

нам разрыва между теоретическими представлениями об эстетическом воспитании подрастающих поколений и реальным положением эстетического воспитания в российской общеобразовательной школе. Здесь все теоретические построения и принципы анализа, во-первых, исходят из социально-культурных и психолого-педагогических реалий сегодняшней системы народного образования и общественного воспитания (что естественно сказывается на сокращении элементов утопичности и несбыточности в предложениях теоретиков); во-вторых, положение дел с эстетическим воспитанием в современной России рассматривается на фоне изменений с положением и местом гуманитарного образования в школе (в труде анализируются программы самых последних лет, а также на фоне социально-культурных стратегий в развитии нашего общества (главы Н.И.Киященко, В.И.Самохваловой, В.А.Шапинского); в-третьих, зарубежный опыт реформирования систем эстетического воспитания в Германии, Индии, США, Франции, Японии предстает в сопоставительном анализе с процессами изменений в теории и практике эстетического воспитания и образования в России.

Нам чрезвычайно интересным и актуальным представляется опыт осмысления парадоксальных ситуаций в состоянии эстетического воспитания в России (как в истории, так и в нынешней практике: главы Н.И.Киященко, В.Н.Липского, В.И.Самохваловой, В.А.Шапинского). Выявленные парадоксы облегчают поиски путей решения актуальных проблем в той или иной сфере эстетико-воспитательной деятельности государства и общества: вопросы экономической и культуротворческой значимости для государства и общества эстетического воспитания подрастающих поколений (опыт Японии, Германии и в некоторой степени Индии). Особое место занимает глава Панаиотиди Э.Г. о философии музыкального воспитания и образования в США, могущая дать толчок фундаментальному обоснованию российской системы музыкального образования и воспитания. А в главах В.И.Самохваловой и А.К.Шульженко интереснейшими представляются перспективы разработки у нас проблем эколого-эстетического воспитания.

Нельзя не сказать и о том, что авторы обоснованно заявили свое право на поиски стратегических решений не только в эстетическом воспитании, особенно связанных с поиском новой парадигмы в подходе к воспитанию вообще, а к эстетичес-

кому в особенности, а также наметили новые подходы к разработке социальных стратегий, вызванных нашим объективным движением к интегрированию во всечеловеческие и в то же время национально- и регионально особенные образовательные и воспитательные системы.

Авторский коллектив благодарит всех коллег, кто своими замечаниями и пожеланиями способствовал совершенствованию этого труда. Особая благодарность докторам философии Козловой Н.Н., Кругликову В.А., Мигунову А.С., Печко Л.П.

Состав авторского коллектива:

- д.ф.н. *Н.И.Киященко* (гл. 1 и 10)
- д.ф.н. *В.Н.Липский* (гл. 2)
- к.п.н. *Э.Г.Панаитиди* (гл. 5)
- д.ф.н. *В.И.Самохвалова* (гл. 6 и 8)
- к.ф.н. *В.А.Шапинский* (гл. 9)
- д.ф.н. *Е.Н.Шапинская* (гл. 3 и 7)
- к.ф.н. *А.К.Шульженко* (гл. 4)

РАЗДЕЛ I ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Глава 1. Парадоксы теории и практики эстетического воспитания в современной России

Переходные эпохи или периоды в жизни любого народа придают новое значение многим процессам и явлениям общественной, особенно социокультурной жизни, по-новому освещают их, выявляя их более глубинные сущностные основания. Причем от перелома к перелому эти изменения усиливаются, по-новому выявляя и обнажая свою природу. Если говорить о состоянии теории и практики эстетического воспитания в России, то нынешний перелом в жизни России конца XX века оказался более глубоким и значительным, чем перелом февраля и октября 1917 года. Тогда все и вся подверглось новой социально-идеологической оценке, оставив в процессах эстетического и художественного воспитания подрастающих поколений многие глубинные процессы и эмпирические наработки и достижения почти незывлемыми. Эта незывлемость, правда, обернулась наращиванием парадоксальности между теоретическим обоснованием процессов формирования, воспитания и развития подрастающих поколений россиян и практической реализацией этих результатов осмысления реальной практики. Просто многим и многим теоретикам эстетического воспитания дореволюционной России (А.В.Бакушинский, П.П.Блонский, В.М.Бехтерев, Н.Я.Брюсова, Н.Л.Гродзенская, Н.А.Рыбников, В.Н. и С.Т.Шацкие и др.) не было дано после революции строить практику художественного и эстетического воспитания на основе разработанных ими теорий. На их теоретические представления независимо от их воли и желания были наложены жесткие требования классо-

вой идеологии. А само воспитание представлялось только как целенаправленный полностью идеологизированный процесс воздействия педагога, воспитателя на учащегося и воспитуемого с целью выработки в нем только тех личностных свойств и качеств, которые удовлетворяют педагога и воспитателя, то есть реализуемую им идеологическую установку, навязанную педагогу и воспитателю господствующими политическими силами.

Вот этой-то идеологически-мировоззренческой установкой и закладывался под всю систему общественного воспитания такой взрывчатой силы заряд, который само явление — процесс воспитания превращал в нечто такое, с чем воспитание не имело ничего общего. Этот парадокс пронизывал все виды воспитания, всю систему педагогики и воспитательной деятельности всех социальных институтов и организаций и по вертикали (по всем периодам или возрастным этапам воспитания: младенческого, ясельного, дошкольного, школьного, среднетехнического и институтского, армейского и воспитания в трудовых коллективах) и по горизонтали (по всем видам воспитания: нравственного, художественного, эстетического, патриотического, политического, трудового, физического, экологического и т.п.).

Парадокс этот усиливался от того, что почти все теоретики, по крайней мере для собственного успокоения, под воспитанием имели в виду не процесс целенаправленного воздействия старших на младших, воспитателей на воспитуемых строго определенными и идеологически ограниченными и оправданными средствами, а процесс создания для подрастающих поколений таких условий и атмосферы жизни, в которых как бы естественно и спонтанно осуществлялось не только органичное вхождение подрастающих поколений в наличную социокультурную ситуацию, но и формировались бы, вырабатывались в них потребности и способности быть не только потребителями созданных до них культурных ценностей, но и создателями новых ценностей.

Что же ослабляло или усиливало в России действие этого извечного парадокса? Что усиливало или ослабляло позиции теоретиков всех видов и этажей воспитания? Ответы на эти вопросы представляются чрезвычайно трудными и многосложными. Прежде всего открытое, прямое и непримиримое идеологическое давление на всех теоретиков и практиков воспитания, на всю систему складывавшихся в разные периоды исто-

рии России систем народного образования и общественного воспитания оказывало ослабляющее, а не усиливающее влияние. Вспомним в связи с этим знаменитую триаду российского министра просвещения Уварова времен царствования Никола I: «Православие, самодержавие, Народность», а также «Классовость», «Коммунистическую идейность» и «Народность» систем образования и общественного воспитания советского периода или периода социалистического и коммунистического строительства. И в тот и в другой периоды нашей истории, даже в условиях жесточайшего диктата и контроля не было и не могло быть среди педагогов и воспитателей полного единства в понимании сущности процессов обучения, воспитания и образования. Тем более не могло быть и реальной образовательной и воспитательной практики, не учитывающей индивидуально-психологические и личностные особенности обучаемых, образовываемых и воспитуемых. В XIX и в начале XX веков идеологический диктат ослабевался наличием на разных социальных уровнях и разных форм обучения и воспитания, и разных материальных и духовных условий осуществления этих процессов и разной педагогической и воспитательной обеспеченностью этих процессов (вообще-то это тема особого исследования исторического характера).

Собственная внутренняя настроенность многих и многих педагогов и воспитателей на всей Руси Великой занимала далеко не последнее место как в дореволюционное, так и в послереволюционное время в ослаблении официального идеолого-политического давления, диктата на всю систему народного образования и общественного воспитания: Русь с древних времен была богата такими самородками в педагогических и воспитательных процессах, которые своей собственной жизнедеятельностью утверждали реальные, а не утопические взаимоотношения и взаимодействия старших и младших поколений россиян.

Труднее однозначно ответить на вторую сторону действия рассматриваемого нами здесь парадокса об усилении или ослаблении его действия на существовавшие и ныне существующие системы народного образования и общественного воспитания. Конкретно вопрос стоит так: в рамках существующих представлений о процессах обучения, воспитания и образования наличие или отсутствие материальной обеспеченности или необеспеченности процессов реализации этих представлений усиливает или ослабляет торжество навязываемых идеологем?

Риторичность и демагогичность самих идеологов, пронизывающих все программные установки систем образования и воспитания, как будто очевидно ослабляет силу этих идеологов. Но не столь же ли ослабляюще отсутствие материальной обеспеченности сказывается и на действенности тех педагогов и воспитателей, которые под крышей официальной системы образования и общественного воспитания проводят в жизнь подлинно гуманистические и демократические идеи и принципы взаимодействия старших и подрастающих поколений людей?

Например, в России XIX века и начала XX века довольно успешно разрабатывались проблемы детской психологии и детского художественного творчества, вопросы работы художественных музеев в кооперации со школой, методика преподавания изобразительных искусств в школе (Аркин Е., Бакушинский А.В., Бехтерев В.М., Блинкман Ю., Воронов В.С., Куприянова З., Лепилов К., Лубенец Н., Мурзаев В.С., Мурзаев Э., Нечаев А., Прошин Г., Пунин Н.И., Оршанский Л.Г., Рубинштейн М.М., Рыбников Н.А., Сигизмунд Б., Сикорский И.А., Тугенхольд Я.О., Эдберг Р. и др.). Однако теоретические разработки очень ограниченно внедрялись в школьную практику по разным причинам. Во-первых потому, что большинство подрастающих россиян получали всего лишь начальное образование — оканчивали 4 класса церковно-приходской школы, получая там самые элементарные азы грамотности и довольно серьезную церковно-религиозную подготовку, особенно по Закону Божьему. Во-вторых, потому, что во многих школах просто не было учителей по рисованию и пению, поскольку не было в педагогических и учительских институтах художественно-графических и музыкально-педагогических факультетов. А во многих сельских школах (не во всех деревнях таковые были вообще) часто не бывало и материалов (бумаги, карандашей, красок, мелков и т.п., материалов для лепки), обеспечивающих полноценное художественное и эстетическое развитие детей. Кстати, именно в XIX веке в России появились основательные работы по музыкальной и вокальной педагогике и даже методологии музыкально-педагогического воспитания, обучения и образования. Однако использовать эти работы можно было только в нескольких консерваториях (Блюменау Е.Б., Джиральдони Л., Мазурин К., позже Аспелунд Д.Л.). Хотя певческая практика большинства подрастающих россиян благодаря пению в церковных хорах была

довольно обширной. Но она была чисто эмпирической. Говорить же в то время о каком-либо обеспечении школ музыкальными инструментами почти не приходилось. В семьях состоятельных слоев населения России музыкально-художественное образование и воспитание осуществлялось в домашних условиях. Общему эстетическому воспитанию содействовали (и в значительной степени) домашнее музицирование как одна из широко распространенных форм музыкальной жизни в России, так и домашнее репетиторство, для которого всегда находились и педагоги-воспитатели и обеспечение музыкальными инструментами. Разумеется далеко не во всех семьях.

Вот в этом, домашнем художественном образовании и эстетическом воспитании влияние господствующих идеологических систем и программ было минимальным. Здесь многое определялось общей атмосферой духовной жизни семьи, ее дружественных духовных связей и отношений с церковью и разнообразными общественными институтами и организациями.

Что же нам делать сейчас, на нынешнем переломном этапе жизни россиян с этим основным парадоксом? Ведь за семьдесят с лишним лет советской власти этот парадокс от года к году наращивал свою силу, имея, правда, короткие периоды большего или меньшего ослабления своего проявления. Хотя основная тенденция расхождения официальных представлений о воспитании и образовании, государственных установок и их реализации устойчиво сохранялась и сохраняется до сих пор. Так в последнее десятилетие XX века существенно изменилась официальная духовно-идеологическая ситуация: как будто вообще сегодня нет никакой идеологии, поддерживаемой и насаждаемой официальными властями; как будто, судя по беспредельному произволу в средствах массовой информации, особенно во всех видах журналистики, нет никаких духовно-идеологических скрепов в обществе; как будто в общественной и частной жизни наличествует полная свобода чувственно-эмоциональных и рационально-интеллектуальных проявлений, поступков и действий личности; как будто каждому гражданину предоставлено право выбора уклада, образа, стиля жизни, поведения и проявления социально-творческой активности, в том числе и в таких видах жизнедеятельности и творчества личности как воспроизводство рода человеческого, обучение, воспитание и образование подрастающих поколений россиян; как будто... Но за всей идеологической, политичес-

кой, правовой, экономической, духовно-художественной и нравственно-эстетической раскованностью то и дело проглядывает, дает о себе знать заскоружный менталитет на подкладке из страха, неуверенности и невежественности в вопросах свободного, демократического и гуманистического существования. Почему-то большая, основная часть россиян в условиях вседозволенности и, можно говорить, вседоступности набрасываются не на ценности, обеспечивающие напряженную и полноценную духовную жизнь, предоставляющие возможности для свободного творческого жизнестроительного волеизъявления, набрасываются либо на материальные ценности (и на использование высоких духовных ценностей в корыстных коммерческих целях и потребностях как на государственном, так и на семейном, личностном, индивидуальном этапах жизни), либо на духовные ценности самого низкого уровня. Достаточно посмотреть на книжные развалы, на китчево кричащую продукцию многочисленных зарубежных и отечественных кино-, теле-, радио-, шоу-концертных студий и их программ, на так называемую продукцию народных промыслов, ничего общего не имеющую с изделиями истинно народных промыслов, продукцию, часто идущую нарасхват, чтобы получить довольно четкое представление о чувственно-эмоциональных и рационально-интеллектуальных предпочтениях огромного количества россиян конца XX века. В чем тут дело не только и не столько с эстетической точки зрения, сколько с точки зрения общих представлений о ценностях жизни и господствующих в менталитете россиян установках на воспитание, обучение и образование, которые все еще работают в современной школе?

Да, да. Именно работают, хотя официально школа сегодняшнего дня как будто и самоустранилась от воспитания, пытаясь хотя бы как-нибудь решить проблемы обучения: на педагогическом уровне дидактика сегодня диктует школе все и вся на фоне появления различных форм образования от семейного, частного до частно-государственного и государственного. Сама ситуация в дошкольном и школьном воспитании и образовании сложилась крайне парадоксальная: идеологически навязываемое, насаждаемое представление о воспитании как целенаправленном и строго управляемом процессе отпало. Но оно накрепко сидит в менталитете большинства педагогов, в том числе и молодых, особенно в менталитете чиновников от

образования. Новые же представления обосновывать, разрабатывать, предлагать некому, поскольку институты Российской Академии Образования впадают в жалкое существование, а руководство академии, как ни странно, занимает дидактически ориентированную позицию.

Дело, очевидно, все-таки в том, что в наших глубинных, сущностных представлениях еще со времен «Домостроя» главенствует воспитание как целенаправленный и строго управляемый процесс, результаты которого либо мало сказываются, либо совсем не сказываются на всем строе, стиле жизни и отношении к социальной активности общественного порядка и назначения. Там, где-то в глубине этих заскорузлых представлений сидит убежденность или уверенность в том, что эстетическое и художественное воспитание если и оказывают влияние, то на частную, бытовую, повседневную жизнь и взаимодействия человека с миром, а на жизнь у всех на виду, на деятельность общественно-полезную влияют мало, либо совсем не влияют. Не потому ли в России проблема качества жизни и качества, а не количества взаимодействий человека с миром никогда не занимала сколь-нибудь серьезного места ни в чувственных, ни в рациональных, ни в волевых процессах существования и бытия человека. Если для древних греков проблема гармонии была путеводной звездой как для индивидуальной, частной, так и для общественной жизни, если в Японии с давних, давних времен для каждого гражданина, для государства и для общества гармония, ее достижение была провозглашена высшим принципом жизни и если именно гармония как основа прекрасного помогла в XX веке Японии совершить чудодейственный прорыв на вершины современной цивилизации (это положение является эпиграфом к японской Конституции), то в России этой интенции личностного и государственного сознания путь всегда был наглухо закрыт. Надежда на авось и жизнь по принципу «а куда кривая выведет» особенно пронизывают государственное-чиновное сознание России.

Это заскорузлое чиновное или государственное сознание определяет собой и второй извечный парадокс во всем воспитательно-образовательном процессе в России: парадокс между уровнем развития теоретической мысли, особенно в художественном и эстетическом воспитании и состоянием реальной практики этих видов воспитания, взаимодействия художественного, эстетического воспитания с нравственным в процессе

реального бытования искусства. Лучшие умы России XIX века (Анненков П.В., Белинский В.Г., Герцен А.И., Жуковский В.А., Мерзляков А.Ф., Одоевский В.Ф., Чернышевский Н.Г.) и XX века (Асмус В.Ф., Буров А.И., Выготский Л.С., Дмитриева Н.А., Лифшиц М.А., Лосев А.Ф., Луначарский А.В., Плеханов Г.В., Флоренский П.А.) немало сил потратили, чтобы поставить на обсуждение и рассмотреть многие вопросы действенности на человека разных видов искусства, жизненной эффективности и творческой наполненности художественно- и эстетически развитой личности. Они всячески способствовали развитию в России просвещения, библиотечного и музейного дела, художественного, литературного и музыкального просвещения и образования. Однако, во все периоды развитие просвещения и образования в России наталкивалось не столько на консервативное чиновничье мышление управленцев просвещением и образованием, сколько на слабое (если не сказать никакое) материальное обеспечение всякой просветительной и образовательной деятельности. Не случайно поэтому по уровню материальной обеспеченности процесса образования Россия почти всегда отставала от передовых в этом деле стран.

Если в некоторые периоды развития просвещения и образования в России (первая четверть XIX, начало XX веков, начальный период развития системы образования в Советской России, 50-е — начало 60-х годов XX века) оно и достигало высокого уровня (сравнительно высокого, конечно, например 6% от бюджета в начале 60-х годов), то это, как правило, были очень короткие периоды, за которые система образования не могла накопить столько сил, чтобы потом в условиях нищенского финансирования держаться на соответственно высоком уровне. Казалось бы высокие научные и культурные, творческие достижения россиян именно в эти периоды должны были бы вдохновить все государственные органы на усиление внимания к состоянию систем образования и общественного воспитания. Однако этого не происходило в силу господства в государственном аппарате консерватизма, отсутствия перспективного мышления и господства настроений довольства личным достигнутым положением.

Хотя надо отметить факт наличия самых благих пожеланий для поддержания образования и науки на приличном уровне, но эти благие пожелания никак не реализовались в практике. Например, к началу космической эры в истории челове-