

# Личность и эстетическое отношение к действительности

**КОММУНИСТ**  
1984 № 3

Советская школа вступает в новый период своего развития. Ведущее значение в нем приобретают самые глубокие проблемы воспитания, формирования личности нового человека, всей системы его отношений к действительности, его жизненных ценностей — того, что мы называем духовным миром. Закономерно поэтому, что в проекте ЦК КПСС «Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы» значительное улучшение художественного образования и эстетического воспитания учащихся названо важнейшей задачей (см. пункт 15).

Сама по себе эта задача далеко не нова. Решение ее советская педагогика всегда рассматривала как одно из условий становления гармонической личности, как неотъемлемую часть коммунистического воспитания. Не случайно и в принятом XXVI съездом партии программном документе записано: «Развивать *социалистическую культуру и искусство*, повысить их роль в формировании марксистско-ленинского мировоззрения, более полном удовлетворении многообразных духовных потребностей советских людей». Но сегодня мы стоим перед необходимостью вывести целеустремленную работу по всеобщему эстетическому воспитанию на новый уровень, что, естественно, побуждает к обсуждению ряда принципиальных вопросов.

Что подразумевается под эстетическим воспитанием? На каком основании ему придается высокая идейно-нравственная значимость в связи с проблемой коммунистического воспитания? Почему оно необходимо каждому, а не только тем, кто избирает искусство своей профессией? В какой мере существующая практика отвечает задачам эстетического воспитания? Не разобравшись во всем этом, невозможно судить о более частных вопросах в данной области образования и воспитания, выдвигать соответствующие предложения.

Когда речь заходит о воспитании, то всегда предполагается некоторый идеал, желанная цель, к которой мы стремимся и с которой соотносим выбор путей и средств педагогических воздействий. И тут уместно обратиться к исходным теоретическим положениям, которые должны служить нам опорой и в повседневной педагогической практике.

Цель коммунистического воспитания — и в конечном счете самоцель общественного развития — человек, раскрывший в себе полноту своих «сущностных сил», универсальная, гармоническая личность. Коммунистическое общество предполагает свободное развитие каждого (а понятия свободы и универсальности для К. Маркса эквивалентны), что, в свою очередь, выступает как условие свободного развития всех<sup>1</sup>. Поэтому, говоря в дальнейшем о воспитании, будем иметь в виду не всякое педагогическое воздействие, полезное в каком-нибудь отношении, а имеющее конечной целью становление воспитуемого как универсальной личности.

Обратим внимание на диалектичность проблемы воспитания личности, отмеченную и на июньском (1983 год) Пленуме ЦК КПСС: решение ее — одновременно и важнейшая цель и неперемное условие коммунистического строительства. Новый человек не может автоматически «явиться» в результате общественных преобразований — его становление само служит предпосылкой успешности этих преобразований.

Без глубинной перестройки самосознания, ценностных ориентаций человека, затрагивающей не отдельных выдающихся индивидов, а огромные массы народа, действенность коренных социальных изменений оказалась бы ограниченной, и общество вынуждено было бы и далее постоянно заниматься нейтрализацией различных симптомов духовной ущербности людей — в их отношении к труду, к природе, друг к другу, в бытовом поведении и так далее. Но все эти проблемы — жгучие и неотложные — «периферийны» по своему происхождению и не могут быть решены сами по себе, помимо и до решения центральной проблемы воспитания личности.

Говоря об идеале универсальной личности как цели коммунистического воспитания, мы имеем в виду ее особое отношение с универсумом (то есть с миром как всем сущим): внутреннюю, органическую причастность к нему. Такой человек не чувствует себя замкнутым «я», которому внешний мир (природный и социальный) противостоит как «не-я». Напротив, он сам для себя является и природой, достигшей самосознания (природным существом, существующим для самого себя<sup>2</sup>), и наличным живым родом<sup>3</sup>.

На пути становления такого самосознания человек преодолевает отчужденное отношение ко всему в жизни — а значит, и отчуждение своей истинной сущности — и сможет относиться к самому себе «как к существу *универсальному* и потому свободному»<sup>4</sup>. «Свобода, — писал еще Гегель, — есть лишь там, где нет для меня ничего другого, что не было бы мною самим»<sup>5</sup>.

А с этим к человеку неизбежно придут и органическое чувство личной ответственности за все, способность мыслить, оценивать, действовать с точки зрения общечеловеческих интересов. Развитие личности именно в русле такой тенденции порождает людей, способных во всякой конкретно-исторической ситуации занимать прогрессивную позицию и выступать против тех политических сил, общественных групп или идеологических систем,

<sup>1</sup> См. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Т. 4. С. 447.

<sup>2</sup> См. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Т. 42. С. 164.

<sup>3</sup> См. там же. С. 92.

<sup>4</sup> Там же.

<sup>5</sup> Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук. М., 1975. Т. 1: Наука логики. С. 124

которые служат закреплению каких бы то ни было форм неравенства, эксплуатации, антагонизма, то есть объективно противостоят интересам человечества как целого.

В сознательном устремлении к такому идеалу человек изживает многие психологические черты, унаследованные от прошлого, в том числе односторонность и частичность в развитии способностей, утилитарно-потребительское отношение к природе, к явлениям культуры, всегда грозящее перекинуться и на область человеческих взаимоотношений. Избавление от этого тяжелого, хотя и исторически обусловленного наследия требует целенаправленного коммунистического воспитания и самовоспитания, иначе говоря, такого воздействия на дру-

гого (или на самого себя), которое способствует становлению универсальной личности. А отдельные виды воспитания, на которые принято делить этот процесс — идейное, нравственное, трудовое и прочее, — следует понимать не как части какого-то комплекса (что подразумевало бы механическую «модель» челове-

**В сознательном устремлении к идеалу человек изживает многие психологические черты, унаследованные от прошлого, в том числе односторонность и частичность в развитии способностей, утилитарно-потребительское отношение к природе, к явлениям культуры, всегда грозящее перекинуться и на область человеческих взаимоотношений.**

ческой личности), не как самостоятельные «ведомства» в духовном мире человека, а как грани единого целого, отдельно друг от друга не существующие. Очевидно, например, что идейное воспитание неосуществимо в отрыве от нравственного, патриотическое будет фикцией без трудового и т. д.

Идеал личности должен быть целиком представлен в каждой из этих граней; каждый вид воспитания берет на себя в конечном счете всю полноту воспитательных задач и нравственной ответственности за человека, но решает их своим, особым путем. Это относится и к эстетическому воспитанию: оно также имеет дело со всеми основными проблемами становления целостной, универсальной личности в их своеобразном преломлении.

Понятие эстетического воспитания, с одной стороны, прочно связано в нашем сознании с искусством; с другой — предполагает что-то более широкое, не специальное, но всеобщее по своему значению. И в этом нет противоречия. За всяким фактом творчества в любом виде искусства, за всяким ярким проявлением специального таланта живописца и музыканта, архитектора и поэта, актера и ваятеля на самом деле лежит нечто гораздо более общее, глубокое и первичное: *особое отношение человека к жизни*. Не к искусству, его ценностям, их созданию и восприятию, а к самой окружающей действительности, еще не преобразованной художественным творчеством.

Подчеркиваю: речь идет не об идейно-художественном содержании отдельных произведений или целых направлений в искусстве, а о том отношении человека к действительности, которое создает самую возможность ее эстетического освоения. Оно может и не проявляться в специальной художественной деятельности, составляя, тем не менее, духовное богатство человека, им обладающего. Это особое отношение к жизни (будем называть его *эстетическим отношением*) потенциально свойственно каждому; правда, в условиях общественного разделения труда оно развивается и опредмечивается главным образом в сфере профессионального искусства. Но в этом и состоит всеобщее значение труда художника — основного хранителя «эстетического потенциала» человечества: его творчество способно пробуждать аналогичные «сущностные силы» и в других людях; приобщение к искусству может выступать для них как «распредмечивание» и «присвоение» общечеловеческой способности эстетического отношения к жизни.

Как писал М. Пришвин: «Способность художника видеть мир означает бесконечное расширение обычной способности всех людей к родственному вниманию (так писатель определял качество, очень близкое к тому, что мы называем “эстетическим отношением”. — А.М.-П.). *Пределы этому родственному вниманию бесконечно расширяются посредством искусства — этой способности особо одаренных людей, художников видеть мир с лица*»<sup>6</sup>.

Главная цель всеобщего эстетического воспитания — раскрытие способности эстетического отношения к действительности у *всех* людей. Независимо от профессии, не в качестве момента специальной одаренности, а как целостной характеристики гармонически развитой личности, как грани истинно человеческого отношения к миру и к самому себе.

В чем же психологическое содержание такого отношения? В чем его духовно-нравственная ценность, позволяющая назвать его целью всеобщего эстетического воспитания? Ответа тут не получить путем чисто рационального анализа — предмет исследования слишком необычен: для должного понимания его сути требуется собственный опыт, аналогичный тому, который мы стремимся постичь. Обратимся поэтому к высказываниям людей, в полной мере обладающих этим опытом, — выдающихся мастеров искусства, стремившихся осознать условия зарождения художественных замыслов, дойти до первоисточков собственного творчества.

Изучая теоретическое наследие художников разных эпох и народов, работавших в разных видах искусства, мы обнаруживаем некий инвариант эстетического отношения к жизни — то неизменное и всеобщее, что выступает в исторически изменчивых, особенных формах художественного творчества. Что как бы конституирует самую область эстетического освоения мира человеком.

Первое, чем неизменно характеризуется эстетическое отношение, — непосредственное переживание субъектом единства с окружающей действительностью: внешний мир не противостоит ему в своей отчужденной объективности, но открывается как *мир человека*, родственный и понятный ему. И лишь при этом условии оказывается возможным истинное творчество.

<sup>6</sup> Пришвин М. Записи о творчестве // Контекст. 1974: Литературно-теоретические исследования. М., 1975. С. 352

Многие крупнейшие поэты, художники, музыканты разных времен и народов в почти совпадающих выражениях формулируют одну и ту же мысль: если я и мой предмет, или внешний мир в целом, существуем раздельно, искусства не получится. Поэтому приобретение неотчужденного отношения к действительности рассматривается как главное условие эстетического развития человека.

Но изменение отношения к внешнему миру — это всегда и новое отношение к самому себе, новый уровень самосознания. Перерастая отчужденное отношение к окружающему как к извне ограничивающему «не-я», человек открывает, что не знал прежде и себя самого: он *преодолевает самоотчуждение, восстанавливает свою целостность, присваивает свою истинную, универсальную человеческую сущность*: «Всё во мне и я во всем» (Тютчев). И в этом громадное значение эстетического отношения для становления личности, независимо от того, находит ли оно выражение в художественном творчестве.

Интересное подтверждение этому мы встречаем, в частности, у М. Горького. Он описывает глубокое и осознанное чувство единства с природой, «со всем живым вокруг», пережитое в детстве, когда оно не могло, конечно, найти выхода в создании художественных произведений. Зато именно тогда, ощутив себя неотъемлемой частицей жизни природы и человечества, будущий писатель приобрел уверенность в своих силах, не сломленную наступившими вскоре годами тяжелейших жизненных испытаний<sup>7</sup>.

Неотчужденное отношение к миру в целом играет разными гранями как особое отношение к другим людям, к природе, к ценностям культуры, к историческому прошлому.

И во всех случаях предмет эстетического отношения выступает, с одной стороны, как соприродный человеку, готовый раскрыться, «свой»; с другой — как обладающий собственным, уникальным и самоценным существованием (эстетическое отношение не утилитарно, даже антиутилитарно).

Так, эстетически развитый человек воспринимает другого не «частично» (например, как носителя какой-нибудь полезной функции), не предвзято (под углом зрения своих пристрастий и предубеждений), а прежде всего как целостного субъекта, подобного и равного ему самому, одновременно и отличного от него и родственного ему — в точном смысле слова как «другое я». И это создает глубину сочувствия и понимания (не обязательно — согласия!) при сохранении индивидуальности каждого из вступающих в общение, создает способность ставить себя на место другого, чувствовать боль другого как свою. Помогает вырабатывать *доминанту на другом*, которую выдающийся русский ученый А. А. Ухтомский считал необходимым условием истинно человеческого общения<sup>8</sup>.

Приведем лишь один из многочисленных примеров: «Слушая этих людей, я приобщался к их жизни; я ощущал их лохмотья на своей спине, я шагал в их рваных башмаках; их желанья, их потребности — все передавалось моей душе, или, вернее, я проникал душою в их душу»<sup>9</sup>.

<sup>7</sup> См. **Горький М.** Собрание сочинений: в 18 т. М., 1962. Т. 9. С. 142.

<sup>8</sup> См. **Ухтомский А. А.** Письма // Пути в незнаемое. Писатели рассказывают о науке. Сб. X. М., 1973. С. 384.

<sup>9</sup> **Бальзак О.** Собрание сочинений: в 15 т. М., 1953. Т. 7. С. 341.

Нужно ли доказывать, что способность так относиться к другому человеку необходима не только для создания его образа в искусстве? Ведь ею определяется и творчество человеческих отношений, высшая культура общения, создается эмоциональная атмосфера всей повседневной жизни. И эта способность может раскрыться у каждого в результате полноценного эстетического воспитания, то есть развития эстетического отношения к миру.

Такое отношение, например, к природе связано с преодолением отчужденно утилитарного подхода к ней (только как к объекту рационального познания, использования и т. д.). Открывая в ней некоторое родственное себе содержание, человек открывает и «природное» в себе самом. В эстетическом переживании природа «очеловечивается», приобретает в творческом сознании человечески-образное содержание, а представление о человеке расширяется до масштабов природы. И метафорический язык, которым постоянно пользуются поэты, говоря о ней, — не «поэтическая фикция», не условный способ выражения, которому ничто в реальной действительности не соответствует, но необходимый для них способ объективировать свою реально переживаемую сопричастность природе, выражать самого себя как «рефлексирующую природу».

Осознать себя как природное, хотя и вышедшее из природы существо необходимо каждому — не только поэту или пейзажисту. Как верно писал известный советский психолог С. Л. Рубинштейн, «человек, отчужденный от природы, от жизни Вселенной, от игры ее стихийных сил, не способный соотнести себя с ними... — это маленький человек»<sup>10</sup>.

Есть еще один жизненно важный аспект эстетического отношения к природе: оно делает для человека невозможным односторонне-потребительский подход и побуждает строить общение с ней, исходя из взаимных «интересов», а порой и исключительно из самоценности ее бытия. Поэтому, на мой взгляд, всеобщее эстетическое воспитание действеннее многих специальных, частных мер послужит делу сохранности биосферы.

Можно заметить, что, говоря об эстетическом отношении, постоянно приходится возвращаться к одной из его характеристик: к его неутилитарности. Но именно это бескорыстие и делает его развитие средством безграничного обогащения человека — духовного обогащения.

Напомним известные мысли Маркса: «Частная собственность сделала нас столь глупыми и односторонними, что какой-нибудь предмет является *нашим* лишь тогда, ...когда мы его потребляем... На место *всех* физических и духовных чувств стало простое отчуждение *всех* этих чувств — чувство *обладания*»<sup>11</sup>.

В социалистическом обществе все последствия этого самоотчуждения человеческой сущности должны быть побеждены. И эстетическое воспитание может сыграть в этом существенную роль — именно потому, что эстетическое отношение к предмету и к миру в целом несет осознанное переживание его самоценности (не как объекта обладания и использования), а это раскрывает в человеке — или возвращает ему — универсальное богатство его чувств. Поясним это примером.

<sup>10</sup> Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1976. С. 374.

<sup>11</sup> Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Т. 42. С. 120.

«...Торговец минералами, — писал Маркс, — видит только меркантильную стоимость, а не красоту и не своеобразную природу минерала; у него нет минералогического чувства»<sup>12</sup>.

Такой торговец беден как человек, его богатство носит отчужденную, вещную форму. А эстетическое отношение к этому минералу, бескорыстное, родственное внимание именно к его красоте и своеобразной природе обогащает человека соответствующим чувством как духовным богатством, независимым от внешнего обладания данным предметом.

Так человек с развитым эстетическим отношением делает весь мир своим, или, что то же самое, приобретает универсальное и неотчуждаемое богатство чувств, эквивалентное всему многообразию внешнего мира.

Приведенный пример, по-видимому, облегчает понимание еще одной существенной черты эстетического отношения: особой восприимчивости к чувственной стороне действительности, к ее «форме».

Возможно, с нее надо было начать, — ведь именно она сообщает «эстетическую специфику» тому неотчужденному отношению к окружающему, о котором говорилось до сих пор. Даже самый термин «эстетическое» означает: связанное с чувственным восприятием.

Эстетическое отношение к действительности рождает обновленное и угонченное непосредственное восприятие жизни. Дело тут не в простом обострении органов чувств, не в уточнении «информации», которую они дают. Дело в особой культуре восприятия, когда неповторимый облик предмета, человека, явления природы, события предстает как прямое выявление характера, внутреннего состояния, судьбы. Когда он рождает в душе человека столь же неповторимый эмоциональный отклик и ассоциативные ряды. Когда внешний образ предмета выступает как «прозрачный» носитель неотделимого от него внутреннего содержания, родственного воспринимающему человеку. Следующий пример до конца пояснит эту мысль.

«Моя наблюдательность, — писал О. Бальзак, — приобрела остроту инстинкта: не пренебрегая телесным обликом, она разгадывала душу — вернее сказать, она так схватывала внешность человека, что тотчас проникала и в его внутренний мир; она позволяла мне жить жизнью того, на кого была обращена, ибо наделяла меня способностью отождествлять с ним себя самого...»<sup>13</sup>.

Именно «прозрачность» внешнего образа для внутреннего, духовного содержания мы и переживаем как «красоту», «прекрасное» в искусстве и в эстетическом восприятии действительности, и в этом существенное отличие от житейских представлений о «красивом». Это замечательно выражено в стихотворении Н. Заболоцкого «Некрасивая девочка», оканчивающемся известными строками:

А если это так, то что есть красота  
И почему ее обожествляют люди?  
Сосуд она, в котором пустота,  
Или огонь, мерцающий в сосуде?

Таким образом, эстетическое воспитание раскрывается как путь к обретению человеком универсального самосознания и неограниченной отзыв-

<sup>12</sup> Там же. С. 122.

<sup>13</sup> Бальзак О. Собрание сочинений. Т. 7. С. 340.

чивости на все явления жизни, способности воспринимать окружающий мир неотчужденно, как «свой», со всей радостью, болью и чувством личной ответственности, которые несет с собой такое мироощущение. Но, естественно, это вовсе не значит, что решать подобные задачи может именно эстетическое воспитание, и только оно. Наоборот, любой вид воспитания (если это действительно воспитание) должен *по-своему* их решать. Потому что, как уже отмечалось, всякий вид воспитания личности — это не отдельный участок учебно-воспитательной работы, а особая грань органического целого — грань, через которую непременно просматриваются все другие важные аспекты воспитания.

Мы видели, например, что в эстетическом отношении к человеку проявляется и нравственное начало; развитие эстетического отношения к природе есть в то же время и экологическое воспитание, а эстетическое отношение к миру в целом формирует общественные идеалы и гражданскую позицию человека, формирует личность, ориентированную на коммунистический идеал всечеловеческой общности. Ведь коммунизм и означает «общность», а одно из его определений — «осуществленный натурализм человека и осуществленный гуманизм природы»<sup>14</sup>. Такие цели может и должно ставить перед собой эстетическое воспитание в нашем обществе. Конечно, полнота их достижения — дело завтрашнего дня; но это не астрономическое «завтра», которое придет само собою: чтобы его приблизить, нужны сознательные, целеустремленные усилия, чем, в частности, и вызвана необходимость реформы школы.

Оценивая с этой точки зрения сегодняшнее положение вещей, мы обнаружим в нашей работе по эстетическому воспитанию немало упущений и противоречий. Хотя мы и рассматриваем его в контексте общей задачи коммунистического воспитания (становление гармонической личности как самоцель общественного развития), в том, как конкретизируются его задачи в педагогической теории и практике, еще заметны следы понимания человека как «частичного» существа. И в результате эстетическое воспитание оказывается чем-то частным, представляется лишь дополнением духовного мира человека более или менее полезными качествами: навыками общения с искусством, способностью получать удовольствие от художественных впечатлений, «ценить красоту» в окружающей жизни и так далее, а не воспитанием целостной личности (и, следовательно, формированием любых ее качеств, всей системы отношений с миром).

Поэтому не стоит удивляться, что при всей популярности и даже некоторой моде на проблему эстетического воспитания ее реальный статус в школьной педагогике, в научных исследованиях и в широком общественном мнении не так уж высок.

Едва ли кто-нибудь со всей искренностью поставит нужды эстетического воспитания вровень с любой жизненно важной проблемой нашего времени. Чаще мы встретимся с отношением к нему благожелательно-снисходительным, как к предмету роскоши, который приятно иметь, когда вы обеспечены всем житейски необходимым, но без которого, в общем, можно и обойтись.

<sup>14</sup> Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Т. 42. С. 118.



Неудивительно и то, что в практике школы предметы изобразительное искусство и музыка остаются второстепенными, а литература преподается «не как искусство», и само причисление ее к «эстетическому циклу» способно вызвать недоумение и даже протест у некоторых специалистов.

Мы как-то свыклись с тем, что общеобразовательная школа проблему эстетического воспитания не решает, что это забота семьи и внешкольных учреждений (которые, впрочем, в большинстве случаев тоже не решают ее). И это имеет самые серьезные последствия, ибо таким образом программируется массовая эстетическая невоспитанность достаточно образованных людей, которые в дальнейшей жизни легко обходятся без общения с большим искусством и страдают отсутствием иммунитета к воздействию различных форм псевдоискусства и антиискусства, а значит — к тому мироощущению, которое стоит за ними. В проекте школьной реформы справедливо говорится о необходимости «поставить надежный заслон проникновению в молодежную среду безыдейности, пошлости, низкопробной духовной продукции». Разумеется, речь должна идти в первую очередь не о системе ограничений и запретов — такой внешний заслон ненадежен и даже способен вызывать последствия, противоположные ожидаемым. Заслон должен органично вырасти внутри человека, в результате формирования его эстетического сознания.

Более шести десятилетий назад, беседуя с Кларой Цеткин, Ленин говорил, что для народа необходим «хлеб» и допустимы в какой-то мере «зрелища» как развлечение, но тут же провел четкую грань между развлечением и Искусством: «...наши рабочие и крестьяне заслуживают чего-то большего, чем зрелищ. Они получили право на настоящее, великое искусство. Потому мы в первую очередь выдвигаем самое широкое народное образование и воспитание»<sup>15</sup>.

В первые годы Советской власти необходимо было обеспечить широчайшим трудящимся массам возможность хотя бы подступиться к истинным ценностям художественной культуры — открыть этим массам самое ее существование, научить читать, приобщить к достижениям театрального искусства, сделать доступной для них музыкальную и изобразительную классику. Необходимо, но, оказывается, недостаточно.

Сегодня право каждого на «настоящее, великое искусство» надежно обеспечено. В этом — огромное достижение нашего общества, однако проблема всеобщего эстетического воспитания тем самым еще не исчерпывается.

Вопрос ведь в том, как мы пользуемся полученным правом. Много ли тех, кто общается с великим искусством постоянно, систематически, всерьез, для кого оно стало насущной потребностью и, главное, повседневным средством духовного *самовоспитания*?

Не будем тешить себя иллюзиями — при нынешнем образовательном уровне советских людей, широкой пропаганде искусства, отсутствии теорий его недоступности «обыкновенному» человеку нам придется признать: таких людей пока недопустимо мало. Поставим вопрос иначе: много ли тех, кто пропустит хотя бы один тайм рядового футбольного матча ради передачи о творчестве Микеланджело, кто искренне предпочтет «Фауста» плоскому детективу, Глинку — посредственной эстрадной программе?

<sup>15</sup> В. И. Ленин о литературе и искусстве. М., 1979. С. 660.

«Настоящее, великое искусство» — развлекательному, а порой вульгарному «зрелищу»? А ведь мы говорим о людях, окончивших десятилетки и вузы, — для них открыт внешний доступ ко всем сокровищам мировой культуры, но они еще не обрели ключа к его глубинному содержанию, не прикоснулись к драгоценному опыту эстетического отношения человека к миру. И поэтому не имеют оснований верить своим воспитателям, что, игнорируя Глинку и Микеланджело, они обкрадывают себя в каком-то «очень важном» отношении.

В чем в большинстве случаев заключалось их знакомство с искусством в школьные годы? Отчасти в том, что приходилось осваивать некоторые технические навыки, приемы и правила, безразличные к какому бы то ни было духовному содержанию. Отчасти в том, что произведение искусства использовалось как средство их прямолинейного «воспитывания», навязывания готовых оценок.

Когда человек приобретает — в своем творчестве и в общении с искусством других — опыт эстетического отношения к миру, а с ним — и новое представление о самом себе, то для него открывается путь пожизненного, трудного, но желанного *самовоспитания*. А назойливое и формальное воспитание извне не только не достигает цели, но вызывает у ребенка подспудную отрицательную установку и к самому искусству, служившему для этого средством. И когда этот ребенок получает свободу выбора, он принимает то искусство, которое не «воспитывает», не требует от него никаких усилий роста, а, наоборот, убажывает, развлекает, обслуживает его, оставляя (в лучшем случае) таким, каким он пришел. А дверь настоящего эстетического воспитания оказывается закрытой плотно и надолго. Может быть, на всю жизнь.

Случается, конечно, что человек и в зрелые годы отыщет и откроет эту дверь. Но в общегосударственном масштабе проблему может решить только эстетическое воспитание в массовой школе.

Ведь через школу — и только через школу — проходят *все*, и осуществить полноценное эстетическое воспитание в школе — значит впервые в истории создать *эстетически воспитанный народ* и обеспечить благоприятные условия для всестороннего воспитания всех последующих поколений советских людей. Скажем со всей определенностью: нет другой области обучения и воспитания, где наблюдалось бы такое расточение духовных богатств, такое несоответствие грандиозных возможностей и скудных, частных результатов, как в эстетическом воспитании средствами искусства и художественного творчества! Необходимость реформы здесь назрела давно — именно реформы, а не текущего ремонта, не замены отдельных устаревших деталей. Сказанное не предполагает, конечно, ни поспешности, ни неуважительно-го отметания позитивного опыта, но изменение создавшегося положения должно быть коренным. Оно должно начинаться с переосмысления главной цели эстетического воспитания и заканчиваться перестройкой конкретных методов повседневной работы с детьми.

Подчеркнем: общение с искусством, даже с лучшими его образцами, в деле всеобщего эстетического воспитания — вовсе не самоцель. Но истинное искусство — концентрат эстетического опыта человечества, и потому оно служит незаменимым средством, или, лучше сказать, той дверью, через которую надо пройти каждому, чтобы обрести способность эстетического от-

ношения к окружающей действительности. В этом главный смысл всеобщего эстетического воспитания. Такую задачу призвана решать школа, — а это потребует разработки системы заданий, прямо направленных на развитие эстетического отношения и составляющих стержень учебного процесса, а также новых (не «авторитарных») форм общения учителя с учениками.

Потребуется также ряд существенных изменений в сознании воспитателя и в организации всего учебного процесса. Охарактеризуем кратко наиболее важные из них.

*Первое.* Должен измениться не просто «статус», но, условно говоря, «самосознание» предметов эстетического цикла. Не нужно больше доказывать их необходимость ссылками на ту частичную, прикладную пользу, которую они приносят при освоении *других* предметов, областей познания или деятельности. Ценность и достоинство эстетических дисциплин не нуждается во внешних подпорках. *В условиях современного школьного образования эстетический цикл — важнейшая область воспитания гармонической личности человека нового общества. А это сегодня — наша главная задача.*

*Второе.* Так же радикально надо изменить и отношение к ребенку. Пора отказаться от заниженных представлений о его возможностях — представлений, порождающих примитивность и неадекватность искусству тех задач и критериев, которые преобладают сегодня в учебном процессе. В таких условиях способности детей не только не получают развития, — иногда они даже деградируют под воздействием обучения, которое вместо того, чтобы вести ребенка вперед, ориентируясь на «зону ближайшего развития», отстает от его возможностей, накопленных в дошкольные годы и проявлявшихся в творческих играх.

Есть основания утверждать, что *с детьми шести-семи лет (может быть, и раньше) можно начинать серьезную и плодотворную работу по эстетическому воспитанию.* И не только можно, но и нужно, так как многие важные аспекты этой работы с годами по ряду причин протекают все труднее. Стремиться надо отнюдь не к примитивизации задач, а к нахождению простого, понятного языка и методических приемов, открывающих ребенку неискаженную суть эстетического переживания и художественного творчества.

*Третье.* *Эстетическое отношение к жизни — единая основа всех искусств.* Поэтому важно преодолеть сепаратизм в понимании задач и методов отдельных предметов эстетического цикла, не заслонять спецификой отдельных видов искусства общее для них содержание (а сейчас чаще всего именно так и происходит, и ребенку нелегко обнаружить нечто общее в изображении чучела птицы, обсуждении хороших и плохих качеств Онегина и в запоминании условных знаков нотной записи).

В настоящее время создатели передовых программ по отдельным видам искусства исходят не из их технических особенностей, а из глубинного содержания. И в силу этого размыкают круг узкоспециальных задач, способствуя общеэстетическому и нравственному развитию, воспитанию школьника. Примером могут служить получившие признание программы, разработкой которых руководят выдающиеся деятели искусства композитор Д. Б. Кабалевский и художник Б. М. Неменский.

Следующий шаг должен заключаться в том, что именно эстетическое воспитание станет центральной задачей обучения предметам данного цикла,

а приобщение детей к конкретным видам искусства — средством для ее решения. Поэтому наряду с усовершенствованием и внедрением новаторских программ по отдельным видам искусства *пора начать разработку целостной программы эстетического воспитания, общие принципы которой по-разному преломлялись бы в преподавании различных видов искусства.* Одна из первых попыток в этом направлении предпринимается сейчас группой сотрудников Научно-исследовательского института общей и педагогической психологии Академии педагогических наук СССР на материале преподавания литературы, и те результаты, которые уже получены, позволяют по-новому оценить творческие и читательские возможности младших школьников, делают очевидным органическое единство эстетического и нравственного воспитания!

*Четвертое.* Одним из принципов, общих для преподавания всех видов искусства, должно стать ведущее значение полноценных творческих заданий и подчиненное — технических знаний и навыков. Ведь приобщение к искусству — это путь воспитания неотчужденного отношения ко всему в жизни. И особенно недопустимо, чтобы само искусство входило в жизнь ребенка как один из отчужденных видов деятельности, как совокупность приемов, правил и готовых оценок безотносительно к его замыслам, переживаниям, жизненному опыту, к нему самому как уникальному человеческому существу.

С первых шагов обучения ведущим моментом должно быть стремление ребенка выразить увлекающее его самого содержание: замысел, переживание, оценку действительности. По мере усложнения этого содержания будет обнаруживаться нехватка средств для его выражения. Вот тогда педагог и должен снабдить ученика теми знаниями и умениями, которые ему нужны для решения реально стоящей перед ним и увлекающей его творческой задачи. Ни на каком этапе обучения цели творчества не должны подменяться средствами.

*Пятое.* Чтобы общение с произведениями искусства могло воспитывать личность ребенка, они не должны восприниматься отчужденно от личности создавшего их автора. Получив в практической деятельности опыт художественного воплощения собственных замыслов, ребенок сумеет воспринять и произведение искусства как воплощение мысли и чувства другого человека.

Развивая у школьника способность вступать в «диалог» с автором, понимать его оценку действительности, сопоставлять ее со своей собственной, соглашаться или спорить с ней, мы воспитаем человека, для которого искусство — не пассивное отражение фактов и событий жизни (хотя бы и самых значительных), а сила, активно и целенаправленно формирующая мировоззрение, мироощущение людей, их идеалы, то есть изменяющая саму действительность и несущая за это ответственность.

*Шестое.* Произведения искусства нельзя использовать как дидактические пособия для навязывания готовых оценок людей и событий, изображенных в произведении. Упрощая вопрос о воспитании гражданских и нравственных качеств средствами искусства, мы получаем результаты, далекие от желаемых. По удачному выражению известного советского философа, влияние великих произведений может быть косвенным, оно «подни-

мает общий духовный уровень общественного субъекта и тем способствует его борьбе»<sup>16</sup>.

Большое искусство — это концентрат эстетического отношения человека к миру. Его воспитательный потенциал состоит прежде всего в том, что оно может у каждого пробуждать такое отношение и тем самым воспитывать человека, для которого нет «чужих» надежд и страданий, который умеет бескорыстно ценить жизнь и непосредственно переживать свою личную сопричастность и ответственность за всех и за все, встреченное в жизни, — от людей, предметов, событий своего ближайшего окружения, от порученного ему общественно значимого труда до судеб своего народа, человечества, природы и космоса.

И тем самым осуществлять на деле коммунистическое воспитание, формируя тот *передовой отряд человечества, который берет на себя реализацию, охрану и защиту общечеловеческих интересов*.

Очевидно, что для решения этих задач в процессе преобразования школы недостаточно организационных мер, даже таких несомненно важных, как привлечение к преподаванию специалистов, расширение сети кружков художественной самодеятельности, и других. И увеличение учебных часов для предметов эстетического цикла не решило бы всех проблем: мы ведь знаем, что предмет литература, например, за редкими исключениями дает для истинного эстетического развития детей немногим больше, чем уроки по программе изобразительное искусство, хотя последнему школа уделяет несравнимо меньше времени и внимания. С другой стороны, занятия по некоторым новым программам, упоминавшимся выше, так интенсифицируют учебный процесс, что в пределах тех же учебных часов решаются гораздо более сложные задачи.

Действенная реформа требует прежде всего глубинных изменений в самом учебном процессе: новые задачи не решить старыми средствами. Это, кстати, уместно отнести и к другим задачам, указанным в проекте ЦК КПСС, — таким, как выработка самостоятельности мышления, воспитание потребности в труде, нравственное воспитание и др.

Во всех случаях для реального достижения поставленных проектом высоких целей необходима напряженная научно-педагогическая работа, направленная на перестройку способов мышления и общения педагога и ученика, самой эмоциональной атмосферы урока, представлений о становлении личности ребенка, об условиях творческого освоения материала и т. д.

По всем этим соображениям считаю нужным расширить пункт 15-й проекта. Прежде всего — не ограничиваясь перечислением отдельных полезных сторон эстетического воспитания, подчеркнуть: *«Эстетическое воспитание — мощное средство формирования целостной личности, духовно-нравственных ценностей человека, всей системы его отношений к действительности — к Родине, к другим людям, к природе, к своему труду, к событиям общественной жизни. Поэтому осуществление всеобщего эстетического воспитания является неотложной общенародной проблемой, и главную роль в ее решении призвана сыграть общеобразовательная школа»*.

<sup>16</sup> Лифшиц Мих. Карл Маркс. Искусство и общественный идеал. М., 1972. С. 366.

На мой взгляд, целесообразно дополнить текст документа и такими положениями:

— *в условиях большей политехнизации школы действительность предметов эстетического цикла приобретает особое значение: преподавание их должно внести равновесие «рационального» и «эмоционального» моментов в процесс обучения, активно способствовать гармоничному развитию личности;*

— *оказывать поддержку исследовательским коллективам, отдельным ученым, передовым учителям в разработке и широком внедрении в практику школы новых принципов обучения и экспериментальных программ, приводящих к развитию у детей эстетического отношения к жизни и творческих способностей;*

— *преподавание предметов эстетического цикла должно охватывать весь период школьного обучения. (А не обрываться именно в том возрасте, когда начинается наиболее интенсивное и сознательное становление личности ученика);*

— *взять курс на выработку в ближайшее время единых принципов преподавания всех предметов эстетического цикла. Искать пути установления органичных межпредметных связей. (Так, школьный предмет изобразительное искусство в одном из своих аспектов — как «художественный труд» — смыкается с задачами трудовой подготовки и будет способствовать творческому овладению огромным диапазоном современных профессий, эффективности и культуре труда);*

— *для координации работы в области эстетического воспитания создать научно-практический центр, главными задачами которого станут: а) разработка общих психолого-педагогических принципов эстетического воспитания и программ их реализации в ходе обучения разным видам искусства; б) проверка этих программ в экспериментальных условиях с последующим внедрением положительных результатов в практику массовой школы; в) интенсивная переподготовка учителей и разработка программ эстетического воспитания средствами искусства для студентов соответствующих факультетов педвузов.*

При таких условиях реформа школы в области эстетического воспитания позволит эффективно использовать неисчерпаемый воспитательный потенциал искусства в деле формирования человека нового общества. ◆