

НОВЫЕ ИДЕИ В ПЕДАГОГИКЕ

===== ВЫПУСК I. =====

Франц Хилькер

и др.

Искусство и школа

перев.

И. Вегрин.



Издательство „РАЗУМ“
БЕРЛИН W 30

Все права сохранены.
Alle Rechte vorbehalten.

Satz u. Druck Speer & Schmidt
Berlin S.42 Ritterstr. 22.

Эта книга вышла на немецком
языке, как 10-ый выпуск серии:

Die Lebensschule

Schriftenfolge des Bundes
entschiedener Schulreformer
Herausgegeben von Franz Hilker
Verlag C. A. Schwetschke & Sohn
Berlin

Франц Хилькер.

Искусство и школа

Фридрих Фребель в своем «Воспитании человека» различает троякого рода духовные искания, а именно — стремление к познанию и восприятию внешних явлений, стремление к отрешенности, покою и внутренним переживаниям и, наконец, стремление к непосредственному воспроизведению внутренних переживаний. Первое можно назвать созерцанием (природы), стремлением к знанию и познанию, второе, вытекающее из первого, — стремлением к вере, третье, возникающее на основе первых двух, — стремлением к воплощению и воспроизведению внутреннего я в объекте, т. е. побуждением художественным. Все эти стремления самой природой заложены в человеке. Путем воспитания они должны быть приведены к полному выявлению. И тогда в связи с развитием телесных и технико-производительных сил они выдвигают объективный, возвышающийся над обществом, индивидуумом и возрастом — идеал воспитания, — человека творящего, иными словами — человека мыслящего, чувствующего,* стремящегося и действующего в

соответствии со всей совокупностью заложенных в нем задатков и из всей глубины его внутренних переживаний. Индивидуальная психика и общественные требования, эти два других реальных фактора в деле образования должны придавать творческому началу в различные времена и у различных людей свою индивидуальную окраску, не подавляя однако его самого, чтобы юношеское развитие не уподобилось ни процессу растительной жизни, ни противоестественной принудительной дрессировке.

Современная школа представляет собой ни что иное, как дрессировочное заведение. Она не учитывает юношеских особенностей и не заботится об обще-человеческих ценностях. Мерилом для нее является исключительно общество, т. е. тот социальный порядок, который делит людей на высшую и низшую касту, на умственных и физических работников, который и в пределах этих двух значительных классов проводит еще целый ряд тонких различий в зависимости от звания и положения. В соответствии с низкой оценкой физического труда школа пренебрегает развитием производительных сил; она дает только знание, и то каждому классу лишь в том объеме, который считается необходимым для поддержания «Богом установленных» классовых различий. Знание — сила. Оно открывает путь к господству над природой и вместе с тем к господству над менее «образованным» человеком. При такой постановке знание теряет однако самое ценное, именно источник сил, обогащающих внутреннее «я» человека, источник истинного познания из коего только и возникает религиозное и

художественное творчество. Религия в такой школе есть просто предмет, лишенный жизни. Искусство прозябает где то в стороне, как объект известных знаний или как предмет удовольствия, но отнюдь не становится творческим выявлением какого-либо сильного мощного жизненного чувства. Так создается искаженный образ культуры, который теперь и проявляет себя в стремлении к власти, в лицемерии, в погоне за наслаждениями, в непродуктивности и отсутствии вообще всякого чувства. Если бы человечество пожелало снова найти самого себя, то воспитание из простой передачи знаний должно было бы превратиться во всестороннее жизненное развитие всех человеческих способностей; место современной школы должна была бы занять школа трудовая, стремящаяся к пробуждению всех юношеских сил, школа, равно оценивающая все интеллектуальные, технически-производительные и художественные задатки. Т р у д о в а я ш к о л а, охватывающая всю человеческую личность, формирующая тело, душу и разум, и воспитание юношества, направленное к пробуждению способности переживать и воплощать, к продуктивности и творчеству, послужит залогом новой культуры, а с ней и нового искусства, которое неизменно являлось наиболее зрелым и красивым плодом взаимодействия всех живых и чистых сил народного организма. Тогда создастся совершенно новое соотношение между ш к о л о й и и с к у с с т в о м. Художественное образование точнее «художественное воспитание», если уже применить это слово, дающее повод к недоразумениям,

— для меня лично, как и для моих друзей, отнюдь не совпадает с понятием созерцания картины, музыкальной мечтательностью или эстетической оценкой литературного произведения, оно не представляется нам в виде пассивного восприятия красоты, а является в первую очередь пробуждением и развитием творческих юношеских сил, которые свободно выявляют пережитое и находят свое выражение либо в слове, либо в звуке, линии, краске, жесте или движении.

Проявляющаяся в таких формах творческая деятельность ребенка, далека, понятно, от чисто-художественного творчества, как результата наивысшего достижения индивидуальности; еще более отделена она от искусства в том глубоком значении этого слова, как воспринимает его истинный художник или действительно художественно-чувствующий человек. И если мы все же говорим о школе и искусстве, о художественных задатках и художественном развитии ребенка, то именно потому, что в своей основе как детское, так и художественное творчество подчиняется влиянию и воздействию одних и тех же первоначальных элементов.

Художественный момент выражается двумя актами: концепцией и творчеством. Концепция берет свое начало в восприятии внешних чувств и под действием эмоциональных, интеллектуальных, этических и иных сил сгущается в то явление осознания, которое мы называем переживанием. Чем примитивнее и естественнее человек,

чем менее он сведущ в искусстве письма, чтения, мышления и счета, тем сильнее его способности к восприятию и переживаниям. Непосредственная цельность человеческих задатков покоится в ребенке еще нетронутой и неискаженной. К ней и должны быть направлены заботы о дальнейшем развитии. Таким образом в первую очередь художественное образование в школе и должно ставить своей задачей открыть ребенку глаза, уши, развить его чувство осязания, сделать все его тело посредником между душою и внешним миром. Источники художественных переживаний, восприятие внешних чувств, ребенку также доступны, как и художнику, причем способность к таковым восприятиям у ребенка подчас несравненно сильнее, чем у какого-нибудь профессора-академика, погруженного в формулы и вычисления. В чем однако ребенок уступает истинному художнику, как и вообще взрослому человеку, так это именно в интенсивности переживания, в способности кристаллизации жизненного опыта, в осмысленном отношении к самой жизни, в осознании собственного настроения, т. е. в том высоком напряжении души, при котором собственно и происходит действительная концепция художественного творения.

Наряду с самой способностью к переживаниям у ребенка, одинаково как и у художника, заложено стремление к воплощению этих переживаний. Быть может и в этом отношении ребенок превосходит взрослого своей непосредственностью

и несмущаемостью перед выражением формы. Его стремление к воплощению не останавливается ни перед какими препятствиями, не знает преград. С неограниченной свободой он изображает виденное, прочувствованное, пережитое в форме, краске, слове, звуке и движении. В то время как он, отбрасывая детали и второстепенные явления, изображает лишь типическое и характерное, его примитивное творчество носит иногда благодаря этому следы величественности истинного художественного таланта. Тут и возникает вторая задача художественного образования: дать всем подобного рода стремлениям ребенка возможность свободно выразиться не только в рисовании и пении, как это в некоторых случаях делается уже и теперь, но и в пластике, ритме, танце, выразительной речи и мимике.

Желание и способность к воспроизведению зреет в ребенке уже в самом раннем его возрасте. Под влиянием однако известной обстановки они гаснут и гибнут, если не находят заботливой поддержки. Исполненное любви, ненавязчивое руководство творческими силами является третьей и наиболее трудной задачей школьного художественного преподавания, трудной главным образом потому, что не устраняется опасность подавления индивидуальных способностей ребенка сторонними влияниями или схематичностью.

Помощь может быть прежде всего со стороны технической и сводиться к тому, что учитель

знакомит со всеми возможностями выражения и применения той или иной краски, линии, звука, слова или со способами подчинения органов тела. Такое руководство носит еще ремесленный или элементарный характер; оно развивает глаз, речь, голос, слух, тело. Затем ремесленное руководство достигает высшей ступени, являющейся переходной к чисто художественному руководству, коль скоро ритмическая связь дает возможность ввести всю множественность красочных, звуковых и других форм выражения к единому целому, т. е. когда к творческому началу присоединяется элемент регулирующего принципа. К созидательной работе присоединяется тогда творческий вкус, который не только благотворно влияет на свободную, полную фантазии игру творческих сил, но и на всю полезную работу и жизненную обстановку.

К этой помощи внешней присоединяется в моменты решительного поворота в формах восприятия ребенком мира и выражения его, несравненно более сложная помощь-внутренняя. В определенный момент, наступающий однако у отдельных индивидуумов в различное время, наивные восприятия и формы воплощения уступают место более критическому отношению. Экспериментальная психология исследовала эти явления в различных областях и установила, по крайней мере для искусства рисования известную закономерность в переходе от изображения схематического (экспрессионистского) к более близкому к природе (импрессионистскому или натуралистическому). Результат подобных исследований дает учителю известную руководящую норму,