

Художественная педагогика.

***Еще раз о содержании, системе и структуре
современного образования.***

О сущности художественной педагогики

***Общие и специфические принципы
художественной педагогики***

Еще раз о содержании, системе и структуре современного образования.

Привычно завлекающее и интригующее название теоретических работ о той или иной грани нашего бытия в двадцать первом веке неожиданно потускнело, как истертая монета. И немудрено - мы уже вступили в этот условный исторический период, мы уже существуем в его рамках. И вместе с тем, несмотря на всю их конвенциональность, новый век / пусть взятый только в христианском исчислении / знаменует рождение и становление социальной реальности, абсолютно несопоставимой с тем, что знало в прошлом человечество. Он раскрывает перед ним неведомую бездну загадочной, пугающей информационной цивилизации эпохи Озарения. И как всякая новая цивилизация, эта эпоха предопределяет революционное по масштабам и глубине изменение образования подрастающего поколения в любом уголке планеты, безотносительно к степени соотнесенности конкретных региональных условий с общеисторической тенденцией.

Это изменение происходит как в **содержании образования**, так и в его **системе** и **структуре**. Не проанализировав его характер, его ведущие тенденции хотя бы в первом приближении, бесполезно даже пытаться перейти к педагогической конкретике, в частности - к анализу основных блоков педагогических дисциплин, что является предметом моего теоретического интереса в последние десятилетия. Естественно, разговор должен начинаться с **содержания** всего образовательного процесса, с анализа его незыблемых тенденций и необходимых радикальных изменений.

Прелюбопытно, что мудрейший из мудрых В. Даль в « Толковом словаре » не находит места понятию « содержание ». У него есть « содержание скота », « содержатель постоялого двора », « содержанка », « содержимое », « содержащее ». Но - нет **содержания вообще**, то есть абстрагированного от всего многообразия реальности понятия. А со времен Аристотеля содержание **понятия** трактуется как совокупность существенных признаков, мыслимых в нем. Естественно, что в « Толковом словаре » такой универсальной совокупности нет места, ибо ее попросту не существует. Есть содержание чего - либо конкретного, в нашем случае - образования. И без его столь - же конкретного содержания применительно к особым историческим условиям развития человеческого общества любой разговор о ретрансляции культуры и ее приумножении бесперспективен.

Осознав эту первую трудность, мы сразу же сталкиваемся и с иной, не менее сложной проблемной ситуацией, а именно - с признанием поливариантности понятия содержание образования в зависимости от исходной логической установки. Таких установок в литературе вопроса - множество, и все они в должной мере обоснованы и соответственно - имеют право на существование.

Так, если мы избираем **социальный аспект** рассмотрения проблемы, перед нами открывается перспективный путь исследования соотношения реальной структуры общества, складывающейся ныне как в глобальных, так и в региональных условиях, непредвзятого анализа влияния текущей политики на содержание образования и т.п. Избегаю подобного подхода не только в силу его наиболее масштабной теоретической разработанности, но и в силу вполне естественного желания не перейти на ненормативную лексику при оценке того бедлама, который сотворили наши доморощенные политики в содержании образования, где всегда мы по - праву занимали достойное место в мировой культуре двадцатого века и где ныне бесплодная немочь реформаторства свирепствует как черная чума в средние века.

Привлекателен и весьма конструктивен другой аспект исследования содержания современного образования, а именно - **технико-экономический**. Здесь опять - так мы имеем серьезнейшие педагогические наработки, в том числе и наших исследователей, показывающие как соотнесенность содержания с экономикой во всех ее аспектах, так и с галопирующей невообразимыми темпами техникой, диктующей как новые педагогические технологии, так и преобразование всей совокупности культурных ценностей, необходимых нынешнему «частичному человеку», оборачивается прямой антитезой античной и возрожденческой образованности и прекраснотворным иллюзиям европейского Просвещения. Отсылая читателя к соответствующим наиболее серьезным педагогическим трудам, хочу лишь сделать акцент на одном прелюбопытнейшем парадоксе современной цивилизации. Бесспорно, без существеннейших материальных затрат утверждения нового содержания образования в XXI веке не добиться ни одному уважающему себя, свои традиции и озабоченному своей будущностью государству. Отсюда - соревнование в этой сфере национального престижа, где о нашей полудикости лучше не говорить. Особенно если проанализировать драматичное положение в обеспечении всех наших детей средствами новейшей информатики, в их доступе к поисково-информационным системам.

Но движение духа человеческого не всегда связано напрямую с технико-экономическим обеспечением динамики нового содержания образования. Можно ли забыть тот примечательный исторический факт, что нынешняя реальная интеллектуальная и творческая элита России / а другая существует только в иллюзорных амбициях власть предержащих, пытающихся утвердить за собой право именоваться «элитой» / сформировалась у нас в те годы, когда мы сражались на фронтах Великой отечественной войны, а она подрастала и обучалась в нетопленных, полуразрушенных помещениях школ, читала учебники, напечатанные на старой газетной бумаге, но реализовывавшие на практике самые прогрессивные общие и частные методики, до которых еще и сегодня не подошли «развитые страны». И которые вопреки всем геростратам от педагогики, систематически завоевывающим в ведомстве образования руководящие кресла и столь же систематически исчезающим в тумане небытия и всеобщего забвения, до сих пор определяют основное содержание образования нашего подрастающего поколения. Прежде всего - благодаря стойкости и гражданскому мужеству учительского корпуса, этой действительной славы России.

Логикой духовной жизни в нашей многострадальной стране, обладающей поразительным, почти мистическим долготерпением, в деле определения содержания образования в условиях информационной цивилизации и эпохи Озарения доминантой оказывается **функциональный подход**, базирующийся на признании абсолютно аксиоматического положения об единстве обучения и воспитания в содержании образования. В дальнейшем изложении я использую и этот подход, ибо в противном случае нам не разобраться во всех тех хитросплетениях вокруг проблемы **эстетического воспитания**, которые по сути дела кастрируют эту благороднейшую идею и деятельность. Пока лишь отмечу, что **все великие цивилизации прошлого обучение и воспитание трактовали как единый и целостный процесс**. Нелепо было бы предположить, например, что в Древнем Риме, просуществовавшем более 2.700 лет, кто - либо всерьез предложил обучать детей в некоем абстрактном вакууме, без выработки у них высочайшей гражданской нравственности, неколебимого мужества римлянина, которому с детства был естественен и близок образец поведения Муция Сцеволы или Катона, не давая молодежи жизненные уроки тяжелого труда и воинского долга, не прививая им всеми средствами, вплоть до «Сатирикона» Петрония, умения жить по законам благородной простоты. Не допущу преувеличения, если скажу, что вся

классическая римская литература есть великая Книга воспитания, и нам сегодня не грех было бы дать детям Плутарха, Цезаря, Марка Аврелия, Цицерона, Эпиктета и конечно же - гениальные « Нравственные письма к Луцилию » Сенеки. Увы, обо всем этом они и слыхом не слыхивали...

Не следует игнорировать и вполне традиционный для нашей педагогической научной и периодической литературы **предметно - просвещенческий подход к содержанию нового образования в ХХ1 веке**, базирующийся на признании школы как универсального образовательного учреждения на все времена и для всех этносов, а стало быть - и на привычной трактовке целокупности «обязательных» и « дополнительных » учебных предметов, допускающих лишь некоторую, печально необходимую «модернизацию» . Он подкупает стабильностью, устойчивой связью с традициями, но игнорирует тенденцию рождения принципиально нового типа образовательных учреждений в будущем, равно как и исключает даже мысль о ненужности некоторых - скажу весьма осторожно - учебных предметов в условиях интегративного образования / принципы которого я сформулировал в ряде работ, и прежде всего - в исследовании « Образование в ХХ1 веке ». М.,1999 /. Понимая неодолимость нового, консервативные просвещенцы, многие годы рядившиеся в тогу « реформаторов » и пытающиеся ныне сверху, в обход научно - педагогической общественности увековечить все косное, отжившее в теории и практике образования, и прежде всего - в его предметной основе, додумались до идеи законодательного закрепления « стандартов образования », которые, наверное, будут контролировать «стандартологи» как еще одна ветвь безмерно разросшейся системы управленцев в просвещении. С этой целью ими был подготовлен проект федерального закона « О государственном образовательном стандарте основного общего образования ». Мне вполне случайно было поручено его рецензирование на одном из последних этапов перед обсуждением / а может быть - и перед утверждением / в Государственной думе Второго созыва.. И хотя движение этого нелепейшего документа несколько замедлилось, суть моих аргументов по нашей доброй чиновничьей традицией осталась неведомой научной общественности. На которую, кстати, всегда вполне авантюрно ссылаются как на союзника « неведомые » авторы этого трагикомического документа.

Между тем аргументы эти напрямую связаны с определением **параметров и характеристик содержания образования в ХХ1 веке**, а посему я и позволяю себе привести рецензию полностью. Не знаю, какие темные силы проталкивали по нашей расейской традиции подобный « закон », но его принятие отбросило бы наше образование в дебри самого архаичного консерватизма перед лицом вызова новой цивилизации.

« Составители проекта, - писал я в рецензии, - отчетливо осознавали те ожидания общественности России, которые связаны с его утверждением. Если не вступать в дискуссию по поводу нелепого, алогичного термина « стандарт » , имеющего операционное значение в промышленном и сельскохозяйственном производстве, но абсолютно неприменимом к живому ребенку, особенно в связи с требованиями новой педагогики о **гоминизации**, об индивидуальном подходе к каждому человеку, сама по себе идея единых государственных требований к системе образовательных учреждений не вызывает сомнений. Напомню, что именно высочайшие и хорошо продуманные государственные требования к среднему образованию в предвоенные и первые послевоенные годы, аккумулировавшие опыт прогрессивной русской школы, равно как и наработки мировой педагогики, позволили нам не только обеспечить общий подъем духовной культуры народа, но и его прорыв на новый уровень цивилизованности во всех сферах общественной практики. Выполнение этих государственных требований отлично контролировалось, как говорится, « на выходе » , без дополнительной громоздкой системы «

государственного контроля » специально создаваемой аттестационной службы, без угроз в адрес конкретных образовательных учреждений о возможном лишении их права быть аттестованными в дальнейшем, без исков в адрес образовательных учреждений со стороны общественности, родителей либо учеников. Без специальных тестов и зачетов / незачетов /, ибо гарантией качества образования / воспитания и обучения в их единстве / были учитель, школа, высококвалифицированные специалисты ведомства просвещения. Нужно обладать неумным воображением « реформаторов », готовых чуть ли не ежегодно организовывать бессмысленную нервотрепку во всей системе образования, чтобы предполагать возможность сколь-либо позитивных последствий от подобного преобразования в масштабах нашей гигантской страны. Плодом подобного воображения мне представляется и рассматриваемый проект в его исходной, нормативной части. Кстати, разработчики проекта даже не удосужились обсчитать те **затраты**, которые следует предусмотреть в федеральном бюджете для предлагаемой ими системы нововведений.

К подобным бюрократически - теоретическим изыскам можно было бы относиться спокойно, ибо их безотносительно к судьбе проектируемого закона, на мой взгляд, никогда не удастся перевести в практическую плоскость. Просто мы получим еще один государственный законодательный акт, который никем не будет исполняться, но который окажется очередным проявлением психологического прессинга на наше учительство. Но в проекте совершенно справедливо подчеркивается, что утвержденные « стандарты » / буду впредь употреблять эту теоретическую благоглупость, отброшенную мировой педагогикой / должны предопределить **новое содержание основного образования**. Споры нет - в эпоху информационной цивилизации такое содержание абсолютно обязательное общепедагогическое требование. Данной декларации проект как весьма архаичный документ не соответствует, ибо отражает и выражает войну многих изживших себя программ и учебников, громкогласно провозглашаемых вариативными, но на практике единообразными и консервативными по содержанию, не обеспечивающими прорыв в освоении ребенком культуры, духовных ценностей новой эпохи, в деле формирования нового человеческого материала. Увы, не будет ей соответствовать и новые, мертворожденные генералами от образования « стандарты », упорно навязываемые ими всеми властными средствами системе образования в России, от прямых циркуляров и распоряжений до широковещательных и келейно вырабатываемых « доктрин » при полном игнорировании мнения научно - педагогической общественности.

Постараюсь аргументировать свою мысль кратким анализом содержания гуманитарного « блока » предлагаемых стандартов, ибо вне моей научной компетенции находится естественно - научный « блок ». Впрочем, как гражданин, как педагог, как родитель осмелюсь утверждать, что провозглашаемые минимальными требования к освоению этого блока находятся вне предела возможностей обычного ребенка, не обучающегося в специальной школе. Более того, при осуществлении этих максималистских требований результат будет весьма проблематичным, и не только для здоровья ребенка, но и для развития его интеллектуальной культуры. Думается, что увлеченные задачей старой, картезианской дидактики - обучения традиционным дисциплинам, они не осмыслили их реальную значимость для дальнейшей практической жизни каждого « рядового » человека, тот ныне общеизвестный факт, что избыток естественно - научных сведений / которые вполне достижимы для нас иным, информационным путем при соответствующей базовой подготовленности в образовательном учреждении / скорее блокирует, чем развивает способность самостоятельного, творческого мышления. Не используют они и принцип интегрирования изучаемых предметов,

позволяющий при уменьшении объема изучаемого материала / « стандартов » / достигать большего эффекта.

Что касается « гуманитарного » блока, то для любого специалиста, следящего за педагогическими баталиями последних десятилетий, совершенно очевидно, что здесь за государственный стандарт выдаются вполне определенные программы и содержание учебных пособий, которые сами по себе имеют право на локальное существование / именно поэтому я всегда ранее их поддерживал /, но отнюдь не могут быть признаны в должной мере апробированными. Так, в Приложении 7 « Искусство » ребенку предлагают освоить музыку, изобразительное искусство и мировую художественную культуру. Но музыку - вне самостоятельной творческой деятельности ребенка, которая / за исключением, пожалуй, хоровой, выброшенной ранее предыдущими « реформаторами » / и не может быть организована как из-за временных ограничений, так и вследствие катастрофической нехватки профессионально - подготовленных кадров, равно как и по причине нищенского материального обеспечения, в том числе и инструментарием : изобразительное искусство - вполне в « просвещенческом » духе, как подспорье для становления абстрактно понимаемой « эстетической культуры », вне должного освоения начальных навыков творчества, базирующихся на накопленных человечеством традициях. Что касается « Мировой художественной культуры », являющей собой по содержанию вполне случайный конгломерат имен, творческих эпох и художественных стилей, который можно с равным успехом либо бесконечно увеличивать, либо произвольно уменьшать, то предмет этот представляется абсолютно нелепым и вполне может быть вмонтирован в курс истории. Между прочим, по аналогии с обществознанием, которое оказывается и по содержанию, и по форме убогим аппендиксом предыдущих программ, имевших вполне конкретный идеологический смысл.

Разработчики данного варианта Проекта не могут не считаться с « предельно допустимой нагрузкой по годам обучения », которая изобретена отнюдь не авторами данного « образовательного стандарта », но уже давно приобрела значение физиологически, психологически и педагогически обоснованного принципа деятельности образовательных учреждений России. Здесь - то и выявляется субъективная причина возмутительного по характеру исключения из содержания федеральной образовательной программы / в качестве « федерального компонента » / художественной литературы. Как бы ни говорили разработчики о широком обсуждении Проекта, о Конкурсной основе его становления, есть достаточно много оснований для сомнения в истинности подобных утверждений, ибо нашей педагогической, да и не только педагогической, общественности претотлично известно уникальное значение литературы для обучения и воспитания миллионов граждан России, как в далеком прошлом, так и в настоящем. Лучшего способа интеллектуального, эмоционального и духовного обидливания наших детей в современных социокультурных условиях и быть не может ». Кстати, их отступление от декларированных позиций и экивоки в сторону литературного образования ни в коей мере не должны и не могут усыпить бдительность научно - педагогической общественности, ибо не исключено, что просвещенцы если не мытьем, так катаньем разделяются с эти величайшим завоеванием социалистической школы как наследницы русских традиций в педагогике.

Я отнюдь не оспариваю внутреннюю логику и объективную необходимость всех перечисленных мною подходов к теоретическому анализу понятия **содержание образования**, и соответственно - отвечающей этому содержанию **системы образования**, равно как и изучения его проявлений во всей сформировавшейся и вместе с тем уникальной **структуре современного образования**. Но, отстаивая имеющую многотысячелетнюю традицию концепцию алетеологии как учения о

триединой истине / знаний, эмоций и веры /, считаю весьма перспективным **блочный подход** к проблематике современного образования.

Мне уже приходилось неоднократно выступать в печати с позиций алетологии как учения о триединой истине с идеей провидимых и **неизбежных изменений интеллектуального образования** подрастающих поколений в эпоху информационной цивилизации. Обобщенно мои мысли сформулированы в исследовании « Образование на рубеже третьего тысячелетия » / М., 1999 /. Особый акцент в этой связи я делал на алогичности предельного расширения так называемого « базисного знания », в результате чего произошел явный перекокс в сторону механического заучивания ненужного и всеобщему незнанию нужного. Мои предложения были ориентированы в двух направлениях Во - первых, формулировалось положение о необходимости вспомнить забытое, все то, что отлично зарекомендовало себя в истории образования : логику, риторику, эвристику, эристику, мнемонику, маевтику. Во - вторых, убрать с путей образования неприкасаемую священную корову, те обществоведческие дисциплины, которые по дурной идеологической традиции и в силу подкоркового страха до сих пор обрушиваются на учащихся всех уровней бессистемно, бесцельно и алогично. Я имею в виду « политологию », « культурологию », « социологию », « обществоведение », вполне неопределенную « философию » и прочие учебные предметы, от которых в голове молодежи остается только сумбур неопределенных и бесполезных /а посему сразу же забываемых / « знаний ». В - третьих, привести задачу образования - учить не мыслям, но мыслить, в соответствии с новыми поисково - информационными технологиями. Особое внимание в течение последнего периода я уделял проблеме **веры**, путей и технологий выработки у человека неколебимых убеждений. Об этом - монография « Введение в сравнительное вероучение » / М., 1999 /. Многие десятилетия предметом моего интереса была и третья составляющая духовного триединства - **освоение истины человеческих эмоций**, совершенствование которых со времен Шиллера и Канта именуется эстетическим воспитанием. Итогом размышлений в свое время явились книга « Эстетическое воспитание. Сущность. Формы. Методы » / М., 1969 / , положительно оцененная педагогической общественностью, и последовавшие затем труды : « Эстетическая культура личности и духовный потенциал общества » / М., 1983 / , « Методика формирования эстетической культуры личности » / М., 1985 / , « Эстетический всеобуч в СССР. Методика. Принципы. Опыт. » / М., 1986 / , « Клуб и эстетическое воспитание в семье » / М., 1988 / , « Общение и культура отношений » / М., 1989 / .

Думаю, что дальнейшая разработка идей эстетического воспитания совокупными усилиями представителей самых разных профессий, в том числе и принципиально новых, в единстве теоретиков и практиков педагогики отнюдь не утратила животрепещущего значения. Подчеркиваю данную мысль в связи с тем абсурдным, но реальным обстоятельством, что неумные реформаторы - просвещенцы, дорвавшиеся до руководящих постов уже в « эпоху перестройки », в силу исторического невежества обрушились на теорию и практику воспитания как органическую и неотъемлемую составляющую образования.

Парадоксально, но факт - первыми провозгласили крестовый поход против воспитания розовощекие вожди комсомола, молодежной организации, изначально призванной по самой своей сути служить его гуманным целям и свершившей то, что во всем мире признавалось как русское чудо. Кстати, щедро вознагражденные за подобное иудино дело отнюдь не какими - то тридцатью серебряниками, но весьма комфортными и прибыльными местами в банках, корпорациях, трестах, что никогда народом, нашими потомками не будет предано забвению . Дело дошло до того, что подобный геростратовский подход был декларирован даже в Федеральном законе

Российской Федерации об образовании, обосновывавшим ликвидацию вызывавших во всем мире восхищение детских воспитательных учреждений и организаций, более того - изъявшим воспитание из всего образовательного процесса. Полностью и тенденциозно игнорируя тот очевидный и подтвержденный всей историей человечества факт, что воспитание всегда было и остается поныне неотъемлемым компонентом **целостного образовательного процесса**, они постарались под предлогом борьбы с коммунистической идеологией свести к минимуму воспитательный потенциал всей жизни образовательных учреждений, всего содержания и форм их деятельности. Между прочим, вполне целеустремленно разрушив многие из них, разогнав сосредоточенные в них уникальные педагогически кадры. Оставшиеся же при деле педагоги стали объектом массовой идеологической обработки всеми средствами информации, в том числе и электронной в духе игнорирования воспитательных задач. Снявши голову, по волосам не плачут, и тщетно подвывают ныне все средства массовой информации и их отобранные « респонденты » о чудовищных массовых деформациях поведения молодежи в условиях полуразбойной рыночной экономики.

Высокопрофессиональные журналисты в педагогической прессе восприняли только как курьез то обстоятельство, что многие вновь испеченные заместители директоров школ Москвы, с которыми мне доводилось встречаться в последние годы, всерьез убеждены, что воспитание - только организация досуговой деятельности ребенка ! Но за этим курьезом маячит опасность социального разложения, девальвации веками вырабатывавшихся духовных ценностей. Скажу откровенно - попытки так трактовать воспитание призваны завуалировать явно негативный воспитательный эффект, который характерен ныне для насаждаемой у нас силовыми методами « реформаторской » модели образовательного учреждения, в частности - такой школы, из которой практически изгнан производительный труд детей, их гармоничное физическое совершенствование , радостная художественно - творческая деятельность, гражданское самоутверждение патриотов. Более того - скрыть от общественности те масштабные деформации сознания молодого поколения, которые неизбежны при современной господствующей в школьных программах и учебниках трактовке истории Отечества, его литературы, искусства и науки . Чем, как не антипатриотическим воспитанием оборачивается ложь авторов учебников истории о реальной роли России в разгроме фашизма, стремящихся убедить детей в том, что Монгомери и Эйзенхауэр предопределили победу! Итог такого «антисоциализма» потрясает нас, фронтовиков, уже навсегда уходящих сейчас в небытие - в святой Праздник Победы ребячьи, радостно окружавшая и приветствовавшая нас, последних динозавров великой войны, не могла назвать ни одного из многих ее грандиозных сражений, где полегли миллионы их дедов и прадедов ! Им попросту неведомы имена многих полководцев и рядовых героев, отнюдь не менее славных, чем Багратион ! А чем, как не национальным нигилизмом оборачивается такое препарирование русской литературы XX века в школьных учебниках и программах, при котором действительно великие писатели игнорируются либо же представляются отнюдь не лучшими, классическими их произведениями и одновременно, в угоду политической конъюнктуры на первый план тенденциозно выпячиваются вполне ординарные литераторы как « классики современности » и « великие мыслители эпохи ». Здесь комментарии, как говорится, излишни...

В научной литературе / особенно - отечественной, чем мы вправе гордиться / вполне основательно показана естественная, неразрывная взаимосвязь обучения и воспитания как двух сторон единого и целостного образовательного процесса. Обучение без целенаправленного и педагогически организуемого воспитательного воздействия не только приводит к поразительным деформациям человеческого

духа, но и кардинально снижает эффективность вполне специфического по характеру, задачам и исторически сформировавшимся технологиям обучения новых, подрастающих поколений. Такое обучение, как правило, ограничивается механическим усвоением достигнутого человечеством, но не предопределяет прорыв духа в новые, еще неведомые сферы, не умножает творческий потенциал духа человека во всех основных сферах его проявления. Воспитание же, которое игнорирует выработку принципиально нового человеческого материала, тех глубинных изменений нашей породы, без которых немислим реальный интеллектуальный, эмоциональный и духовный прогресс всех и каждого, более того - выживание человеческого рода в ближайшем будущем, всегда сводится либо к поведенческой казарменной дрессировке, либо к бесплодной игре в бирюльки / чем, по сути дела, и оборачивается трактовка воспитания как «досуговой деятельности» учащегося/ Говорят, что лучше поздно, чем никогда, и можно только сочувственно отнестись к очередному министерскому распоряжению от октября 1999 г., вдруг провозгласившим как открытие что « воспитание есть стратегическая задача общеобразовательной школы». Но настораживает, что вместо реальных дел с реальными материальными затратами на детство нам опять предлагают новые « доктрины » и « концепции ». Все это мы уже проходили неоднократно за последние сорок - пятьдесят лет девальвации основ нашего образования. Таковы некоторые обязательные предварительные замечания для выработки конструктивных идей **художественной педагогики**, значение которой ныне предопределено определенным перекосом в трактовке идей эстетического воспитания, приводящей к игнорированию задач **эстетического образования**. Именно на введение в научно - педагогический оборот этого термина я прежде всего и настаиваю.

О сущности художественной педагогики.

Хочу быть правильно понят - история духовного прогресса человечества как единой семьи и всего многоцветия его цивилизаций и этносов неоспоримо свидетельствует о значении в содержании, системе и структуре образования **эстетического воспитания** как целенаправленного и педагогически организуемого воздействия на систему чувств человека, его вкусов и предпочтений, на ее содержание и непрерывное совершенствование его эмоциональных реакций любого уровня. Многоплановое выявление органического единства **целей эстетического воспитания и его относительно устойчивых форм, в рамках которых проходит обучение ребенка** / а это не только искусство в узком смысле слова, но и труд, и спорт, и все многообразие игр /, на что я ныне делаю особый акцент - отнюдь не открытие и не заслуга нашего времени, но реальный урок из всей мировой истории духа. Нам надлежит его усвоить и творчески применить в переломную эпоху, дабы избежать вырождения человека, превращения человечества, кстати - ныне вполне реальное, в обыденное, дебилизированное и обездуховленное стадо, в тех йеху, пришествие которых прозорливо предвидел как рок человеческого стяжательства великий Свифт.

Напомню вкратце, в чем суть этого урока, многими из нас забытого в эйфории прекраснотушных просвещенческих иллюзий. Нельзя не восхищаться изыском наших теоретиков, рассмотревших в послевоенные десятилетия под микроскопом логического анализа все специфические цели эстетического воспитания. Если бы я попытался в рамках моего лаконичного труда только обозначить лапидарно их концепции, мой пространственный лимит был бы исчерпан. Но чем изощреннее и «специфичнее» были их открытия, тем по какой - то неодолимой внутренней силе логики педагогического процесса они приобретали более абстрактный, всеобщий для всех сфер человеческого духа характер / хотя и базировались на реальном осознании определенных специфических характеристик « сферы эстетического », а потому были в определенном отношении не бесполезны /. А тем самым - лишались окончательно и бесповоротно операционного значения для содержания, системы и структуры современного образования. Полагаю, что в таком традиционном для научных и отживших на мой взгляд диссертаций перечислении « концепций » целей эстетического воспитания нет нужды, ибо все они / как заметил однажды в краткой телефонной беседе со мной великий русский философ А . Ф. Лосев / абсолютно вторичны для истории мировой эстетической мысли.

Разве, например, можно считать новацией кочующее из исследования в исследование вполне маниловское утверждение об облагораживающем значении эстетического воспитания, об его эффективности для « **нравственного совершенствования человека** » ? Ведь это - трюизм, известный человечеству с незапамятных времен и соотносимый нами с античностью лишь в силу традиционного для нас европоцентристского мышления, а точнее - с неведением истории других мировых цивилизаций и их образовательных традиций. Греки лишь донесли до нас идею облагораживающего воздействия красоты как своеобразный завет миллиардов предков, подхваченный ими как наследниками и продолжателями других цивилизаций. Лаконично определил их особый и действительно весьма весомый вклад в подобную направленность эстетической мысли Ш. Монтескье в « Духе законов »: « Полибий, рассудительный Полибий, говорит нам, что музыка была необходима для смягчения нравов обитателей Аркадии, которые жили в стране суровой и холодной, и что жители Кинета, пренебрегавшие музыкой, превзошли и в жестокости всех прочих греков, так что не было города, где совершалось бы столько преступлений, как у них. Платон не побоялся даже сказать, что нельзя внести никакого изменения в музыку, которое не повлекло бы за собой соответственного

изменения в государственном устройстве. Аристотель, который написал свою *Политику*, кажется, только для того, чтобы противопоставить свои идеи идеям Платона, согласен, однако, с ним о важном влиянии музыки на нравы. Теофраст, Плутарх, Трабон - все древние писатели разделяли эту точку зрения. И это у них не необдуманное мнение, а одно из основных начал их политики ».

Поддерживая и развивая как выдающийся представитель эпохи Просвещения идею античных мыслителей об облагораживающем воздействии музыки / шире - искусства / на нравы, об ее влиянии на соблюдение человеком пристойности, благоразумия и порядка / как говорил Плутарх Херонейский /, Ш. Монтескье вполне в духе иллюзий своей эпохи игнорирует ее парадоксальную алогичность. Ведь нравы / если в порядке приближения использовать этот вполне бессодержательный и дающий возможность самых разных толкований термин / не формируются параллельными потоками « воспитания » / трудового, политического, этического, эстетического и т. д./, но **вырабатываются и утверждаются в целостном процессе общественной жизнедеятельности человека и соответственно ей**. Никогда и нигде только музыке либо другому столь же возвышенному искусству не удалось « смягчить нравы ». Масштабы потребления искусства / и по преимуществу - наиболее совершенного / представителями современной информационной цивилизации абсолютно несопоставимы с тем, что ведало человечество в ближайшем прошлом. Где и когда миллиарды людей одновременно могли присутствовать благодаря магии телевидения на концерте выдающихся певцов! Но не ведало оно и такого всеобщего вандализма и массового одичания, которое характерно для человечества на пороге XXI века.

Осознавая утопичность концепции нравственного совершенствования через « красоту » / закономерно переродившуюся в явное преувеличение вербального воздействия на « нравы », отчетливо прослеживающееся в упорно навязываемых нашей школе локальных по педагогическому значению программах Б. Неменского и Дм. Кабалевского, практически отринутых массовой практикой /, теоретики расширили зону поиска, провозгласив целью эстетического воспитания **общую культуру индивида**. Но и здесь их поджидала логическая ловушка, ибо нет более неопределенного, чем общепринятого по традиции термина « культура », о чем мне приходилось неоднократно высказываться ранее. Более того, при достижении терминологической конвенции по поводу « культуры » весьма опасна, если не вредоносна ее эстетизация. В данном случае, для краткости аргументации позволю себе еще одну ссылку на бесспорный авторитет - на высказывание С. Мозма в книге « Подводя итоги » : « Культура нужна, поскольку она воздействует на характер человека. Если она не облагораживает, не укрепляет характер - грош ей цена. Она должна служить жизни. Цель ее - не красота, а добро. Как мы знаем, она часто, слишком часто порождает самодовольство. Кто не видел, с какой едкой улыбочкой кабинетный ученый поправляет человека, превратившего цитату, или какое обиженное лицо бывает у знатока, когда кто-нибудь хвалит картину, которую он считает второсортной ? Прочтешь тысячу книг - не большая заслуга, чем вспахать тысячу полей. И умение правильно охарактеризовать картину ничуть не выше умения разобраться в том, отчего заглох мотор... У художника нет никаких оснований относиться к другим людям свысока. Он дурак, если воображает, что его знания чем-то важнее, и кретин, если не умеет подойти к каждому человеку как к равному ». Хорошо бы нашей немногочисленной, но весьма настырной « художественной элите », в буквальном смысле оккупировавшей все информационное поле средств массовой информации и пытающейся в угоду власти **предержащим « эстетически воспитывать » миллионы, а точнее - деформировать их нормальное сознание, задуматься и вслушаться в эти слова для трезвой самооценки. Как говорится, имеющий уши да слышит...**

Здесь теоретический поиск, натолкнувшись на непреодолимое препятствие абстрактной всеобщности стандартной терминологии, устремляется на боковые, так сказать - более специфические тропы, полагая, что если заменить термин « культура » иным, более локальным - например - « художественная культура » либо « эстетическая культура », сокровенная тайна эстетического воспитания в его « чистом », изолированном от обучения, от всей сложнейшей педагогической деятельности будет открыта. Но здесь мыслителей опять - таки поджидает дракон тавтологии, превращающий в ничто все их поиски. Ведь утверждение, что целью эстетического воспитания является эстетическая культура индивида и есть подобного рода бессодержательная тавтология безотносительно к фундаментальности и масштабности аргументации.

Само собою напрашивается иной вариант решения определения цели эстетического воспитания, предполагающий расширение его сферы. Наиболее типичный пример - утверждение , что подобной специфической целью является **умножение творческого потенциала индивида**. Именно к такому утверждению в итоге пришел бесспорный знаток проблемы А. В. Луначарский, отмечавший в обобщенной форме, что этой целью может считаться задача « воспитывать человека, который был бы возможно более гармоничен в нравственном и духовном отношении, имел бы полное общее образование и мог бы легко приобрести мастерство в какой-либо отрасли ». Еще один шаг по пути просвещенческой утопии - и вырисовывается переход к трактовке эстетического воспитания как коренной, едва ли не главной задаче формирования « всесторонне, гармонически развитой личности ». Не буду еще раз подчеркивать утопический, хотя и подлинно гуманный характер подобной задачи, которую может решить только коммунистическое общество, реальность которого обосновал К. Маркс как основоположник великого вероучения нового времени. Здесь слово - не за крикливыми и амбициозными политиками, как бы ни была сильна их скоропреходящая власть, но за неумолимым ходом мировой истории. Отмечу лишь, что гармоничное и всестороннее развитие индивида всеми, кто провозглашал и отстаивал эту идею, мыслиться не только как совершенство вкусов и чувств, утонченность эмоций и идеалов, но и как многоплановое выявление на максимальном уровне всех способностей индивида во всех без исключения фундаментальных типах деятельности, от интеллектуальной до предметно - творческой.

Примечательно, что ныне многие молодые педагоги - исследователи, стремясь избежать забалтывания действительно конструктивной идеи эстетического воспитания / в чем особенно преуспели у нас политики от просвещения /, все чаще используют иной, более широкий и емкий, более корректный термин - **эстетическое образование**, призванный подчеркнуть целостность процесса эстетического образования и художественного, в широком смысле слова, обучения. Хотел бы , предваряя дальнейшие раздумья о педагогике эстетического образования, именуемой мною в дальнейшем **художественной педагогикой**, напомнить , что еще в конце пятидесятых годов на основе изучения теории и практики эстетического образования в прошлом, и прежде всего - в Древней Греции и Древнем Риме, мною была обоснована универсальная формула педагогического процесса - П - П - Д, то есть потребность - переживание - действие. Согласно этой формуле любое педагогическое воздействие на всю структуру устойчивых потребностей человека возможно лишь через действие и только через действие. Эстетическое образование в этой связи осуществляется через педагогически - регулируемую многоплановую и одновременно - целостную совокупность действий : предметно - творческих, интеллектуальных, художественно - образных и игровых в узком смысле слова / если учитывать конструктивную идею Э. Берна об игре как

транзакциональном феномене /. Доминантой здесь выступает художественно - образное действие или то, что мы в расширительном смысле именуем искусством, место которому есть и в интеллектуальном образовании, и в освоении трудовых навыков и умений, и в любой, самой бесшабашной либо изощренной игре, от детской до сложнейшей спортивной. Признав значение искусства как доминанты в эстетическом образовании, мы вправе сделать следующий, необходимый ныне как никогда ранее шаг к отработке принципов **художественной педагогики**.

Подчеркну, что в самом термине, избранном мною, нет чего - либо необычного, выходящего за рамки традиционной педагогической проблематики. Так, с термином « художественная педагогика » мне приходилось встречаться в докладах многих участников Международных конгрессов по эстетике в шестидесятых - семидесятых годах. Его использовал и Герберт Рид в фундаментальных работах по художественному образованию. В русской педагогической литературе нашего времени ему дал право на существование великий кинорежиссер и уникальный педагог, возраставший блистательную плеяду мастеров советского киноискусства - Сергей Герасимов. Вся его книга « Воспитание кинорежиссера » по сути своей является обобщающим трактатом о художественной педагогике как науке воспитания и обучения, т.е. образования художника. Справедливости ради следует отметить, что и Герберт Рид и Сергей Герасимов - отнюдь не первооткрыватели неведомых ранее истин, ибо с той поры, как люди стали постигать мир и выражать отношение к нему в художественно - образной форме, возникла и задача обобщения и ретрансляции накопленного творческого опыта, его сохранения и передачи новым поколениям как важнейшего средства духовного постижения истины эмоционального мира.

То обстоятельство, что развитие литературы по всем видам и жанрам художественной педагогики приобрело в двадцатом веке лавинообразный характер, отражая подлинный взрыв в системе художественно - образовательных учреждений, отнюдь не дает основания предавать забвению немногие, но классические труды художественно - педагогического плана, написанные нашими предшественниками. Ведь именно они сформулировали основные принципы **традиционной художественной педагогики**, проявляющиеся в разных видах и жанрах искусства /повторяю - художественной педагогики в широком смысле слова /, имеющие и поныне значение незыблемых педагогических истин. Более того, задолго до появления первых писанных трактатов по художественной педагогике она как явление духовной жизни существовала в обширном и поливариантном эмоциональном опыте разных этносов и древнейших цивилизаций. Так вырисовывается стоящая перед нами двуединая задача - сохранение великих и плодотворных традиций художественной педагогики, как зафиксированных, равно как и вполне фольклорных и обогащение их новым, уникальным и неведомым ранее эстетическим опытом информационной цивилизации, знаменующей собой лавинообразное приобщение все новых и новых миллиардов представителей рода человеческого к эмоциональному аспекту духовной культуры и одновременное колоссальное возрастание практического значения этого аспекта, несоизмеримое со всем тем, что человечество знало ранее.

Художественная педагогика как гид человечества в поиске истины эмоций - изначально, ибо ретрансляция эмоционального опыта, накапливаемого человечеством с первых его шагов по пути цивилизаций / если, конечно, таковые были /, осуществлялась во всех сферах художественно - образной деятельности человека в естественном процессе самой этой деятельности. Новые открытия истины в эмоциональном мире, большие и малые, сразу же усваивались соплеменниками или сородичами, превращаясь в привычку, в традицию. Здесь - корень «красоты» одежды и самооформления, приобретающих для конкретной

человеческой общности значимость изначального, естественного канона. Здесь же - истоки знакового смысла « выразительности » вещи, возникающего в длительном процессе предметно - творческого выявления ее целесообразности. Привычка, аккумулируемая как непреходящая традиция, закрепляет эстетическую символику движений, от самых простых, элементарных, будничных до сложнейших и систематизированных в ритмике и танце. Звучащее слово, выразившее первоначально самые элементарные понятия, одновременно открывало человеку истину красоты речи, ее сокровенный образный смысл. Постигая его, человек познал таинство пения, могучую силу художественной выразительности мелоса, а затем и его инструментального сопровождения.

Поразительно сложный и структурированный эстетически - выразительный аспект самодвижения человеческого духа породил такое многообразие цветов человеческого художественно - творческого гения, которое неподвластно любой логической систематике. И сохранялось это многообразие / естественно - этнически предопределенное / отнюдь не в логически - оформленной форме, традиционной для современной развитой художественной педагогики, но в практике передачи накопленного духовного опыта и духовных ценностей новым поколениям в процессе совместной жизнедеятельности. В переносном смысле слова мы вправе говорить о первоначальном накоплении устойчивой системы эстетических переживаний, закрепленном как наследство на генетическом уровне. И сегодня танец семитских народов вполне своеобразен и узнаваем, как и многие тысячи лет тому назад , а ритмика древнейших представителей черной расы незыблема и в мире афроамериканского джаза. Древнейшая **практическая художественная педагогика** как грань естественной жизнедеятельности человека жива и сейчас в « снятом » виде у всех здравствующих поныне этносов и дает основание для разработки специального раздела палеонтологии человеческого духа.

Параллельно с практической художественной педагогикой и в ее недрах зарождалась и откристиаллизовывалась **бинарная художественная педагогика**, в которой отчетливо структурируется отношение « мастер - подмастерье ». И хотя расцвет бинарной художественной педагогики совпадает с периодом цеховой организации всевозможных ремесел, она существовала и на древнейших этапах человеческой истории, существует и поныне, на заре информационной цивилизации.

Всеобщность занятия художественно творческой, образной деятельностью, обязательное соучастие в ней всего племени или рода не исключала / а быть может, напротив, предполагала / бинарную художественную педагогику, ретрансляцию эмоционального опыта от человека к человеку. Вполне естественно, что инициировал эту передачу и старейший, и более подготовленный « мастер », определявший содержание, систему и технологию творческого общения с « подмастерьем ». Не зря же отметил в « Годах странствий Вильгельма Мейстера » Гете : « В подлинном искусстве нет предварительного обучения, есть только подготовка, и самая лучшая подготовка - участие самого ничтожного ученика в работе мастера. Из мальчишек, растиравших краски, получались превосходные живописцы ». И конечно же, таким всегда был мастер, обладавший не только тайнами профессионального мастерства, но и особой способностью его передачи другим как вечно живое наследие. Если же мастер уносил в могилу сокровенные принципы творчества, неведомые другим технологии, не воспитав подмастерья, исчезало навсегда нечто исключительно ценное и неподдающееся поныне логической расшифровке.

На стыке веков, в условиях принципиального изменения технических возможностей и задач ретрансляции духовных ценностей, бинарная художественная педагогика отнюдь не утратила своего конструктивного значения и операционного

практического смысла. Не случайно даже в предельно дифференцированном профессиональном художественном образовании, где ученик получает масштабный набор отдельных компонентов целостного творческого процесса, комплекс расчлененных и взаимосвязанных учебных предметов, высшим и наиболее результативным остается бинарное общение, именуемое то « мастер - классом », то « стажировкой » у мастера. Не случайно поэтому многие наши выдающиеся мастера, завершившие цикл обучение в специальном художественно - образовательном учреждении, предпочитают затем говорить о себе как учениках С. Герасимова или Г. Нейгауза, И. Жолтовского или А. Попова.

Естественным и примечательным развитием практической художественной педагогики, накопившей многотысячелетний опыт и весьма почтенной по возрасту бинарной художественной педагогики явилась сосредоточенная в специальных учебных заведениях / музыкальных училищах и консерваториях, в театральных, архитектурных, кинематографических студиях и институтах, в хореографических школах и академиях и т. д. / вполне устоявшаяся ныне **педагогика художественного образования**. Ей посвящены тысячи и тысячи фундаментальнейших теоретических и исторических работ, учебных пособий, методических рекомендаций, поток которых нарастает по мере развития в любой стране системы художественного образования. Я бы согласился с тем, чтобы вслед за С. А. Герасимовым именовать эту сферу ретрансляции духовных ценностей **художественной педагогией**, если бы не одно весьма примечательное для начала информационной цивилизации обстоятельство. Внутренняя логика этой цивилизации, те параметры образования человеческого материала, которые она диктует, равно как и новый характер социального расчленения общества, предполагающего компенсацию многих реальных потерь массового человека в сфере духа за счет интенсификации его эмоциональной составляющей требуют развития **художественной педагогики как раздела общего образования**. На мой взгляд, раздела вполне равнозначного педагогике интеллектуального обучения и развития или же педагогике выработки неколебимых убеждений веры, а стало быть и всех поведенческих реакций индивида. Здесь налицо парадокс реальной истории духа - начинавшаяся как явление всеобщее для племени и рода, художественная педагогика вновь обретает общечеловеческий смысл, правда, уже на совершенно ином качественном уровне духовной культуры и на прочном мировом художественном опыте тысячелетий.

В силу целого комплекса взаимосвязанных причин, обусловленных динамикой человеческого духа в преддверии эпохи Озарения профессиональная художественная педагогика, отработанная в процессе подготовки специалистов разных видов художественного творчества до мыслимого совершенства, **качественно изменяет диапазон своего социального воздействия, приобретает новый исторический статус**. Назову лишь некоторые из таких причин, детально и всесторонне проанализированных на философском уровне современными мыслителями.

Научно - техническая революция, наступившая сразу за революцией промышленной, дала потенциально подавляющему большинству населения нашей планеты принципиально новые материальные ресурсы и ресурсы свободного времени /что, кстати, пророчески предвидел К. Маркс в « Капитале » /, в том числе и времени досуга. Перед теми представителями художественно - творческих профессий, которые ранее работали для немногих баловней судьбы, для избранных счастливых, монополюбно обладавших и материальными средствами и досугом, открылись неведомые ранее по масштабам горизонты применения способностей и дарований. Потребности взорвавшегося рынка предопределили лавинообразный рост производителей художественных услуг. Теперь в профессионально -

творческую художественную деятельность стали включаться не только избранные представители высокого искусства, но целые армии специалистов, порою - невиданных ранее профессий, завоевывающих себе все новые и новые ниши в художественном производстве. По сути дела ныне без этого специально подготовленного контингента немыслимо все общественное производство, вся сфера услуг и рекламы, вся деятельность средств массовой информации, прессы. И он рекрутируется не только из выпускников художественных учебных заведений всех степеней, но и преимущественно из числа выпускников общеобразовательных учреждений. Дилетанты решительно потеснили профессионалов, так что можно только предаваться ностальгическим вздыханиям об ограниченной сфере « высокого искусства » в прошлом. В подобной ситуации все образовательные учреждения просто немыслимы без масштабного блока художественно - творческих дисциплин, подготавливающих молодежь к эстетической по типу деятельности. Без этого блока ей попросту нет места на новом рынке труда, где искусство в его новой ипостаси стало самым массовым и ходовым товаром, а владение навыками художественной деятельности - обязательным требованием к работнику любой профессии, любого вида деятельности.

Но это лишь одна, да и то не самая существенная грань изменения и принципиального расширения социальных функций профессиональной художественной педагогики, которая вынуждена спуститься с Олимпа в кипящую коловерт быденной жизни обычных людей. Ее ждет вся система массового общего и профессионального образования, ибо без **эстетического образования** миллионов ныне практически невозможен дальнейший научно - технический прогресс. Как на заре эпохи Просвещения армию промышленных работников нельзя было создать без освоения ею интеллектуальным опытом человечества, без неизбежного распространения в массах научных знаний, доступных ранее преимущественно немногим жрецам науки и власть предержащим, так в канун эпохи Озарения рекрутирование и формирование миллионной армии современных производительных работников, равно как и не менее масштабной армии управленцев всех типов и рангов немыслимо без эстетической подготовки человеческого материала.

Подобный подход дает основание сомневаться в том, что блок художественно - творческой деятельности в образовательных учреждениях может базироваться на чем - то ином, чем профессиональная художественная педагогика, содержание, система и структура которой на первый взгляд жестко привязаны к задаче профессиональной выучки немногих специфически одаренных мастеров искусства. Не скрою, что для подобного лукавого сомнения есть логические основания. Повторяю - логические, но отнюдь не практические. А многолетняя практика, весь последний мировой опыт преподнесли нам иной урок : всякое отступление от завоеваний профессиональной художественной педагогики, от ее дидактических принципов и отработанных веками технологий приводит в лучшем случае к неоправданному размыванию художественно - творческих достижений и открытий, откристаллизовавшихся веками, к попятному, ракообразному движению в сфере духа, к чудовищным по безвкусице и вульгарной амбициозности проявлениям вульгарности в невиданных ранее масштабах.

Но чаще всего - к подмене действенной художественной педагогики, синтезирующей высшие достижения школы, выучки, плодотворных традиций мастерства / какой она всегда была в лучших, знаменующих прогресс исторических проявлениях / - педагогией вербальной. Беда последней отнюдь не в том, что ее представители ограничивают воздействие на учащихся безотносительно к их возрасту и творческой продвинутости словом - ведь слово является одним из самых мощных выразительных средств художественно - образного мышления,

строительным материалом всей мировой литературы. Проблема в ином - слово, изрекаемое учителем, подменяет у них самостоятельное, радостное творчество ребенка, лишает его возможности овладеть и азбукой искусства и его выразительными тайнами, а в итоге - блокирует эмоциональный мир на путях самостоятельного постижения истины. Любопытно, что поборники вербальной педагогики склонны ратовать за эстетическое воспитание, но отнюдь не за эстетическое образование, ибо последнее вне творческой деятельности маленького художника или же взрослого человека, решившего включиться в нее, просто невысказано. **А деятельность эта в своей основе и по своим принципам тождественна профессиональному искусству.**

Круг, как говорится, замкнулся. Признав самоценность художественно - творческой деятельности в бесчисленных ее проявлениях, от вершин исполнительского мастерства музыканта до изящно разыгранной шахматной или футбольной комбинации, от монументальной фресковой живописи до экспрессивной набивки на ткани, от эпохального по значению фильма до образных проникновений в жизненные будни при помощи видеокамеры, мы лишь подтверждаем, что школа подготовки к ней - едина безотносительно к своеобразию конкретных творческих задач и масштабности образных открытий. Ее и дает современная художественная педагогика как экстраполирование закономерностей и таинств творчества профессиональных мастеров искусства, равно как и их подготовки в любых исторических типах обучения на содержание, систему и структуру художественной педагогики как теоретической и технологической основы эстетического блока дисциплин в массовых образовательных учреждениях всех уровней.

Здесь наблюдается полная аналогия с двумя другими блоками в современном образовании - интеллектуальным и ценностно-ориентировочным, базирующимся на устойчивой, незыблемой вере. На занятиях по математике педагоги вводят учащегося в таинственный мир самостоятельных математических действий, но отнюдь не подменяют его рассказами о математике. Формируя всю безграничную палитру жизненных установок и ценностей ребенка, учитель включает его в труд, повседневный и профессионально - ориентированный, в реальную систему общения с другими людьми, сверстниками и взрослыми, в обширнейший спектр деяния и личной ответственности за него, тем самым вырабатывая устойчивые, незыблемые всеобщие нормы бытия как ориентиры всего поведения. Пассивное же прослушивание религиозных либо религиозно-философских бесед абсолютно бесплодно в решении педагогической задачи утверждения человека в истине веры. Они не более результативны, чем увлекательные лекции по музыке вне музыкальной деятельности для развития способности постигать и выражать сокровенную истину эмоционального мира.

Общезстетические и профессионально-технологические принципы художественной педагогики.

Приступая к отработке идей современной художественной педагогики, следует учесть еще одно весьма существенное обстоятельство, которое вроде бы и облегчает поставленную теоретическую и педагогическую задачу, но в то же время и весьма осложняет ее эффективное решение. Дифференциация нынешней духовной жизни зашла так далеко, что возникли блистательно разработанные / и притом лучшими умами человечества, выдающимися представителями педагогического действия / педагогики конкретных эмоционально - творческих дисциплин. Есть все основания теперь говорить о музыкальной педагогике, театральной педагогике, цирковой педагогике, эстрадной педагогике, педагогике игрового действия во всем многообразии вполне реальных и устоявшихся форм, от спорта до индустрии развлечений и т.д. Все эти « частные педагогики » имеют практически неисчерпаемую литературу вопроса, в том числе - и безусловно классическую. Игнорировать ее - значит закрыть себе путь к пониманию всей противоречивости современного мира, перед которым реально поставлен выбор между бытием и небытием. На их базе сформированы учебно- образовательные учреждения самых разных типов, четко структурированные и вместе с тем приобретающую общую логику самодвижения в современных единообразных организационных формах. Естественно, что их представители, отстаивающие вполне обоснованно узко - профессиональный интерес «касты посвященных», действительно являющихся жрецами эмоциональной культуры, ее хранителями, не без скепсиса воспринимают идею художественной педагогики, которая вроде бы имеет предельно философский, абстрактно - всеобщий характер и, стало быть, сугубо теоретическое значение. Между тем, каждый из них, зачастую и не ведая, наряду с сугубо технологическими, конкретными проблемами особого, специфического постижения истины эмоций, развивает, уточняет, отшлифовывает некоторые его **общеобязательные принципы**. Вполне в духе знаменитого героя Мольера. Их органическую целостность и выражает предстающая нами как единство общей теории и общей дидактики современная художественная педагогика. Понимаю, что для педагогов - профессионалов, дающим школу высокой эстетической культуры /мастерства / в конкретном, вполне специфическом виде деятельности, художественная педагогика представляется чем - то чрезмерно « философичным ». Но перенесемся мысленно в другие блоки образования. Разве детализированное в педагогике до предела, до малейших частных интеллектуальное образование, разброс в котором не передается сколь - либо вразумительному изложению, исключило искания современных мыслителей в сфере подлинно продуктивного мышления? Напротив, именно последние создали то, что можно признать с определенной долей приближения к истине - современной философией, и она вполне операциональна в деле подготовки специалистов конкретных профессий, связанных с интеллектуальным трудом, в отличие от преблагополучно скончавшейся « общей философии ». А разве разработка сравнительного вероучения как общей теории и практики любой веры, без которой - человек немислим всегда и повсеместно, не имеет рационального общепедагогического смысла? Ведь не случайно исторически сосуществуют конкретная теология, связанная с определенным вероисповеданием, и общая теология, которую всегда стремились разрабатывать и великие отцы церкви, и великие вероучители любого / в том числе и атеистического / толка.

Выведенная из всего разнообразия **конкретной художественной педагогики, замкнутой на определенном виде постижения истины эмоций**, являясь ее исторически - предопределенным детищем, современная художественная

педагогика дает прочную конструктивную опору массовому эстетическому образованию, призванному активно и действенно противостоять всеобщему и целенаправленному эмоциональному обидливанию миллионов. А это обидливание - осознанная и предельно щедро финансируемая цель тех « неведомых » кукловодов, которые в двадцатом веке с открытым забралом выступили в роли вершителей судеб всего человечества. Здесь нет и не может быть места компромиссу, но действует принцип « или - или ». Еще и еще раз скажу - всестороннее развитие индивида, путь к которому пыталась найти Россия как разведчик мирового духа, утопия лишь для тех, кто пытается превратить большинство человечества в сытое стадо вне подлинной духовности.

Сразу же оговорюсь, что общие и специфические принципы художественной педагогики современности, знаменующие третий исторически - масштабный период ее развития, не тождественны по характеру и типологию тем дидактическим принципам и технологиям, которые использует преподаватель математики либо учитель черчения, педагог - биолог либо мастер трудового обучения. Руководствуясь только ими, нельзя организовать сколь - либо действенный учебный процесс. И вместе с тем этот процесс не будет конструктивен, плодотворен, если мы не рассмотрим его в контексте блочного представления о педагогике, ее содержании, системе и структуре. Осознание одного из существенных аспектов подобного контекста - сверхзадача художественной педагогики.

Признав возможность художественно - педагогического подхода ко всем конкретным формам воспитания и обучения, то - есть образования, мы прежде всего принуждены безотносительно к нашим эстетическим симпатиям либо антипатиям признать **наиболее общие принципы любой художественно - творческой деятельности**. Они имеют надэпохальное значение, проявляются в любой системе эстетических координат / в узком смысле слова - во всем многоцветии стилей, методов, направлений /, безотносительно к индивидуальности эмоционального мира каждого из нас. Десятилетия теоретических раздумий и педагогических поисков позволили мне выделить три основополагающих и всеобщих принципа, неразрывно взаимосвязанных и позволяющих выстраивать все здание современной художественной педагогики. Малыш, которого мать учит напевать первую бесхитростную песенку и великий маэстро, отшлифовывающий свою изумительную технику в процессе изнурительных упражнений, девочка, подражающая впервые увиденным эстетически - совершенным пластическим упражнениям педагога и балерина у станка, не знающая минуты отдыха в стремлении осознать меру доступного для нее в хореографии, ребенок, изначально предпочитающий импровизационный подход к игре на инструменте, но принужденный пройти школу музыкальной грамотности - все они реализуют на практике общедидактические требования художественной педагогики. Бессилны их игнорировать и любой первооткрыватель в эстетической сфере, если он действительно своим талантом, своим трудом, своей неординарностью предопределяет путь прогресса духовной жизни.

Первое из них - деятельность как путь к открытию в сфере эмоциональных переживаний, то, что я называю **постижением**. Признание блочной структуры интегративной педагогики дает основание утверждать, что подобное постижение, **реализуемое как открытие нового в сфере истины** не менее существенно для человека эпохи Озарения, чем научное открытие либо откровение веры. Именно поэтому оно является с одной стороны - результатом эмоционально - творческой деятельности, а с другой - критерием ее оценки для должной педагогической отработки, шлифовки на всех уровнях.

Постичь в обычном необычное - вот сакраментальная образная формула движения эмоционального мира к истине. Если вы, обремененный бестолочью и

алогизмом городской и вполне иллюзорной жизни вдруг остановитесь в изумлении и с восхищением посмотрите на робкую ромашку, пробивающуюся в щели липкого асфальта, то движет вами именно эта формула. И если далее, побуждаемый действительно неведомой творческой силой, вы захотите нарисовать очаровавший вас цветок, высказать потрясшее вас впечатление в поэтически организованных словах либо средствами музыкальной гармонии, то формула обретет завершенный характер в рамках системы потребность - переживание - действие. Здесь - все таинство постижения ведомой нами реальности бытия, а дальше различия приобретают / в образном смысле / лишь чисто количественный характер. Стих Ф. Тютчева или гениальный набросок Ван-Гога, общеизвестный до щемящей боли городской романс об увядших ромашках либо фрагмент помпейской фрески - все это постижение безграничной многогранности таинства охвата миром человеческих эмоций единой истины.

Постижение - вот что мы ценим в первую очередь во всех поисках человеком этой истины безотносительно к способу творчества. Оказываясь общепризнанным критерием истинного в эмоциональном мире / естественно, и в такой его масштабнейшей и едва ли не безграничной области человеческого деяния как искусство /, постижение тем самым оказывается изначальным принципом эстетического образования, от которого никто и никогда / если он верен идеалам красоты / не отступает и отступить не может. Проблема переносится из сферы абстрактных дискуссий в чисто педагогическую плоскость. Эстетическое обучение и воспитание на всех уровнях, от корректировки самых первоначальных, базовых эстетических эмоций до сложнейших проявлений эстетического чувства, вкуса, идеала и главное - творческого деяния предполагают освоения тайны постижения, эмоционального или художественно - образного открытия. Пути освоения данной тайны человеческого духа - не менее многоплановы, вариативны, чем бесчисленное количество кровеносных сосудов, необходимых для жизнедеятельности целостного организма.

Ей посвящена бездна / в буквальном смысле слова / литературы, в том числе и искусствоведческой /, сохранившей для нас в непосредственном изложении и в интерпретации энциклопедические по значению наблюдения за движением духа человеческого в поисках постижения эстетической истины. Опираясь на них в соответствии с художественно - педагогической установкой, можно проанализировать, как в педагогическом процессе на всех его этапах целесообразно подчинять любую / в том числе и чисто техническую задачу школы мастерства / универсальному принципу постижения. Малыш овладевает вместе с педагогом постановкой руки при игре на фортепиано, что требует от него почти титанических усилий и неуклонного повторения найденных на физиологическом уровне откровений. Но вслушайтесь в комментарии мудрого педагога / если он, конечно, таковой / и вы без труда обнаружите первый принцип художественной педагогики, ибо самое мельчайшее, филигранное движение должно быть содержательно и одухотворено задачей постижения духовных ценностей. «Голая», бездушная школа в лучшем случае сформирует виртуоза, но не художника, легковесного подражателя, но не истинного любителя, который в меру своего таланта . Вчитайтесь в наставления Е. Вагановой, сохранившей для нас традиции школы классического русского балета в годы лихолетья - и вы поймете, что филигранно отточенная школа, которой овладевают и будущие профессиональные артисты балета и все те, для кого танец есть жизнь, ею мыслится только в связи с постижением сокровенной тайны красоты человеческого духа, его эмоциональной жизни. И в непосредственном общении с реальным миром и в опосредованном общении с ним при усвоении, исполнении, интерпретации уже существующих произведениях, современных или отдаленных от нас мраком тысячелетий, закон

постижения - един для современной художественной педагогики. Мудро отметил Платон в диалоге « Ион » : « Нельзя стать хорошим рапсодом, не вникая в то, что говорит поэт; рапсод должен стать для слушателей истолкователем замысла поэта, а справиться с этим тому, кто не знает, что говорит поэт, невозможно ». Сегодня, когда эмоциональное постижение истины в образной форме стало действительно делом миллиардов людей вопреки всем жизненным невзгодам и лишениям, и в профессиональном учебном заведении, и в студийных коллективах, и в массовых образовательных учреждениях мы просто не имеем права пренебрегать первым принципом художественной педагогики. Тем более что он одновременно является универсальным принципом интегративной педагогики и в сфере интеллекта, и в сфере веры. Полностью согласен с Е. Н. Рерих, отметившей необходимость одновременно развивать мышление и наблюдательность, ибо сердце не может занять свое назначение, когда вместо мыслей - блохи и вместо наблюдательности - крот. Конечно, такое развитие не рождает талант художника, эту величайшую загадку нашего, человеческого бытия, но способствует воспитанию и пробуждению художественно - творческих способностей в каждом человеке по мере его индивидуальной одаренности, всех его потенциалов. А в итоге - формированию, « образованию » его эстетического мира на всех уровнях, от простейших чувств до сложнейших по структуре идеалов и предпочтений.

Постигая, человек выражает себя, свое отношение к миру, море своих неизбывных надежд и стремлений, убеждений и верований. Его эмоциональный мир - не только постижение истины по аналогии со знанием и верой, но и ее **оценка**, причем сугубо индивидуальная и неповторимая. Ее диапазон - от первых и непосредственных реакций малыша, выраженных в звуке, жесте, мимике до величайших творений человеческого гения в искусстве. Концентрируясь в обобщенной, художественно - образной форме, оценка эта в соответствии с устоявшимися традициями духовной жизни людей и многообразием форм коммуникаций между ними предопределяет удивительное, порою - загадочное как всякий продукт человеческого гения качество, именуемое **выразительностью**. По аналогией с постижением как функцией движения эмоционального мира к истине, реализуемой в открытии, выражение как аналогичная функция реализуется в этом человеческом мире как выразительность. Естественно, что она также оказывается качественным общеэстетическим критерием и элементарных, и высших проявлений человеческого духа, и конечно же - педагогической деятельности в соответствующем блоке образования.

Эмоциональная выразительность - одна из увлекательнейших проблем осознания человеком всего загадочного мира отношений и общения, всех без исключения коммуникаций на эмоциональном уровне. Оно не менее значимо для бытия человека чем понятийное общение на базе языка, символов, знаков , а точнее - вполне равнозначно ему. Оно может быть вплетено в другие духовные блоки, но может существовать вполне самостоятельно и функционировать по своим специфическим законам.

Там, где зарождается и развивается душа / об этом см. мою работу « Введение в сравнительное вероучение », М.,1999 /, эмоциональная выразительность оказывается наиболее очевидным и впечатляющим ее проявлением. Вспоминаю, как в песках Кара -Кумов во время занятий училища нередко наталкивался то на гюрзу, то на фалангу, то на скорпиона. Прошло несколько дней - и все мы приспособились к неуютным соседям, ибо они о возможной агрессивной реакции всегда весьма корректно предупреждали весьма выразительными позами и звуками. Каждый, который любит таких домашних животных, как кошки или собаки, может порассказать немало любопытного о необычайно тонких и точных проявлениях их эмоциональной жизни, о выразительности поз, движений, даже взглядов и вздохов.

Не надо изучать интереснейшие труды современных этологов, детальнейшим образом исследовавших все выразительные средства и сигналы всего одушевленного мира животных, свидетельствующие внешним образом о внутреннем эмоциональном состоянии, чтобы согласиться с тем, что выразительность - изначально и всевластна. В мире же человеческих отношений и общений она получила не только количественное развитие, но и качественную, уникальную для духа прибавку - художественное творчество. Именно ему суждено было стать для нас решающим фактором выразительности, эмоционального постижения истины. Порожденное художественным творчеством разных цивилизаций и этносов, искусство в широком смысле слова не только предопределило доставшуюся нам от живого наследия одушевленной природы систему выразительных средств, но и качественно изменило сам характер выразительности, достигшей необычайной тонкости, точности и трепетности. Вслушайтесь хотя бы в корейские танки либо японские хокку, всмотритесь в линию рисунка Пикассо либо движение кисти Улановой, ощутите сердцем пластическую выразительность резца Микеланджело либо непередаваемую словом вселенную цвета и света импрессионистов, словом, окунитесь еще и еще раз в океан художественной культуры - и вы согласитесь со мной. Узкопрофессиональная художественная педагогика решает ныне сложнейшую задачу сохранения этого бескрайнего океана и ретрансляции коллективного опыта художников, утончивших до мыслимых пределов все средства выразительности конкретных типов творческой образной деятельности. Те средства, которые детально изучены и на методическом, и на теоретическом уровне специалистами, разрабатываемыми общедидактические и технологические принципы художественной педагогики в ее видовых проявлениях в безграничном спектре образного творчества современности.

Цель художественной педагогики - всеобщее эстетическое образование в эпоху Озарения в соответствии с теми общими критериями выразительности, которые уже устоялись и отстоялись, которые можно, более того - необходимо перенести в более широкую сферу формирования человеческого материала, на подготовку сотен миллионов землян в соответствии с традициями их цивилизации и этноса. Здесь нет и не может быть скидки на любительскую установку, которая движет подавляющим числом людей, «зараженных» эмоциональным самовыражением. В противном случае неизбежен откат назад, к периоду элитарности эстетического образования и привилегиям в этой сфере. Еще и еще раз напомню, что нет более опасной для социума привилегии, чем привилегия на образование. Парадоксально, но именно в эстетическом образовании у нее нет будущего даже у нас, в России, где новая элита, потомки вчерашних секомых на конюшнях крестьян, работяг, мещан сталкивается с необоримым потоком, нет не потоком - бескрайним морем народных талантов. Отпрыски же этой « элиты », не подготовленные к выживанию в этом потоке, скоро превратятся в группы озлобленных неудачников. Так уже бывало не раз в прошлом. Так по неизбежности будет и ныне.

Именно этот поток размывает границы профессионального и любительского искусства, ошеломляя удивленных наблюдателей тьмой ансамблей, эстрадных коллективов, театров в подвалах и старых конюшнях, спортивными шоу, где традиционное соревнование достойных превращается в массовые зрелища, которое не ведал и Древний Рим, потоком фильмов от клипов до игровых. Точнее, не размывает, а попросту говоря поднимает планку профессионализма еще выше, делая ее еще недостижимее для любителей, а тем самым еще привлекательнее как образец. Художественная педагогика, обосновывающая всеобщее, универсальное значение принципа выразительности, тем самым побуждает и любителей еще и еще раз пытаться преодолеть эту планку, осваивая всю палитру специфических

выразительных средств эмоционально - образного постижения истины. В итоге - выигрывают все.

Характеристика общеэстетических принципов художественной педагогики, опять - таки выведенных из мирового эмоционально - образного творческого опыта, будет неполной, если ее кардинальные вопросы / принципы / - « что постигать » и « как выразить » не будут органически синтезированы с не менее кардинальным, базовым вопросом - « для чего эмоционально - образными средствами выразить постигнутое ». Подобный подход - не продукт моих домыслов и теоретических установок, но результат исканий лучших умов человечества, размышлявших о целях и задачах эмоционально - образного постижения истины, ее абсолютной необходимости для движения Мирового Разума, от Аристотеля до Льва Толстого. Все они /а список трудов мыслителей прошлого, которые являются фундаментальными для дальнейших исканий в области современной художественной педагогики, мною приводится в завершении работы /, в равной мере и рационалисты, и эмотивисты подчеркивали значение заразительности как художественно - педагогического и эстетического принципа. В отличие от сферы интеллекта и области веры главное, что мы получаем в результате реализации формулы « **Потребность - Переживание - Действие** » на уровне эмоционального движения к истине - наслаждение. Все остальное, как говорится, от лукавого - может присутствовать в эмоционально - образном творчестве, но может и отсутствовать, удивляя предельных рационалистов, рассматривающих мир как самодвижение идеи, а также поборников церковных догм, подозрительно относящихся к извращениям свободной духовной жизни свободного человека информационной цивилизации.

Но обязательно присутствует страсть, взрыв эмоций, столкновение вкусов и непримиримых эстетических идеалов, да ныне с такой интенсивностью, что остается только удивляться. Понаблюдайте концерт более или менее модной группы, которая по большому счету не выходит за рамки добротного любительства, сосредоточьте внимание на аудитории / которая отнюдь не всегда состоит из эмоционально неуравновешенных юнцов / - вы будете поражены однообразием страстной эмоциональной реакции. Толпа подпевает, вздымает руки словно в молитвенном экстазе и раскачивает их в условно - символическом, знаковом движении, взрывается одновременным криком восторга, переходящим в откровенный и неудержимый рев единого организма. А не так ли заражает массовый эстетический энтузиазм сотысячную толпу на стадионе, когда любимые и общепризнанные в мире знатоков футбольные команды ведут славный рыцарский бой. Естественно, что исполнители в любом подобном случае могут применять и дополнительные психологические средства воздействия на почитателей исполнения или игры, активно преступать меру эстрадной выразительности, специфическими и хорошо известными приемами подогреть почитателей таланта либо выходить за рамки спортивного образа на поле, имитируя восторг от удачного и действительно великолепного гола коллективной свалкой игроков и взаимными поцелуями, подобно неудержимым « голубым ». Не менее заразительны и женские любительские детективы, неукротимо нарастающую реку которых в условиях свободной коммерческой книгоиздательской деятельности преградить никто не властен, хотя по соседству на книжных развалах во всем мире присутствует и « детективная классика », эмоциональную действенность которых подтвердит самый тонкий, понаторевший на чтении литературовед.

Гамма переживаний искусства в широком смысле слова / еще раз позволю себе напомнить, что его границы простираются от трудовой деятельности и спортивных действий до миниатюрной живописи, от бесхитростного напевания до грандиозных эпических произведений космических по масштабу смысла и значения / не поддается какому - либо определению, ибо определение - всегда ограничение, но

кто покусится ограничить безмерное! Не менее масштабны творческие приемы, способствующие активизации « заразительности » в любом виде эмоционально - образного постижения истины. Прочитайте, например, блистательно написанный Патрисом Пави «Словарь театра», в котором читатель в отличие от традиционных театроведческих изданий найдет действительный компендиум сведений о гехах, трюках и иных приемах театральной выразительности, делающих спектакль - эмоциональным потрясением, заражающим зрителя действием.

Способствует заразительности продуктов эмоционально - творческой сферы и их символическое значение, о котором мы часто забываем в силу традиционного реалистического, а точнее - приземленного мышления. Образ - не только синтез познанного, не только обобщение увиденного и открытие удивительного в нем, не только выражение страстного стремления творца вдохновить и потрясти, заразить нас, но и знак для общения посвященных, которым ведомы символы. Не буду продолжать эту увлекательную тему, ибо могу оказаться в положении интерпретатора интереснейшего и уникального « Словаря символов » Х. Э. Керлота, появившегося ныне в русском издании. Опытный исследователь Герберт Рид, предваряя предисловием книгу, не смог добавить к ее содержанию ничего, кроме фундаментальной идеи о человеке как существе, пользующемся символами. Думаю, что читателю, заинтересовавшемуся проблемами художественной педагогики, целесообразно ознакомиться и с этим изданием обобщающего характера, ибо всеобщий символизм как существенный признак эмоционально - образного творчества на всех уровнях может и должен быть передан в содержание, систему и структуру эстетического образования. Ему можно и должно учить.

Заразительность как специфический признак художественной педагогики естественно корреспондируется с этническим своеобразием эмоционально - образного творчества. Порою, как это не печально для тонких и высокообразованных искусствоведов и историков эстетики, уникальные шедевры исчезнувших культур, дающие шифrogramму из прошлого неведомого для нас этноса, не будоражат воображение нынешней генерации человечества, в лучшем случае делегирующих немногочисленных завсегдаев музеев и туристов, избравшие модные, рекламой поддержанные маршруты путешествий к развалинам Вавилона либо к загадочным египетским пирамидам. А порою происходит нечто прямо противоположное и столь же загадочное, когда вроде бы ушедшие в прошлое эмоциональные знаковые цивилизации народов, отброшенных на обочину социального прогресса вдруг оказываются дрожжами для вызревания наиболее эмоционально - заразительных художественных ценностей. И тогда словно в каком - то помешательстве степенные и чопорные европейцы начинают отплясывать танцы папуасов, подражать ритуальным завываниям негроидов, лихо играть на инструментах, неведомых их предкам. Пуризм здесь бессмысленен, ибо эмоциональный мир развивается по законам, весьма далеким от логики. Попробуйте, например, убедить наших дородных русских оболстительниц, что французский изыск в моде чужд самой их этнической природе - и вы признаете мою правоту. Здесь нет места логическим аргументам и диктату догм тех или иных вероучений, ибо все развивается и утверждается в совершенно иной, эмоциональной системе координат.

Итак, постижение - выражение - заражение как общеэстетические закономерности творчества, обязательные как исходные, основополагающие эстетические принципы современной художественной педагогики. Меня часто спрашивают - но где же обобщающие труды по этой дисциплине? Отвечаю с полным и достаточным основанием - могу с законной патриотической гордостью рекомендовать труды гениального мыслителя и педагога двадцатого века Л. Н. Толстого и величайшего реформатора искусства и педагогики двадцатого века,

режиссера и психолога К. С. Станиславского. Убежден, что мы до сих пор в силу целого комплекса внепедагогических причин даже не приступили к разработке педагогического наследия, оставленного нам этими титанами. Кстати, что успешно осуществляется ныне во многих странах мира, активизируя их реальный и весомый вклад в художественную педагогику.

Конкретная художественная педагогика как общетеоретическая и общеметодологическая база массового эстетического образования в новых исторических условиях основывается не только на охарактеризованных мною эстетических принципах. **Второй ее слой** / позволю себе употребление этого несколько вольного термина за отсутствием иного, освещенного ученой традицией / **ретрансляция воздействия педагогики профессионального искусства в лучших и многообразных ее образцах на конгломерат взаимосвязанных человеческих способностей всех без исключения людей, отнюдь не являющихся и не собирающихся быть профессионалами в искусстве, но эмоциональный мир которых должен быть в условиях информационной цивилизации развит максимально.** И прежде всего тех его граней, которые являются базовыми для бескрайнего мира наших чувств, а именно - зрения, слуха, внутреннего и внешнего движения, осязания, обоняния.

Напомню классическое определение способностей, данных моим учителем С. Л. Рубинштейном, как комплекса психических качеств, делающих человека пригодным к определенному типу деятельности. Напомню также о действительно классическом труде Б. М. Теплова, идеи которого оплодотворили нашу отечественную художественную педагогику, более того - во многом предопределили ее выдающиеся и общепризнанные достижения - о « Психологии музыкальных способностей ». Он сам предельно лаконично сформулировал основные теоретические положения, на базе которых и следует ее развивать. Их суть : «1. Врожденными являются не музыкальные способности, а только задатки, на основе которых эти способности развиваются... 2. Не может быть способностей, которые не развивались бы в процессе воспитания и обучения. Способность, не развивающаяся, не воспитуемая, не поддающаяся упражнению, - это сочетание слов, лишенное смысла...3. Музыкальность человека зависит от его индивидуальных задатков, но она есть результат развития, результат воспитания и обучения... 4. Проблема музыкальности - это проблема прежде всего качественная, а не количественная...Основное, что должно интересовать и педагога, и исследователя, - не вопрос о том, насколько музыкален тот или другой ученик, а вопрос о том, *какова* его музыкальность и *каковы*, следовательно, должны быть пути ее развития. »

Б. М. Теплов, ставший признанным теоретиком психологических аспектов формирования музыканта, выводы свои относил не только к уникальной прослойке музыкально-одаренных индивидуальностей, но и ко всем без исключения людям, предопределяя оптимистические выводы теоретиков массового эстетического образования последующего периода. И это положение ученого мне представляется классическим и основополагающим. Он писал : « Проблема музыкальности - это проблема прежде всего качественная, а не количественная. И теоретически и практически бесплодно применять к музыкальности закон « все или ничего » и ставить вопрос о том, есть или нет музыкальность у того или другого человека. Конечно, у всякого нормального человека есть некоторая музыкальность, но вопрос не в этом, а в том, *какова* музыкальность данного человека. Основное, что должно интересовать и педагога и исследователя, - это не вопрос о том, насколько музыкален тот или другой ученик, а вопрос о том, *какова* его музыкальность и *каковы*, следовательно, должны быть пути ее развития.»

Планируя и претворяя в жизнь эстетическое воспитание и обучение / то, что обобщенно и с должным основанием именуется эстетическим образованием / в

соответствии с такими гуманными по своей сути теоретическими установками, мы обнаруживаем прослеживающиеся в любом педагогическом акте, на любой художественно - творческой, видовой основе общие **психолого-физиологические подходы, приобретающие для конкретной художественной педагогики значение специфических принципов.**

Первый из них - выделение, интуитивное либо педагогически - целенаправленное, продуманное и осмысленное, **доминирующей способности индивида.** Естественно, каждый из нас, нормально развитых людей, без психических либо физиологических дефектов, обладает всем неопишваемым словом веером способностей. И все же трудно отрицать, что опять - таки для каждого из нас в нем есть доминанта. Вглядитесь в группу малышей, делающих первые шаги на пути постижения мира, выражения и самовыражения и восторга от него, скажем - в изобразительном творчестве, и вы без дополнительных подкрепляющих тестов согласитесь, что у одного из них - бесспорно задатками предопределенное колористическое чутье, другой склонен к жесткому графическому мышлению, третий же в загадочных картинках интуитивно определяет действительный алогизм страшного мира, в который ему предстоит вступить. А где - то в уголке, поодаль от других и педагога примостился на стуле малыш, что - то проговаривающий про себя, ибо он ориентирован природой на эмоциональную оценку мира не изображением, но словом. Столь же разнятся они и в минуты начальных хоровых упражнений, где заученное и перенятое от взрослых еще не задушило радостный поток непосредственной выразительности. Один - весь в пении, ибо действие это совпало с характером его музыкальной одаренности, другой - погружен в тягостное преодоление вокальных дефектов, третий - вообще, как говорится, витает в облаках, ибо мир пения - не его мир, здесь он - чужак в коллективе.

Общее требование конкретной художественной педагогики - корректный и на профессионализм в искусстве опирающийся индивидуальный подход учителя к каждому учащемуся, выявление его преимущественной эмоционально - творческой способности для дальнейшего максимального развития и определения путей оптимально - возможного совершенствования этой же способности у других учеников с другой преимущественной ориентацией эмоциональных способностей.

При подобном подходе конкретная художественная педагогика открывает путь максимально - возможному эмоциональному развитию каждого, безотносительно к преимущественной эмоционально - творческой способности, ибо она предопределяет общее совершенствование массового / а не только профессионального / эстетического образования. Способствует решению подобной уникальной в историческом плане задачи, в тенденции - неотвратимой для человечества, вступившего в информационную цивилизацию, вторая психолого-физиологическая закономерность, а именно - **иррадиация способностей.** В ее механизме много непознанного и неясного, открывающего путь интуитивным педагогическим догадкам и прозрениям, обобщенно выражаемых в убеждении о необходимости многопланового и поливариантного воспитания и обучения каждого человека. Если способность - комплекс психических качеств, делающих человека пригодным к определенному виду деятельности, то ведь последняя не знает границ по сложности и структурности. Ознакомьтесь с любопытными трудами по теории деятельности - и вы увидите, что их авторы оказываются беспомощными именно при попытках дать ее структурную классификацию. Действительно, никто не обнимет необъятного...

Безграничность способностей, проявляемых в действии - это и есть человек. И безотносительно к прогнозируемой педагогами его дальнейшей специализации в соответствии с бесспорно уникальной доминирующей способностью они всегда стремятся дать ему нечто, выходящее за круг этой вполне определенной

доминанты. Преодоление синдрома узкой специализации - одно из величайших завоеваний нового педагогического мышления в XX веке, связанное прежде всего с именами Л. Н. Толстого, Дж. Дьюи, В. И. Вернадского, И. И. Мечникова, А. С. Макаренки, А. Швейцера, Тейяр де Шардена, В. А. Сухомлинского. У меня нет возможности в рамках небольшого по объему исследования привести все их мысли на этот счет и я полагаю, что заинтересованный общими педагогическими проблемами века читатель внимательно изучит их труды. Приведу лишь основополагающую мысль Альберта Швейцера из его классического эссе « Культура и этика » : « Во всех сферах человеческой деятельности, и больше всего, пожалуй, в науке угроза узкой специализации как индивида, так и духовной жизни общества в целом становится все более явственной. Уже дает о себе знать и то обстоятельство, что молодежь обучают люди, не отличающиеся достаточной универсальностью, чтобы раскрыть перед ней взаимозависимость отдельных частных наук и наметить ей горизонты в естественных масштабах ».

Если учет принципа иррадиации способностей и максимального спектра деятельности для их развития аксиоматичен для процесса подготовки художников - специалистов / еще раз хочу напомнить, что понятия искусство и художник употребляются мною в широком, универсальном для эмоциональной деятельности смысле слова /, то тем более ему - полный простор в конкретной художественной педагогике как базе массового эстетического образования. Многие здесь облегчаются самой логикой устоявшегося образовательного процесса, ибо все уровни образовательных учреждений, определенные у нас Законом Российской Федерации об образовании / плохо или хорошо - это уже иной вопрос / включают учащегося в многоплановую деятельность, предполагающую развитие разных способностей, а значит их резонансное усиление благодаря принципу иррадиации.

Процесс этот, формально обозначенный в педагогической теории довольно точно, следует радикально интенсифицировать как во временном отношении /напомню мой тезис, который отстаиваю многие годы - **эмоциональному развитию необходимо вернуть принадлежащую ему по генетическому и социальному праву по крайней мере треть учебно-воспитательного времени на всех уровнях /, так и по существу.**

Вернемся еще раз к опыту прославленных цивилизаций, таких как Древнегреческая и Древнеримская, ибо именно на нем базировались в Европе и все образовательные учреждения типа гимназий и лицеев, о которых с ностальгическим вздыханием говорят ныне историки педагогики, и прославленные Академии. Они не сомневались, что в здоровом теле - здоровый дух, что физическое совершенство - начало начал, основа гражданской доблести и незыблемой нравственности. Без специальных анализов на тончайшем современном уровне они понимали, что мыслитель не может не танцевать, военный - не петь, государственный муж - не участвовать в театральные действия. Иными словами, они осознавали то, что ныне называют целостным функционированием мозга как системы, где правое и левое полушария - едино суть.

Мы же в сфере художественной педагогики призваны пойти гораздо дальше, разработав научно обоснованную модель взаимодействия разных по типу действий учащегося для получения той цепной реакции взаимосвязанных способностей, которая во сто крат умножит и интеллектуальный, и волевой, и эмоциональный потенциал каждого человека, предопределив провидимые чудеса новой цивилизации. Интегративная педагогика, освобождая поле для экспериментов за счет экономии умственных сил учащегося, дает возможность подключить и к их существенному развитию, и к радикальному обогащению всех духовных и физических способностей человека практически все выработанные человечеством формы деятельности.

И, наконец, учитывая доминирующую способность и иррадиацию способностей художественная педагогика, связанная по самой своей сути с принципиально неповторимым, не тиражируемым постижением, выражением и заражением, всегда есть, говоря словами поэта, езда в неизвестное. Ей и именно ей принадлежит заметная / если не решающая, но не берусь это утверждать, ибо последнее слово здесь - за психологами и физиологами / роль **в выработке и закреплении принципиально новых, неведомых прошлому человечества способностей. Такова моя третья принципиальная установка в рассматриваемом аспекте эстетического образования.** Многие, что стало ныне обычным и привычным для проявления и реализации многогранных способностей человека, на самом деле свидетельствует о появлении новых способностей самых разных типов и уровней, что еще раз заставляет поражаться необычайной и загадочной пластичности человека, его приспособляемости к изменению им же среды обитания и всех условий существования. Казалось бы, что следуя прогнозам экологов, человек давным-давно должен был бы исчезнуть, но он умудрился приспособиться к новой среде обитания и алогичной жизни мегаполисов, выработав в себе какие - то / к сожалению, плохо изученные / способности неприродного, « асфальтового » существа с более длительным чем ранее циклом существования. Он создал принципиально новые орудия труда, не имеющие аналогов в природном и техническом « мире человека ». Не буду затруднять читателя многочисленными и бесспорно увлекательными примерами. Обращу внимание лишь на развитие компьютерного сознания человека информационной цивилизации, суть которого отнюдь не только в появлении неведомых ранее справочно-информационных систем / что можно было бы оценивать как чисто количественное накопление новых технологий по сравнению, скажем, со счетами, арифмометрами или калькуляторами /, но прежде всего в радикальном изменении того веера способностей, которые ныне являются базовыми и который ранее не бывал востребован. Все наше образование, корни которого - в далеком прошлом и которое основывается на полном приоритете рационализма, не учитывает особого значения для человека новой информационной цивилизации роли воображения, непосредственных эмоциональных действий без их логического тормозящего осознания, конструктивного сочетания эмоциональных импульсов с поиском истины на уровне эмоций. Один из убежденных сторонников картезианской педагогики рационального обучения убеждал меня, что здесь, в этих утверждениях я выступаю с позиций консервирования « детскости » наивного, неразвитого мышления. Мне было бы довольно трудно возражать оппоненту без специальных исследований, если бы не помог случай. У нас в доме несколько запоздало поселился демон новой цивилизации - компьютер, овладение которым на уровне « чайника » потребовало от меня многолетних усилий несмотря на пристойную технику машинописи, к усвоению которой меня подвигнуло еще в середине сороковых годов последствие ранения руки в годы войны.

Полагаю, что уши читателя не вынесли бы всего того фольклорного изыска, который обрушивался на мою полысевшую голову со стороны постоянно менявшихся нетерпеливых учителей. Но спасение пришло совершенно с неожиданной стороны, когда вместе со мной к компьютеру присели ребята, освоившие информатику еще в начальных классах школы. На их примере понял, что нелепые вопросы - почему так, а не иначе надо оперировать системой, что происходит в ней в момент выполнения той или иной операции надо отбросить и действовать по программе, усваивая и используя ее на чисто эмоциональном уровне, на том, который у детворы еще не замутнен нашими логическими изысками. Трудно признаться, но в компьютерных, отнюдь не самых сложных играх мое « рациональное » сознание, стремление все осознать и разложить при помощи логики

по полочкам предопределяло полное поражение в соревновании с детьми, отнюдь не усвоившими еще бинном Ньютона либо прелесть версификации гениальных поэтов. Даже сделав скидку на заторможенность эмоциональных реакций в преклонном возрасте придется признать, что дети осуществляют прорыв / не забудьте, что именно из них ныне рекрутируются юные и прославленные хакеры, взламывающие шифры Пентагона и знаменитых банков / на ином, чем ведом рационалистической педагогике уровне взаимосвязанных способностей.

И остается только удивляться мудрости наших предшественников, которые уже на рубеже веков осознали, что без эстетического образования человека будущего, которое им представлялось еще весьма отвлеченно и туманно, не сформировать. Так, психолог Л. С. Выготский в книге « Психология искусства » прозорливо заметил : « Поскольку в плане будущего несомненно лежит не только переустройство человечества на новых началах,...но и « переплавка человека » , постольку несомненно переменится и роль искусства. Нельзя и представить себе, какую роль в этой переплавке человека призвано будет сыграть искусство, какие уже существующие, но бездействующие в нашем организме силы оно призывает к формированию нового человека. Несомненно только то, что в этом процессе искусство скажет весьма веское и решающее слово. Без нового искусства не будет нового человека» ».

Конкретная художественная педагогика, использующая сокровенные тайны искусства во всех его проявлениях, осмысливающая их и ретранслирующая на массовое эстетическое образование - провозвестник новой цивилизации именно потому, что она предуготовляет к вхождению в нее поколений человеческого рода, обладающих не только предельно развитой эмоциональной отзывчивостью, но и тайнами эмоционального постижения истины, которая ранее была доступна немногим. Овладеть ими - немислимо без максимально развитой « культуры чувств » /использую за неимением другого, более корректного, это несколько неуклюжее выражение / как фундаментальной базы интенсификации способностей. Естественно - всех и в их взаимосвязи. В том числе - и интеллектуальных, что прекрасно обосновано психологами, придерживающимися рационалистический установки на процесс образования. Но есть сфера нашего духа, где развитие « культуры чувств » имеет особо интенсивный, хотя и во многом поныне невыясненный характер. Именно эти чувства - проводники влияния на воображение, интуицию, озарение, эмоциональное предчувствие и предвидение, словом, на те вполне реальные духовные способности, которые до сих пор окружены мистическим туманом непознаваемости /естественно - логической, понятийной , хотя и играют весьма существенную, если не определяющую роль в системе потребность - переживание - действие /. Не будь их, развитие эмоциональных переживаний предстало бы перед нами только как совершенствование основных пяти базовых чувств, о чем порою и трактуют некоторые художники - педагоги, убеждая всех и вся, что без интенсивно развитой чувственности на этом физиологическом не может быть современного « производительного работника ». Подобное представление о человеке как роботе, наделенном и чувствами в параллель с интеллектом, ныне мыслителями преодолено как примитивное и механистическое, игнорирующее поразительную и загадочную сложность жизни духа.

Разумеется, что не только совершенствование системы чувств умножает продуктивную силу воображения человека, без которой он бы ни на шаг не продвинулся по пути цивилизации. В кипящем котле неведомой для нас духовной жизни каждого индивида переплавляются и знания, и убеждения, и эмоциональные впечатления, полученные в многоплановой практике, в системе отношений с миром. Но попробуйте лишить содержание алхимического котла природы эмоциональной составляющей - и он по неизбежности прекратит цепную реакцию

жизнедеятельности духа. С другой стороны, насколько интенсивнее пойдет термоядерная реакция духовности, когда ее эмоциональный компонент не будет случайно набросанным путем проб и ошибок конгломератом шлака и добротной породы, но тщательно продуманным педагогом - творцом « составом », аналогом философского камня. Добротный исходный материал не только интенсифицирует воображение, но и даст ему конструктивные ориентиры, столь необходимые в новых условиях эпохи Озарения. Тогда не праздным мечтателем и фантазером вырастет каждый ребенок, но человеком, продукты воображения которого будут сопоставимы с духовными достижениями, ранее доступными лишь избранным и загадочным гениям типа Леонардо да Винчи. А гении человечества пойдут еще дальше и отважнее, к тем вершинам творчества, которые мы не способны даже предугадать в общих чертах.

Вопреки нарастающей подобно камнепаду в горах лавине знаний, которые призван ныне осваивать каждый учащийся современных образовательных учреждений в любой мало-мальски развитой стране безотносительно к извигам своей дальнейшей индивидуальной судьбы, реальность встречает его радикальным уменьшением в операционной необходимости этих знаний, якобы усвоенных - практически за счет потери здоровья, радости детства и юности, утраты резерва времени в борьбе за жизненный успех. Он с удивлением замечает, что цивилизация преподносит ему одну загадку за другой. То, что он тщетно пытался запомнить в период учебы, в секунды представляет ему компьютер, действия на котором предельно примитивны и едва ли не доступны воскресшему из небытия питекантропу. Даже абсолютную грамотность и стилистические изыски гарантирует ему это чудо XX века, так и побуждая вступить в клан бесчисленных писателей, наводняющих подобно Ниагарскому водопаду все книжные прилавки своей компьютерной продукцией.

Транспортные средства не требуют от него / как в мое доброе старое время / естественно - научных знаний, хотя бы - в объеме учебника физики или химии, но коварно ожидают предельно точных и молниеносных реакций в диком потоке почти полностью автоматизированных, компьютеризированных, оснащенных чудесами современной электроники автомобилей. Поломка, да еще не дай бог где-нибудь в лесу для него не проблема - по мобильному телефону вызываются столь же « частичные», узкие специалисты, которые даже не ведают, что приходилось испытывать нам в аналогичной ситуации лет сорок тому назад, ремонтируя распределитель зажигания или карбюратор. Вот почему мы почти с пещерным страхом смотрим на разудалых молоденьких девушек, лихо рулящих в городском хаосе. Но часы цивилизации уже отбивают их время, а для нас все чаще напоминают похоронный звон.

В последнее период мне приходится заинтересованно знакомиться с рассказами одаренных первооткрывателей непроторенных дорог в науке, технике, медицине, в деле прогнозирования землетрясений или диагностики сложных заболеваний и методике их лечения. И вот что примечательно - зачастую они просто не могут объяснить механизм бесспорных по значению открытий, предпочитая говорить о некоем прозрении, о неведомой им самим интуиции. И при этом - с интонацией извинения, дабы не быть уличенными в модном шарлатанстве, магии либо какой - то иной чертовщине. Между прочим напрасно, ибо интуитивное прозрение, базирующееся на тонко развитой эмоциональности, абсолютно реальное, хотя и не объясненное досконально психическое явление.

Признав же его реальность, сбросив с него мистический покров, мы начинаем понимать, что вне художественно - педагогического воздействия на эмоциональный мир подрастающего человека мы не сможем сколь - либо эффективно вторгнуться в эту terra inkognita психики человека. Практическая художественная педагогика ведет

в этом магистральном направлении весьма широкое наступление, и хочу особо отметить - с полным пониманием итоговой задачи.

Охарактеризовав общеэстетические принципы конкретной художественной педагогики и исторически отработанные в искусстве /еще раз повторяю - в широком значении слова / принципы воздействия на способности человека, мы по логике изложения должны перейти к тем технологическим вопросам, от « что », « почему » к самому главному - « как » осуществлять массовое эстетическое образование наряду с аналогичным образованием интеллектуальным и духовным. Без технологии образования все сказанное останется философией, то - есть пустым интеллектуальным наполнением досуга в современных условиях. Но здесь вступает в силу не только неизбежная профессиональная ограниченность автора как специалиста в одной из сфер искусства, по крайней мере - по базовому образованию. Дело обстоит гораздо сложнее, ибо в XX веке произошли радикальные перемены не только в общей теории художественной педагогики, но и в масштабном распространении ее потока на все специфические виды и формы эмоционально - творческой деятельности. Первый гигантский вал этого всепоглощающего потока предопределили титаны различных направлений теории и практики художественной культуры, осознавшие приход эры массового и в этом смысле - всеобщего эстетического образования. Здесь мы обязаны назвать К. Д. Ушинского, оказавшего ныне в полном смысле слова нашим современником и единомышленником, Элен Кей и Марию Монтессори, отработавших блоковую модель образования применительно к развитию малыша в условиях детского образовательного учреждения, Л. Н. Толстого, предсказавшего новые пути овладения всеми литературной классикой, блистательную плеяду гениальных русских композиторов, таких, как В. Сафонов, Н. Римский - Корсаков, Н. Рубинштейн, педагогов - музыкантов А. Гедике, Е. Гнесину, Н. Метнера, Б. Яворского, не только заложивших основы классического консерваторского и шире - специального музыкального образования, но и одновременно создавших продуманную систему музыкального образования масс, от детских хоров и музыкальных клубов до специализированных студий, блистательную Айседору Дункан и Далькроза, о которых мы не имеем право забывать при анализе глобального увлечения танцами миллионами и миллионными, Густава де Кубертена, чье имя навсегда связано в истории не только с возрождением Олимпийских игр, но и традиций всеобщего увлечения спортом, характерного для античности. Я не боюсь в этом простом перечислении что - либо упустить, ибо к чести наших ученых - исследователей следует признать, что ими проделана действительно масштабная и уникальная по значению работа по осмыслению и использованию этого опыта первооткрывателей первой волны практической художественной педагогики.

Вторая волна натиска практической художественной педагогики, несмотря на ее планетарные тенденции, приобрела сугубо региональный характер в соответствии с условиями тех или иных этнических образований и их социального бытия. В нашей стране эту волну предопределил совершенно уникальный план эстетического всеобщего образования, оказавшийся одной из существенных граней модели новой общеобразовательной школы. Мы не имеем ни морального, ни научного права забывать о том вкладе, который внесли в практическую отработку этой модели во всех трех ее блоках А. В. Луначарский, Н. К. Крупская, писатели М. Горький и В. Брюсов, театральные режиссеры Вс. Мейерхольд, кинорежиссеры А. Е. Разумный и Г. Л. Рошаль, художник и искусствовед А. В. Бакушинский, музыканты Б. В. Асафьев и Б. Л. Яворский. Именно они - инициаторы появления в последующие годы фундаментальных научно - методических работ и программ, предопределивших эстетическое образование в стране на целый исторический период. Они - провозвестники трудов ученых и мыслителей разных поколений, и уже

ушедших в небытие и только вступающих в жизнь, блистательно отвечающих на поставленный мною выше вопрос - как же на практике осуществлять массовое эстетическое образование в самых специфических, качественно своеобразных сферах эмоционального, творческого постижения истины в образной форме. Мне выпало счастье на протяжении десятилетий сотрудничать с ними, а поэтому я с особой признательностью привожу их имена и работы в библиографии издания.

Осваивая их находки в конкретных методиках массового эстетического образования, осмысливая чисто технические принципы, отработанные ими в творческой и педагогической практике, я вместе с тем пытался все - таки и в области дидактики найти нечто общее для всех видов эмоционально - образного творчества тех, кто не станет художником - профессионалом, но разовьет в себе новый, невиданный и неожиданный творческий потенциал. Позволю себе в первом приближении, на уровне гипотезы, высказать соображения о дидактике практической художественной педагогики. Но предварю их соображениями, которые бесполезны в связи с тем, что порою на конкретную художественную педагогику возлагаются те надежды, которые в действительности может успешно претворить в жизнь и действительно делает это весьма успешно и перспективно вся гамма **частных ее проявлений** : музыкальная педагогика массового эстетического образования и соответственно - театральная педагогика, кинематографическая педагогика, спортивная педагогика, педагогика организации досуга, педагогика архитектурного и изобразительного образования, педагогика дизайна, педагогика организованного общения, педагогика литературно - художественного образования и так почти без конца, ибо бесконечен и бескраен эмоциональный мир постижения нами истины. Но все они, разработанные досконально профессионалами, объединены между собой теми общими закономерностями обучения и воспитания, которые и представляют собой предмет дидактики конкретной художественной педагогики. По абсолютной аналогии с общей дидактикой интеллектуального образования эпохи Просвещения, классические и во многом незыблемые основы которой заложил еще Ян Амос Коменский и которые преобразуются ныне в соответствии с новыми социокультурными условиями эпохи Озарения. Кстати, о путях такого преобразования мною были высказаны гипотетические суждения в работе « Образование на рубеже третьего тысячелетия. Основоположения интегративной педагогики ». / М., 1999 /.

В какой бы конкретной сфере не работал педагог, развивающий эмоциональный мир искусства через художественно - творческие действия, он по неизбежности руководствуется некоторыми общеобязательными дидактическими принципами конкретной художественной педагогики. Их выделение мною - не только продукт чисто теоретической, книжной сопоставительной работы, но и результат десятилетних наблюдений за творчеством педагогов - профессионалов по всей стране в той или иной сфере эстетического образования. Более того, наших коллективных раздумий о современном эстетическом образовании в общественном Институте эстетического воспитания, созданном мною при Педагогическом обществе РСФСР. Там на поразительных по массовости форумах представители самых разных, порою - совсем неожиданных для зашоренного академического кулуарного мышления типов художественно - творческой деятельности докладывали о своих нетрадиционных наработках, ныне ставших общепризнанными и внедренными в массовую педагогическую практику. Каждый и ныне может в этом убедиться, прочитав такие сборники Института эстетического воспитания, как « Эстетика и человек » / М., 1966 / и « Революция. Прекрасное. Человек » / М., 1967. Если в какой - то мере, в первой степени приближения, эти дидактические принципы окажутся операционными, то именно им, первооткрывателям массового эстетического образования бесспорно принадлежит пальма первенства. Они -

третья гигантская волна теории и практики массового эстетического воспитания и соответствующей ей художественной педагогики, подъем которой до максимальной отметки - еще впереди. Но уже очевидно и - здесь обездоленная Россия дает такие исследования, которым могут по-доброму позавидовать ученые вполне благополучных стран. И что особенно отрадно - не только в форме завершенных монографических публикаций, но и в новых диссертационных исследованиях. Все многоопытные представители старшего поколения нашей педагогической науки единодушны в признании данного безусловно отрадного факта.

Первый принцип конкретной художественной педагогики массового эстетического образования - свободный выбор учащимся, в том числе и ребенком любой возрастной группы доминирующего, « любимого » вида деятельности при обязательном ориентирующем влиянии педагога и с учетом им реальной возможности дальнейшей вариативности такого выбора. Здесь сталкиваются два взаимосвязанных фактора нашей бурной, динамичной жизни - никогда в прошлом перед любым человеком не было стольких эстетических искушений, столько « манков » в разные сферы деятельности, как ныне и также никогда для масс не было такого широкого спектра возможностей этой деятельности. Всякие попытки сравнить происходящее в нынешней массовой художественной культуре с любым периодом истории - несостоятельны.

Конечно, древний мир, в особенности - античный давал примеры блочного образования человека при максимальном учете эмоционально - эстетического фактора. Но нельзя ни на минуту забывать, что в греческом городе - полисе лишь несколько тысяч могли получать такое образование, а сотни тысяч / в буквальном смысле слова / работали в поте лица своего и пребывали в полной нищете материальной и духовной. Сегодня же возникла, стала реальностью **массовая эстетиче**

ская индустрия, вторгающаяся во все, самые интимные стороны жизни человека, от памперса до автомобиля. Успех в сфере этой индустрии рекрутирует миллионы новобранцев, связывающие жизненный успех с тем образом, который им практически навязан средствами массовой информации и вместе с тем стал гранью реального образа жизни. Старческое ворчание здесь алогично и бессмысленно, ибо идеям времени всегда соответствуют эстетические формы. Не в дикую же тайгу уходить им и питаться морошкой из березовых туесков. Мечта миллионов - успех блистательных звезд экрана и шоу - бизнеса, в мгновение ока приобретающих популярность литераторов / не осмелюсь назвать их писателями / и моделей вкуче с модельерами, художников, вдруг покоряющих любительским творчеством щедрые кошельки иностранных туристов, дизайнеров и просто оформителей, потребность в которых возросла на рынке труда во сто крат и т. д, и т.п.

Отсюда простой жизненный, бытовой ход всеобщих симпатий и предпочтений : новый рынок труда предполагает и новую подготовку и переподготовку в художественно - творческом отношении всех без исключения. Здесь - то и может сказать свое слово художник - профессионал, хранитель бесценных эмоционально - творческих традиций и знаток человеческой психологии, по первому ритмическому постукиванию малыша угадывающий степень его музыкальности, в нелепом попрыгивании девчушки - хореографическую способность, которую целесообразно развивать, отшлифовывать до максимально возможного индивидуального уровня. Угадав же доминирующую способность, педагог призван тактично, ненавязчиво обращать человека в свою « веру », отнюдь не пытаясь запретить другие увлечения, ибо диктат здесь может привести к диаметрально противоположному результату чем тот, что им определен.

Здесь существенны два момента. Действительно, упор следует делать на доминирующую способность, дабы не вызвать впоследствии у ученика

разочарования и даже вполне драматических переживаний, порождающих всевозможные комплексы неполноценности. Ей - максимум внимания! Но вместе с тем не следует забывать и факт иррадиации способностей, а стало быть и возможность развития любой из них не непосредственным, а опосредованным, косвенным путем. Иными словами, педагог - не только стратег, но и тактик практической художественной педагогики, а в тактике - нет предела воображению, неожиданным приемам. А порою - и совершенно невероятным, на первый взгляд, решениям. Поэтому он вправе пойти к цели не прямым, но опосредованным путем, развивая доминирующую способность на базе других, вполне непредсказуемых приемов, с использованием видов творчества, на первый взгляд не относящихся к непосредственной цели и не предусмотренных указующим перстом учебной программы. « Программа - это я », всегда повторяли подлинные виртуозы педагогики, добиваясь куда больших результатов, чем придавленные « учебными планами » и казенными инструкциями - « методичками » обычные, стандартно работающие преподаватели.

Второй дидактический принцип конкретной художественной педагогики, отчетливо прослеживающийся во всех типах эстетического образования - развитие художественно - творческих способностей учащегося в постижении истины эмоционального мира при синкретичном и скоординированном влиянии вербальной, эмоциональной и духовной ориентировке их педагогом - специалистом. Конечно, в общих чертах он действует и при подготовке профессионального художника, но в силу его специфической одаренности и четкой « ремесленной » установке многое из того, что необходимо в массовом эстетическом образовании, для него - излишне и быть может даже примитивно.

Особое внимание хотел бы обратить на слово, этот величайший триумф человеческого духа, позволяющий нам передавать друг другу в непосредственном и опосредованном общении и мысли, и чувства, и духовные установки. Без умного и тонкого, а точнее - точного и образного по смыслу слова эмоциональный блок образования и его реализация в практической художественной педагогике невозможен. Мне приходилось многократно наблюдать, как начало того или иного этапа овладения творческим процессом в любом виде ремесла или искусства мастер начинал со слова, вводящего в тайны постижения неведомой красоты природы, в сверхзадачу выражения своего, индивидуального отношения к ней, а также быть свидетелем последующих бесед мастера с учеником об эффективности его творения, о мере заразительности, без которой нет искусства. Понимаю, что личные наблюдения здесь не в должной мере репрезентативны, ибо каждый теоретик находится во власти отработанной им схематики. Но подкреплю личные раздумья вполне объективным фактом - нет ни одной талантливой работы по практической художественной педагогике, которая не подтверждала бы мою гипотезу. Легче всего показать эту закономерность на примерах массовой музыкальной педагогики, которая была у нас в течение многих лет представлена таким титаном третьей волны, как Наталья Алексеевна Ветлугина. Ее работы о музыкальном развитии ребенка ныне блистательно / уверен, что это - не преувеличенная оценка! / развивает молодой профессор О. П. Радынова, последние книги которой о музыкальном развитии детей /Радынова О. П. Музыкальное развитие детей. В двух частях. М., 1997/ пользуются исключительной популярностью среди педагогов - художников. Рассказывая читателю о принципах музыкального образования ребенка, О. П. Радынова не только анализирует конкретную музыкальную фактуру, доступную ему, но и тонко, я бы сказал - изящно иллюстрирует компенсирующие возможности образного слова, от точно подобранного примера из сказочного фольклора до художественно - организованной речи учителя. Подчеркну, что исследования психологов

подтверждают правильность такого хода, раскрывая действительно универсальную силу слова как психического феномена. В этой связи особо хотел бы обратить внимание читателя на содержательную и фундаментальную в научном отношении книгу проф. В. Н. Петрушина « Музыкальная психотерапия » / М., 1997 / , где функция слова рассмотрена применительно к художественной педагогике / а не только к музыкальной психотерапии/ весьма оригинально и нетрадиционно.

Дабы не отвлекать читателя утомительным и не дающим нового материала для умственной работы перечислением всех видов конкретной художественной педагогики, от ремесел до спорта, от бытового дизайна до архитектуры жилища и до художественно - осмысленной организацией жизненного пространства , от музыки до театра остановлюсь лишь на том виде творчества, где само слово, по замечанию М. Горького, является главным строительным материалом. Отмечу, что в педагогике литературного образования / а оно по неизбежности влияет и на характер массового литературного творчества, которое ныне развивается почти как вулканический катаклизм, вовлекая в свою манящую сферу все новых и новых адептов поэзии и прозы / отчетливо выявились две противоположные и непримиримые тенденции - жесткое, классическое преподавание литературы как исторического учебного предмета общекультурного характера с системой сочинений « на тему » и творческое чтение во имя радости и наслаждения могучей и безграничной силой образного слова и гением писателя. Ответ здесь - не однозначен, хотя в первом случае , с моей точки зрения, вполне было бы логично интегрировать курс литературы с преподаванием истории. Литература - не только абсолютно обязательный и уникальный в педагогическом плане объект изучения, но и предмет высочайшего наслаждения. Того интимного постижения микромира человека и космоса наедине с книгой, к которому люди в ближайшее время снова, опомнившись от технологической лихоманки, вернуться. И не только как « потребители » , но как и творцы, ибо парадоксом информационной цивилизации будет , на мой взгляд, всеобщий возврат к словотворчеству. Готовить же его может только конкретная художественная педагогика в сфере словесных искусств / а лучше бы сказать по - старому - словесности /. Рожденные словом, они формируются в новых поколениях словом, богатым, чистым, выразительным, противоположным дебильному примитивизму уличного жаргона на уровне Элочки , героини бессмертного творения И. Ильфа и Е. Петрова.

Завершая сказанное, хотел бы охарактеризовать в первом приближении признаки словесного воздействия в системе практической художественной педагогики , в синтезе с развитием эмоций и духовности. Прежде всего, слово педагога здесь должно быть **ориентирующим**, способствующим постигать прекрасное и образно его выражать, осознавать как богатство предмета творчества, так и бескрайнюю мощь того мира, который ученик хочет по мере сил обогатить своим творением.. Благодаря авторитету педагога / а без него он просто немыслим / каждое, даже вроде бы случайная реплика навсегда западает в духовный мир ученика. Даже в экстремальном случае, когда человек как самобытная творческая индивидуальность, « преодолевает » установки учителя и идет дальше, своим путем, он все - же навсегда остается / пусть - неосознанно, интуитивно / под воздействием творческого слова творческого педагога как устойчивого ориентира.

Слово специалиста в сфере практической художественной педагогики, посвятившего себя трудному, но поистине святому делу массового эстетического образования, изначально, от вековой традиции бывает только **ассоциативным**. Здесь не надо долго мудрствовать и что - то заново изобретать - мы все имеем возможность приобщиться к трудам классика мировой практической / а не только театральной /художественной педагогики и психологии К. С. Станиславского. Посмотрите, как все великие режиссеры, кинематографисты, дирижеры, драматурги

современности / конечно же, за унылым исключением наших доморожденных классиков, словно изнемогающих в усилии доказать, что нет пророка в своем отечестве / ссылаются в этом отношении на великого учителя. А ассоциативность - это целый магический круг, от элементарных сведений до глубочайших теоретических знаний, без овладения которыми не может быть и речи о современном эстетическом образовании. Еще раз напомним мысль Б. М. Теплова : « ... Для того, чтобы понимать музыкальную речь во всей ее содержательности, нужно иметь достаточный запас знаний ». Разрывать механически мир знаний и мир творческого самовыражения человека на пути поиска эмоциональной истины - дело заведомо бесплодное. Нам следует еще и еще раз вместе подумать о целостности человеческой сущности, об абсолютной условности нашего стремления живое и нераздельное разложить по полочкам, рассмотреть под микроскопом логического анализа все по - отдельности, а также о том, что интегративная педагогика эпохи Озарения разрушит « предметные табу » просвещенческой педагогики, которые теперь представляются незыблемыми и вечными канонами. Пока же даже намек на возможность беспредметной педагогики вызывает у представителей шоковое впечатление от попрания « незыблемых святынь ».

Наконец, слово учителя в процессе творческого обучения, развития ученика в конкретной художественной педагогике обязательно имеет **корректирующий характер**. Конечно, суждение мастера о достоинствах и недостатках произведения ученика имеет место и в профессиональной художественной педагогике. Оно и является той критикой, которая одна и имеет право на существование / в отличие от целой отрасли журналистики, монополизировавшей право на оценку творчества без каких - либо на то оснований, отвергаемой истинными творцами нового в эстетической сфере /. Но в конкретной художественной педагогике корректирующая роль слова педагога имеет действительно уникальное значение, ибо вне его воздействия ученик не выработает необходимой самооценки, которая в профессиональном искусстве дается потом, адским и изнурительным трудом, отказом от всего, что не способствует успеху художественного деяния. Требовать такого подвижничества от ребенка или начинающего любителя, втянутого в широкий круг жизненных интересов и предпочтений - вполне алогично и некорректно. Ведь эстетическое образование - лишь один из блоков, который - равно как и другие - не может иметь доминирующего значения. Здесь - то на помощь и приходит непрерывная и тактичная корректировка словом всех творческих актов ученика, а в итоге - всех его эмоциональных реакций. Человеческий такт и профессионализм учителя дают ему основание корректировать их, и притом - в самых разных, не подлежащих научной стандартизации формах. В трудах по отдельным направлениям конкретной художественной педагогики детально рассмотрены применительно к специфике того или иного эмоционального постижения истины в образной форме / в этом смысле - художественного творчества / многообразные типы корректирующего использования слова. От развернутой беседы - до краткой и емкой реплики учителя, от детального объяснения творческих просчетов и упущений - до эмоциональной поддержки ученика в его исканиях, пусть даже слабых, приблизительных, робких. В этих же трудах дается немало примеров, которые могут заинтересовать моего читателя, о губительном, деструктивном значении непродуманного слова, способно не побудить ученика к новым исканиям, но почти напрочь убить в нем уверенность в своем творческом потенциале. Не повторяясь, назову лишь действительно блистательные труды по художественной педагогике, где корректирующее значение слова интерпретируется действительно в контексте современной художественной педагогики. В первую очередь это книга М. И. Кнебель « Поэзия педагогики » / М., 1976 /, равно как и ранее изданные работы П. М. Ершова

« Режиссура как практическая психология »/ М.,1972 / и Захавы Б. Е. « Мастерство актера и режиссура » /М.,1969 /.

Определяя второй общедидактический принцип художественной педагогики, я говорил о синкретичном и скоординированном воздействии слова педагога с его эмоциональным и духовным воздействием на ученика. Очевидно, что именно слово в конкретной художественной педагогике играет уникальную и незаменимую роль, являясь к тому же носителем величайшего эмоционального влияния учителя на ученика и могучим ретранслятором духовности. Но это не дает основание утверждать, что вне слова и кроме слова нет способов художественно - педагогического воздействия. А разве сама атмосфера творчества, то, что на нынешнем сленге принято называть настроем, создаваемая педагогом, не включена в этот единый и целостный педагогический процесс, разделяемый только в абстракции! Ведь творчество всегда свободно, а значит и радостно, и как же не задуматься нам над тем опытом , который накоплен нашими специалистами по превращению любого труда / а учеба - это труд и только труд без всяких скидок на усталость, недостаток времени, отсутствие должных способностей и т.д. ./ в величайшее наслаждение. Опыт В. Сухомлинского - лишь одна наиболее заметная веха на этом пути откровений новой педагогики. Разве не стоит нам еще и еще раз задуматься над тем, почему члены любительских коллективов самых разных профессиональных направлений порою готовы лишиться и досуга и даже сна, лишь бы увлеченно заниматься любимым творческим делом. Журналисты называют людей подобного рода фанатиками, хотя в действительности именно они дают нам пример нормального развития человеческой индивидуальности.

Хотел бы обратить внимание на еще одно обстоятельство в этой связи. В любой художественной педагогике, а особенно в педагогике массового эстетического образования школа, выучка немислима без подражания, без опоры на образцы, без неумолимой стадии копирования. Так было в прошлом и так всегда будет, ибо без опоры на уже открытое в эмоциональной сфере могут возникнуть лишь фантомы больного шизофренического воображения.. Справедливо подметил еще В. М. Бехтерев в работе « О творчестве с рефлексологической точки зрения » : « Так как творчество, как сложный акт, требует для своего осуществления не только природной одаренности, но и большого упражнения, путем воспитания и подготовительной умственной работы, создающей известные навыки в работе, то естественно, что первоначальная творческая деятельность даже у лиц гениальных в значительной мере является подражательной ». Художник - профессионал, осознавая необходимость выучки у великих предшественников, готов на такое необходимое подражание без каких - либо скидок на удовольствие или неудовольствие от подобного , порою весьма нудного и утомительного процесса. В массовой же эстетически - образовательной деятельности прямой долг талантливого педагога сделать и этот процесс эмоционально - заразительным, увлекающим ученика не менее, чем сам акт свободного творчества. Вот почему не надо удивляться той атмосфере всеобщей эмоциональной приподнятости, которая царит на самых, на первый взгляд, унылых и однообразных занятиях по технике мастерства и по освоению наработок больших художников в любительских коллективах, студиях, кружках либо школах - без подобной реакции там учебный процесс практически немислим.

Немыслим он и без веры, без духовного начала всех начал, о котором я писал в работе «Введение в сравнительное вероучение » / М.,1999 /. В конечном счете и перед тем, кто осваивает азы эстетической грамотности, постигает тайны человеческой души на пути к сфинксу эмоциональной истины, встает сакраментальный вопрос о смысле бытия, о необходимости или тщетности деяния перед лицом неизбежного небытия. Без веры в определенную и всегда конкретную,

далеко не универсальную систему ценностей в творчестве, повторяю- любом творчестве . А это значит, в триаде знания - эмоции- вера последней принадлежит не менее конструктивная, хотя еще плохо изученная на уровне психологии и физиологии конструктивная, динамизирующая процесс образования роль.

Вера - побудительный мотив творчества. Именно поэтому ей принадлежит существенная роль в эстетическом образовании человека на всех формообразующих , педагогически четко определяемых этапах. Без веры в смысл бытия, в реальность этого понятия не только профессиональный художник, но и каждый, склонный к развитию на возможно максимальном уровне творческих способностей в деле постижения эмоциональной истины остановится в шоке бессмыслицы. Безотносительно к степени индивидуальной одаренности / что, как говорится, каждому из нас дана от Бога / все творческие индивидуальности стремятся оценить мир, выразить свое отношение к нему, заразить других - не только и не столько познанным, но своей верой, реализуемой как концепция мира. Когда малыш дает вам первые каракули и говорит о том, чего и нет на листе - он видит и верит в видимое не менее Маленького принца. Когда взрослый человек читает вам стихи / а ныне как знамение времени, еще раз повторяю, у всех вдруг прорезался поэтический талант и обычный рифмоплет, которого ранее Буало предложил бы высечь , вдруг даже становится признанным поэтом - профессионалом, трибуном, народным витией /, им опять - таки движет неумное стремление осознать смысл бытия, о котором ранее, на каторге либо на подневольной барщине он не мог бы и помышлять . И так - во всех видах эмоционально - творческой деятельности, как бы ни был безграничен ее спектр. Задумайтесь - ведь здесь перед педагогами открывается хитроумнейшая возможность через конкретный тип творчества, связанный с постижением эмоциональной истины, влиять на весь духовный мир индивида, на все его ценностные ориентации, будь они логически - осознаваемыми либо практически - реализуемыми в поведенческих актах. Скажу определеннее - на ориентации, в конечном счете направленные на поэтизацию человека, этого несовершеннейшего из всех творений и его далекой от законов разумы, добра и справедливости жизни.

Вера и только вера как принятие чего - либо за истину без доказательства умом и чувствами - вот таинственное бродило творчества, которое призван передать в сфере художественной педагогики учитель - ученику. Разве не фанатическая вера в необходимость свою на земле художника - педагога заражает любого - и малыша, и поседевшего деда. Поэтому, наверное, все поэты земли, поэты истинные и великие , ощущали свое пророческое призвание и поражали всех способностью вести за собой бесчисленные армии сторонников. Последние, словно пораженные неведомыми вирусами, впадают в байроновскую хандру, в импрессионистическое открытие всей гаммы цвета и света, в гражданственность революционных поэтов, в изыск салонной поэзии, от которой их в действительности отделяет быт обидленных и серых людей, в нервотряску современной поп - музыки, которую никому и никогда из снобистских соображений не выбросить за борт информационной цивилизации.

Практическая художественная педагогика.

Раздел 1

1. Альберти Л.Б. Десять книг о зодчестве. Т. 1 - 2. М., 1935 - 1937.
2. Аристотель. Поэтика / любое издание/ .
3. Буало Н. Поэтическое искусство / любое издание /.
4. Бутовский А. Записки по истории и методике телесных упражнений. СПб.,1918.
5. Волконский С. М. Система и школа Далькроза. В кн.: Старые годы. СПб., 1910
- 6 Гораций . Наука поэзии. Полное собрание сочинений Пер. под редакцией и с прим. Ф. А. Петровского. М.,-Л., 1936.
7. Дидро Д. Парадокс об актере. / любое издание /.
8. Кази - Ахмед. Трактат о каллиграфах и художниках. М.,- Л.1947.
9. Кант И. Критика способности суждения / любое издание /
10. Ломброзо Ц. Гениальность и помешательство. СПб.,1892. Репринтное издание . М.,1990
11. Леонардо да Винчи. О живописи в прошлом и о недостатках современных живописцев. Каким должен быть живописец .Обучение живописца. В кн.: Леонардо да Винчи. Избранные произведения. Т. 2. М., 1935 / Репринтное издание . М.,1990. /.
12. Панчатантра или пять книг о житейской мудрости. М.,1989.
13. Репин И. Е. Далекое близкое. М.,1982.
- 14 Руссо Ж.-Ж. Способствовало ли возрождение наук и искусств очищению нравов. В кн : Жан - Жак Руссо. Избранное. М.,1976.
15. Соловьев Вл. Общий смысл искусства / любое издание /.
16. Толстой Л. Н. Что такое искусство. Собр. соч. в 22 т.т. Том 15.М.,1983.
17. Чернышевский Н. Г. Эстетические отношения искусства к действительности. кн.: Чернышевский Н. Г. Сочинения в двух томах. Т. 1. М.,1986.
18. Фрейд З. Остроумие и его отношение к бессознательному. В кн.:Зигмунд Фрейд. Я и Оно.М.,1998.
19. Хогарт В. Анализ красоты. М. - Л. 1958.
20. Чистяков П. П. Письма. Записные книжки. Воспоминания. М.,1963.
21. Юдин А. Н. Искусство в семье. СПб., Изд. А. С. Суворова.
22. Художественная энциклопедия. Иллюстрированный словарь искусств и художеств. В 3 - х т.т. Составил Ф. И. Булгаков. Изд. А.С. Суворина. СПб.,1886.
23. Популярная художественная энциклопедия. В 2-х томах. М.,1986
24. Асмус В.Ф. Чтение как труд и творчество. Вопросы теории и истории эстетики. Сб. статей. М., 1968.
25. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и воспитании.М.,- Л.1968.
26. Арватов Б. И. Искусство и производство. СПб.- М., 1926.
27. Бакушинский А. В. Художественное творчество и воспитание. М.,1922.
28. Бахтин М. Проблемы поэтики Достоевского. М.,1979.
29. Бехтерев В. М. Значение музыки в эстетическом воспитании ребенка с первых дней его детства. М.,1916.
30. Ваганова А. Основы классического танца. М.-Л.,1963.
31. Вахтангов Е. Записки. Письма. Статьи. М.-Л., 1939.
32. Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие ребенка. М.,
33. Герасимов С. А. Воспитание режиссера. М.,1978.
34. Кнебель М. И. Поэзия педагогики. М.,1976.
35. Лоусон Дж. Г. Теория и практика создания пьесы и сценария. М.,1960.