же факт, что дети в младших классах экспериментальных школ усваивают важные понятия математики, физики и т. п., а также принципы оперирования с ними раньше и эффективнее, чем это считалось допустимым в педагогике.

Многими авторами высказываются мнения о возможности более раннего усвоения абстрактно-теоретических эстетических понятий.

Конечно, едва ли целесообразно рекомендовать преподавание основ эстетических знаний в младших классах, а тем более проводить, скажем, беседы на эстетические темы с дошкольниками. Однако опосредованное донесение эстетических понятий до ребенка вполне возможно. В первую очередь по каналу семьи, через взрослых, воспитание общей теоретической культуры которых — насущнейшая проблема наших дней. Есть и другие пути. Известно, например, что ребята младшего возраста обычно тянутся к старшим по возрасту, присматриваются к ним, порой идеализируют их. Эту тягу можно разумно использовать, превратив старших ребят в своеобразных пропагандистов эстетической культуры среди малышей. Так, в девярых и десятых классах североморской школы № 1 в

Мурманской области, по свидетельству заместителя заведующего областным отделом народного образования Н. Ф. Стекловой, введен опытный курс эстетики. Прослушав его, учащиеся выступают в младших классах по вопросам искусства<sup>1</sup>. Искусство в самых разных формах также дает молодому человеку чувство сопричастности к общему делу, осознание себя как полноправного и ответственного за все члена социалистического коллектива. Искусство является важнейшей формой выработки его эстетического отношения к социальной действительности.

Происходит примечательное: художественно обобщенная общественная жизнь интенсивнее вторгается в духовный мир ребенка, чем жизнь реальная, от которой многие дети «защищены» заботой родителей. Вместе с героями любимых книг и фильмов они попадают в такие ситуации, сталкиваются с такими характерами, которых не даст никакой обычный жизненный опыт ребенка.

Молодость всегда любознательна, пытлива. На этом стремлении к активному познанию мира основывается возможность подкрепления непосредственных наблюдений фактов и явлений общественной жизни эстетическим образованием. Красота человеческой личности, величие души, трагизм исторической ситуации, драматизм героической борьбы — все эти эстетические понятия, выработанные наукой, могут углубить непосредственные наблюдения, сделать их более эмоционально-окрашенными и целенаправленными. Эстетические знания помогают видеть больше, глубже, вернее, стало быть, интенсифицируют воздействие предмета эстетических переживаний. Эти теоретические знания есть не что иное, как опосредованный опыт человечества, сгусток тех впечатлений, наблюдений, эмоциональных потрясений, которые обобщены поколениями. Этим опытом нельзя пренебрегать в эстетически-воспитательной работе. К сожалению, элемент такого пренебрежения еще имеется в нашей практике работы с молодежью, преимущественно в практике школы и института. Разве не об этом свидетельствует тот неоднократно отмечавшийся в печати факт, что большинство выпускников средних школ и педагогических институтов не владеют элементарными знаниями эстетики<sup>2</sup>.

Целенаправленная эстетически-воспитательная работа, способствующая выработке взглядов юноши или девушки на общественную жизнь, может осуществляться в процессе игровых действий, прежде всего наиболее любимых молодежью спортивных игр, соревнований и состязаний. Здесь преимущество следует отдать методу непосредственных наблюдений, используемому воспитателем.

Занятия спортом помогают молодежи активно воспринимать и переживать как прекрасное такие стороны общественной жизни, которые выражают сущность отношений между людьми, главным принципом которых является коллективизм. Воспитатель (тренер, руководитель команды и т. д.) не только беседует с молодыми спортсменами, но

<sup>1</sup> См. «Эстетическое воспитание учащихся» (Материалы Областной научно-практической конференции по эстетическому воспитанию). Мурманск, 1966, стр. 9.

<sup>1</sup> На кафедре педагогики Ташкентского государственного педагогического института имени Низами О. В. Кузьминой проведено интересное конкретное исследование путей и методов эстетического образования старшеклассников. На основе больших наблюдений она приходит к следующему (на наш взгляд, правильному) выводу: «Эстетические знания учащихся были нами исследованы особенно тщательно. Оказалось, что уровень этих знаний у большинства старшеклассников низок. О прекрасном и безобразном в действительности и в искусстве, об эстетическом идеале они судят поверхностно, знания их носят описательный, иллюстративный характер. Учащиеся в основном правильно оценивают явления действительности и искусства как прекрасные или безобразные, но объяснить почему не умеют. Доказательства их часто слабые, примитивные, в них отсутствует анализ, умение выделить главные, существенные признаки данного явления, умение сравнивать, противопоставлять, отсутствует подход к оценке прекрасных /или безобразных явлений с классово-исторических позиций. Эстетические понятия усвоены часто формально. Старшеклассники употребляют в речи такие выражения, как «прекрасное произведение», «морально-эстетический облик», «идеал», «безобразный поступок», «безобразное искусство абстракционистов», но глубокого, правильного представления о сущности предметов и явлений, охватываемых этими понятиями, у них нет. Отсюда неумение раскрывать понятие, называть его существенные признаки, отсюда отсутствие обоснованных суждений и прочных убеждений. Уровень эстетических знаний не соответствует общему умственному развитию, кругозору, возможностям учащихся и не позволяет им глубоко осмыслить эстетические явления действительности и искусства» (О. В. Кузьмина. О некоторых путях и методах эстетического образования старшеклассников. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Ташкент, 1967, стр. 11).



и воспитывает их чувства, вкусы, идеалы, побуждения силой наглядного примера, наглядным опытом<sup>1</sup>. Он всегда должен помнить те замечательные слова, которые сказал в свое время М. И. Калинин: «Мы ведь развиваем и готовим не узких спортсменов, но граждан советского строительства, у которых должны быть не только крепкие руки, хороший пищеварительный аппарат, но в первую очередь широкий политический кругозор и организаторские способности»<sup>2</sup>.

Наблюдения общественной жизни, сопутствующие занятиям спортом, воспитывают не только вкусы и идеалы, не только активное желание к творческим свершениям, но и то, что принято в обыденной речи называть мироощущением. Эстетические эмоции — один из компонентов этого мироощущения, влияние на который есть одновременно и влияние на их направленность.

### § 3. «Мир искусства»

Творческое применение основных методов эстетического воспитания имеет большой практический смысл в деле выработки устойчивых потребностей в художественно-прекрасном. Надо сказать, что вопрос о художественном воспитании (несмотря на все теоретические издержки) наиболее подробно изучен в советской общеэстетической и специальной педагогической литературе. Во многом нашел он и свое практическое решение в разных звеньях системы эстетического воспитания в СССР. Отсылая читателя, интересующегося конкретными методиками художественного воспитания на разных возрастных этапах, к литературе вопроса<sup>3</sup>, остановимся лишь на общей характеристике диалектической взаимосвязи двух основных методов эстетического воспитания применительно к такой его сфере, как искусство.

Произведения искусства окружают нас повсеместно, и, пожалуй, более широко, чем мы себе это представляем. С ними человек общается не только тогда, когда решает уделить часть досуга созерцанию художественно-прекрасного или же самодеятельному творчеству в этой области. Они становятся для него с первых же шагов «второй действительностью». Здесь и накопленные человечеством художественные сокровища прошлых времен, не только собранные в музеях, но и окружающие его на улице памятники старины здесь и песни, от колыбельной до лирической, которые бытуют в народе; здесь и традиционные и новые формы одежды, домашней утвари, всего того, что украшает семейный быт человека. По сути дела, с того момента, когда у вновь родившегося человеческого существа появляются проблески сознания, стремления к активности постижения

<sup>1</sup> Справедливо и точно пишет А. А. Френкин: «...для перенесения качеств характера и норм поведения со спортивной на другие виды деятельности особенно важно внесение в процесс воспитания момента осмысления, осознания человеком социального значения своей спортивной деятельности и вырабатываемых в ней качеств... Исключительная важность этой стороны воспитательной работы заключается в том, что перенос положительных качеств со спорта на жизненную деятельность в целом и составляет весь смысл физического воспитания с точки зрения формирования духовного облика человека. Отсутствие такого переноса лишает спорт главной воспитательной ценности: он теряет ее, если воля в спорте совмещается с безволием в жизни, а трудолюбие на тренировке — с равнодушием к труду на производстве» (А. А. Френкин. Кризис буржуазной «социологии спорта». — «Критика буржуазной «социологии спорта»», стр. 27).

<sup>2</sup> М. И. Калинин. Статьи и речи о коммунистическом воспитании. 1925—1945 гг. М., 1951, стр. 52.

<sup>3</sup> «Система эстетического воспитания в детском саду». М., 1962; Н. П. Сакулина и др. Художественное воспитание в детском саду. М., 1954; Г. В. Лабу некая. Изобразительное творчество детей. М., 1965; Е. В. Давыдова. Как развить музыкальный слух. М., 1957; «Книга ведет в жизнь». Сб. М., 1964; И. Л. Любинский. Театр для детей. М., 1965; «Эстетическое воспитание в школе». Целиноград, 1967; «Общие вопросы эстетического воспитания в школе». М., 1955; «Лучший учитель — творчество». Сб. М., 1966; «Театр и школа», вып. 1—4. М., 1967; Т. Д. Полозова. Художественная литература—школа жизни. М., 1966; Э. Н. Горюхина. Эстетическое воспитание школьников. Новосибирск. 1957; Н. И. Громов. Изучение теоретико-литературных понятий в VIII классе. М., 1960; «Эстетическое воспитание учащихся». Сталинград, 1960; Е. И. Никитина. Знакомство с живописью в школе. М., 1960; Н. Д. Ауце, Д. А. Джавахия. Из опыта эстетического воспитания учащихся школ Грузинской ССР. Тбилиси, 1967; «Эстетическое воспитание в школе». Л., 1962, Имеется сравнительно полная библиография вопроса в кн.: И. М. Турич. Эстетическое воспитание детей. М., 1966.

неведомого для него мира, начинается и непрерывный процесс приобщения малыша к той художественной культуре, которую создало человечество. Получив в ручонки первую погремушку, услышав первую колыбельную матери, он становится «потребителем» этой культуры. Ясно, что предмет потребления и способ потребления, предлагаемые взрослыми, влияют на психику формирующегося существа, которое все больше и больше заявляет о своей индивидуальности, выражает себя в активном (в том числе и эстетическом) отношении к миру. Его переживания, в которых проявляются разные способности, характерные для этого отношения, приобретают относительную самостоятельность: они не аккумулируют именно то, что предлагает ребенку для наблюдений воспитатель, но конкретизируются, оформляются в зависимости от всего жизненного опыта, а также от задатков и склонностей.

Организуя мир художественных впечатлений ребенка, то есть его реакционные эстетические переживания, давая «пищу» его художественным впечатлениям, взрослые (семья и педагоги) не могут не учитывать того, что уже на ранних этапах развития ребенок испытывает потребность и в акциональных переживаниях, в собственном художественном творчестве. К сожалению, вопрос об искусстве детей изучен весьма приблизительно. Здесь много спорного, далекого от значения объективной истины. В порядке постановки вопроса хотелось бы высказать следующие соображения. Думается, что правы те педагоги, которые подчеркивают наличие художественно-творческих способностей у всех детей. Малыш, получивший возможность активного действия, выражает его и в эстетической сфере: в удивительной игре словами, театрализации всех игр, которые порой перерастают в довольно сложные представления, в незамысловатых попевках собственного сочинения, в «танцах», выражающих неодолимую потребность в ритмически организованном движении. Развить эти способности может художественное обучение, которое в идеале должно было бы осуществляться повсеместно. Некоторые (особенно зарубежные) педагоги склонны считать, что нет нужды осуществлять такое обучение, что главное — самовыражение ребенка, абсолютная его свобода. Едва ли это верно, тем более что на практике подобные утверждения нужны для обоснования не реалистичности детского видения мира. Между тем изначальный «инстинкт подражания», свойственный ребенку, живущему в определенном коллективе и в определенной художественной среде, делает его прежде всего реалистом. Иное дело — характер этого реализма. Ребенок видит в первых своих штрихах то, что взрослому с его сложившейся системой образного мышления недоступно: людей, пейзажи, животных. Совпадение неразвитой и развитой образных систем, необходимое как условие художественного общения, — результат сложного и длительного обучения ребенка тем законам, правилам творчества, которые складывались в человеческой практике веками.

Здесь возможна другая крайность, а именно игнорирование особенностей детского мышления, формирующейся системы образности детей. Она выражается как в навязывании детворе объекта творчества, так и в выработке механическим путем несвойственной ей манеры исполнения, формы.

К сожалению, до сих пор нет достаточно убедительного, экспериментально обоснованного исследования того, как из «куколки» — детских эстетических эмоций, художественного вкуса, побуждений к созиданию художественных ценностей вырастает трепетный «организм» эстетического переживания взрослого, что «берет» с собой в юность и в зрелый период развития человек из той сферы эстетических способностей, которые выработаны у него в детстве.

А такие исследования желательны, дабы осмыслить правильность (или ошибочность) изменений в результате использования в педагогическом процессе основных методов эстетического воспитания применительно к искусству.

Очевидно, скачок, отделяющий детский сад от школы, малыша от школьника, дает нам переключение от использования эмоциональных действий к использованию действий словесных, рассчитанных на логическую способность.

Правда, в программах (по литературе, музыке, изобразительному искусству) этот скачок как будто бы предупрежден. Они как будто бы предусматривают воздействие на эстетические переживания детей всеми методами — и непосредственными наблюдениями, и самостоятельной, но организуемой педагогом творческой деятельностью<sup>1</sup>. Однако в силу прискорбных объективных факторов (отсутствия в каждой школе коллекций грамзаписей, хороших репродукций и т. д.) метод непосредственных наблюдений оказывается вне фактических возможностей большинства преподавателей. Успех энтузиастов-педагогов, посещающих вместе с детьми (особенно с учениками младших классов) концерты, музеи, скорее подчеркивает наши общие просчеты в деле эстетического воспитания, чем свидетельствует о типичном процессе.

Конечно, во многом этот просчет компенсируется внешкольной работой, которая представляет собой деятельность направляемых государством учреждений, способствующих воздействию на характер детских переживаний. Однако именно в школе, с использованием школьного коллектива, его традиций и нравственной атмосферы возможно наиболее успешное осуществление процесса, принятого называть художественным воспитанием на лучших образцах искусства. Поэтому нельзя не согласиться с утверждением поэта Павла Антокольского, воспринятым некоторыми авторами как преувеличение: «...если подходить к делу художественного воспитания народа, и прежде всего подрастающего поколения, по-настоящему, государственно, с должным размахом и должной добросовестностью — а только так и следует подходить к делу! — станет ясно, что задача эта по плечу одной только нашей средней школе. На плечи школы она и должна быть возложена. Особенно на ее младшие и средние классы»<sup>2</sup>.

Но для того чтобы эту миссию школа выполнила, требуется настоящая революция в области средств наглядной пропаганды искусства. Школа ждет новейших магнитофонов, кинопередвижек, радиоустановок, всего того, без чего сегодня нельзя и говорить об использовании метода непосредственных наблюдений для выработки хороших художественных вкусов молодежи, ее идеалов.

Весьма существенно в работе с молодежью правильно использовать пластические возможности акциональных эстетических переживаний. Жажда действий, стремление к активности в отношении к миру выражается у молодого человека буквально во всем, в том числе и в побуждениях к творчеству. Реализуя их, осуществляя эстетически-творческую деятельность, он тем самым упражняет и развивает не только свою способность к творчеству, но и все другие формы актуализации эстетического переживания—чувства, вкусы, идеалы.

Надо сказать, что в нашей стране накоплен огромный практический опыт вовлечения молодежи в эстетически-творческую деятельность. Не вдаваясь в подробную характеристику самодеятельности, отметим лишь те новые тенденции, которые проявляются в ней в последнее время. Дело в том, что эта самодеятельность существует в двух взаимосвязанных формах. Первая — работа коллективов, школ, студий, кружков ит. д., в которых воспитательные функции осуществляют профессиональные воспитатели — педагоги или художники. Ее итогом являются любительские спектакли, фильмы, произведения литературы и т. д. Здесь акцент делается на художественном обучении, через которое осуществляются и другие задачи эстетического, да и не только эстетического, но и других органически связанных с ним по итогам форм воспитания, прежде всего идеологического. О значении художественного обучения было сказано выше. Признавая его в полной мере, а также констатируя бесспорную облагораживающую роль художественной самодеятельности как средства организации досуга, отметим лишь одну тенденцию первой ее формы, которая может стать преобладающей в том случае, если воспитатель сведет свою задачу к простому «натаскиванию» подопечных. Каждому, наверное, приходилось встречаться с такими произведениями любителей, которые отмечены печатью механического подражания профессиональным образцам. Создание их,

<sup>1</sup>См. «Изобразительное искусство». Проект программы средней школы (На правах рукописи). М., 1965, стр. 9; «Музыка». Проект программы средней школы (На правах рукописи). М. 1965, стр. 6.

<sup>2</sup>П. Г. Антокольский. С чего начать? — «Эстетическое воспитание в семье», стр. 13.

конечно, что-то дает человеку, и не стоит считать такое увлечение художественной деятельностью вредным. Во всяком случае, самое наивное копирование, требующее минимума профессиональных навыков и значительного прилежания, гораздо более благородное занятие, чем, скажем, бессмысленное простаивание в подворотнях или тем более пребывание в окружении взрослых любителей «зеленого змия».

Но увлечение художественной деятельностью в таком ограниченном, узком плане не дает главного — радости активного творчества, не формирует побуждения к нему. В определенной мере эту «опасность» преодолевают талантливые руководители художественной самодеятельности, умеющие не только обучать ее участников, но и пробуждать в них художников.

В их деятельности осуществляется разведка новых методик, новых приемов воспитательной работы. Интересен, например, опыт оркестра народных инструментов в рудничном поселке Горной Шории Мундыбаш, которым бесценно руководит учитель литературы, заслуженный работник культуры РСФСР Н. А. Капишников. Исполнительский уровень оркестра высоко оценен видными профессиональными музыкантами. Но этот уровень не самоцель для педагога, стремящегося слить воедино этическое и эстетическое начало в самодеятельности ребят. В оркестре есть свои традиции. Например, выпускников школы провожает весь коллектив. В школе учреждена ежегодная премия лучшим, отлично зарекомендовавшим себя в тех местах, куда они поехали работать. Многие из учеников Капишникова сами создали музыкальные ансамбли и умело руководят ими. Подводя итога своей деятельности, Капишников говорил, что хотя ни один из его питомцев не стал профессионалом-музыкантом и не пленяет слушателей виртуозной техникой исполнения, однако самодеятельная масса, если и не заменит талантливого артиста, зато подготовит для него многие тысячи взыскательных слушателей, без которых любой талант не сможет почувствовать ни свою силу, ни свою слабость.

Педагоги-новаторы стремятся углубить художественную образованность своих питомцев, добиться того, чтобы ребята ценили и понимали красоту во всех проявлениях. Так, учитель рисования и географии Космынинской средней школы Нерехтинского района Костромской области организовал студию, в которой занимается более 500 человек из 750 учеников школы. Студийцы не только рисуют в классе, но и активно занимаются туризмом и краеведением, что существенно углубляет их видение мира.

Однако художник живет в каждом, в том числе и в тех, кто «не охвачен» организованными занятиями искусством. Видимо, неистребимая жажда выявления себя в искусстве и породила (особенно в последнее время) другую форму художественной самодеятельности. Сегодня все чаще звучат туристские походные песни молодежи, возникающие где-то на привалах, у костров, появляются фильмы энтузиастов, не занимающихся ни в каких любительских студиях; предпринимает молодежь и попытки (пока еще не очень удачные) создания своих собственных танцев, своими силами, соответственно своим вкусам. Во многих школах, училищах, институтах все, кто ощущает в себе побуждение к творчеству, объединяются в Клубы веселых и находчивых (КВН), где бурлит инициатива, торжествует выдумка и импровизация.

Труднее, конечно, использовать метод непосредственных наблюдений для выработки выгодных обществу переживаний (а стало быть, и потребностей) у той возрастной категории, которая находится вне сферы систематически организованного (скажем, школой или институтом) эстетически-воспитательного воздействия. Речь идет о взрослом, сформировавшемся человеке, для которого восприятие искусства лишь элемент досуга, основанный на свободе личного выбора.

Безусловно, что вполне возможно использовать традиционные типы обучения в работе и с этой возрастной категорией. Таковы, например, возникшие по народной инициативе университеты культуры или искусства, действующие ныне в самых отдаленных уголках нашей страны. В них перед аудиторией выступают ученые, педагоги, художники,

рассказывающие о шедеврах искусства, об основных этапах его развития. Лекции, как правило, сопровождаются демонстрациями фильмов или концертами, организация которых (конечно, с должной мерой вкуса и искусствоведческой эрудиции) и представляет собой образец воспитания на базе метода непосредственных наблюдений.

Однако в воспитании взрослого человека особый акцент следует сделать на свободе выбора им художественных ценностей как элементов досуга. Учет этой свободы — коренная предпосылка в эстетически-воспитательной деятельности. Проблема формулируется следующим образом: как влиять на «потребление» человеком искусства, на выбор им художественных произведений для восприятия, а стало быть, и на культуру его эстетических переживаний. Здесь в определенной мере может помочь метод непосредственных наблюдений.

Очевидно, что роль искусства в общем балансе свободного времени человека весьма значительна. Поэтому следует обратить внимание на то обстоятельство, что в силу специфики бытования произведений отдельных видов искусства они «доходят» до человека в результате профессионального отбора специалистами. Они и осуществляют активизацию внимания на конкретных произведениях, и «питают» потребителей искусства новыми художественными впечатлениями.

То, что сегодня идет на экране данного кинотеатра или нашего телевизора, то, что экспонировано в выставочных залах или звучит в эфире, выделено и поддержано ими. Вот почему деятельность этих «невидимок» не может не расцениваться как эстетически-воспитательная, результативная, влияющая на качество и направленность эстетического переживания художественной сферы. К ней следует предъявлять самые высокие идейно-творческие требования, обобщая в теоретической форме их практический опыт. К сожалению, до сих пор исследователи не учитывают ее, не вскрывают лежащих в ее основе принципов.

Один из них — учет реального многообразия, многоплановости эстетических потребностей людей. Дело это не такое простое, как может показаться на первый взгляд. Так, работники кинопроката, наверное, с большим удовольствием дали бы зрителю разные по жанрам фильмы: и веселые комедийные, и психологические, и детективные. Но их лимитирует кинопроизводство, об эстетической нивелированности которого уже неоднократно говорилось и в прессе, и на самых представительных совещаниях. В беседах же с работниками телевидения нам неоднократно приходилось выслушивать вполне обоснованные сетования на трудности, которые преграждают путь к голубому экрану новейших фильмов или лучших театральных постановок.

Талант воспитателя, каковым всегда должен быть практик, связанный с пропагандой искусства, в том-то и выражается, чтобы преодолеть эти трудности, проявить смекалку, изобретательность. Смогли же директора некоторых кинотеатров при помощи специальных зрительских советов добиться сочетания в кинопрограммах новых, так сказать, обязательных фильмов и старых, классических произведений, что существенно расширило диапазон воспринимаемых зрителем картин.

Другой, не менее существенный принцип. — изучение реального движения, динамики эстетических потребностей. Воздействие художественных произведений на эстетические переживания будет тем активнее, чем тоньше и всестороннее практики смогут изучать эти потребности. Современные методы социальных исследований, основанные на математическом аппарате, открывают в этом плане довольно широкие перспективы сопровождаются демонстрациями фильмов или концертами, организация которых (конечно, с должной мерой вкуса и искусствоведческой эрудиции) и представляет собой образец воспитания на базе метода непосредственных наблюдений.

Однако в воспитании взрослого человека особый акцент следует сделать на свободе выбора им художественных ценностей как элементов досуга. Учет этой свободы — коренная предпосылка в эстетически-воспитательной деятельности. Проблема формулируется следующим образом: как влиять на «потребление» человеком искусства,

на выбор им художественных произведений для восприятия, а стало быть, и на культуру его эстетических переживаний. Здесь в определенной мере может помочь метод непосредственных наблюдений.

Очевидно, что роль искусства в общем балансе свободного времени человека весьма значительна. Поэтому следует обратить внимание на то обстоятельство, что в силу специфики бытования произведений отдельных видов искусства они «доходят» до человека в результате профессионального отбора специалистами. Они и осуществляют активизацию внимания на конкретных произведениях, и «питают» потребителей искусства новыми художественными впечатлениями.

То, что сегодня идет на экране данного кинотеатра или нашего телевизора, то, что экспонировано в выставочных залах или звучит в эфире, выделено и поддержано ими. Вот почему деятельность этих «невидимок» не может не расцениваться как эстетически-воспитательная, результативная, влияющая на качество и направленность эстетического переживания художественной сферы. К ней следует предъявлять самые высокие идейно-творческие требования, обобщая в теоретической форме их практический опыт. К сожалению, до сих пор исследователи не учитывают ее, не вскрывают лежащих в ее основе принципов.

Один из них — учет реального многообразия, многоплановости эстетических потребностей людей. Дело это не такое простое, как может показаться на первый взгляд. Так, работники кинопроката, наверное, с большим удовольствием дали бы зрителю разные по жанрам фильмы: и веселые комедийные, и психологические, и детективные. Но их лимитирует кинопроизводство, об эстетической нивелированности которого уже неоднократно говорилось и в прессе, и на самых представительных совещаниях. В беседах же с работниками телевидения нам неоднократно приходилось выслушивать вполне обоснованные сетования на трудности, которые преграждают путь к голубому экрану новейших фильмов или лучших театральных постановок.

Талант воспитателя, каковым всегда должен быть практик, связанный с пропагандой искусства, в том-то и выражается, чтобы преодолеть эти трудности, проявить смекалку, изобретательность. Смогли же директора некоторых кинотеатров при помощи специальных зрительских советов добиться сочетания в кинопрограммах новых, так сказать, обязательных фильмов и старых, классических произведений, что существенно расширило диапазон воспринимаемых зрителем картин.

Другой, не менее существенный принцип — изучение реального движения, динамики эстетических потребностей. Воздействие художественных произведений на эстетические переживания будет тем активнее, чем тоньше и всестороннее практики смогут изучать эти потребности. Современные методы социальных исследований, основанные на математическом аппарате, открывают в этом плане довольно широкие перспективы. В определенной мере они начинают реализовываться нашими исследователями. В частности, свердловская школа социологов действительно изучает вкусы кинозрителей, проводя довольно-таки широкое анкетирование в кинотеатрах. О методах и выводах этой школы хорошее представление дает книга Л. Н. Когана «Художественный вкус». К сожалению, для работ такого рода типичен один недостаток — констатационность. Они обычно подтверждают то, что работникам кинопроката уже известно, скажем, что у людей с разным образовательным уровнем разные художественные запросы, что наибольшим успехом пользуются те, а не иные фильмы и т. д.

И наконец, третий принцип такой деятельности — необходимость руководствоваться высочайшими художественными критериями. Никакими этическими и финансовыми соображениями нельзя оправдать пропаганду серых, бездарных, неталантливых произведений. Критерий талантливости, выражающийся практически в идейно-художественной ценности произведения, должен быть положен в основу этой пропаганды.

Метод непосредственных наблюдений, используемый применительно к искусству как сфере эстетического воспитания, связан не только с целенаправленным отбором

художественных ценностей, но и с ориентацией эстетических переживаний человеком этих ценностей. Здесь преимущественное значение имеет теоретическая форма эстетического воспитания. Скажем следующим образом; отбор помогает многое видеть, интерпретация — многое увидеть. И хотя такой «водораздел» весьма приблизителен, он помогает более эффективно использовать в эстетически-воспитательных целях все то художественное богатство, которое стало ныне всенародным достоянием.

Мы рассмотрели некоторые вопросы теории эстетического воспитания, дальнейшая разработка которых диктуется ныне насущными нуждами практики коммунистического строительства. Нам представляется, что такая разработка может быть наиболее плодотворной и действенной при взгляде на эстетическое воспитание как на систему целенаправленных действий во имя изменения характера эстетических переживаний личности, а в конечном счете ее устойчивых эстетических потребностей, ее высокой культуры. Такой подход позволит скоординировать усилия теоретиков и практиков во всех звеньях единой, в государственном масштабе организованной системы эстетического воспитания.

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
Глава I.....	13
СУЩНОСТЬ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ .....	13
§ 1. В теоретическом поиске.....	13
§ 2. Социальная необходимость .....	18
эстетического воспитания.....	18
§ 3. Об исходном принципе общей.....	26
теории статического воспитания.....	26
Глава II .....	34
ФОРМЫ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ .....	34
§ 1. Труд.....	34
§ 2. Искусство.....	41
§ 3. Научно-познавательная деятельность .....	45
§ 4. Игровая деятельность.....	49
Глава III .....	58
МЕТОДЫ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ.....	58
§ 1. Природа и эстетическое воспитание.....	59
§ 2. Общество и эстетическое воспитание .....	67
§ 3. «Мир искусства».....	73



