

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
Глава I. Теоретико-методологические основания становления духовного опыта личности в образовательном процессе	9
1.1. Культурно-исторические традиции реализации воспитательного потенциала искусства в образовании: онтологический аспект	9
1.2. Теоретико-педагогические основы становления духовного опыта личности в детском возрасте: феноменологический аспект	27
1.3. Художественное общение и изобразительное творчество – условия становления духовного опыта ребенка: деятельностный аспект	43
Глава II. Технологическое обеспечение становления духовного опыта ребенка в художественно-коммуникативной среде	63
2.1. Художественно-коммуникативная среда: структура, функции, условия организации	63
2.2. Художественное общение – условие функционирования художественно-коммуникативной среды	69
2.3. Роль педагога в организации художественно-коммуникативной среды становления духовного опыта ребенка	91
Вместо заключения	110
Литература	111
Приложение	120

ВВЕДЕНИЕ

Глобальные изменения, происходящие в развитии человеческого сообщества, обусловили появление новых пространств взаимосвязей, изменили жизненные ритмы, отношения между людьми, между поколениями людей. Сегодня происходит перестройка ментальности, смена целей, ценностей, ориентации индивидов. Качественные изменения произошли и в мире Детства, который в последние годы стал рассматриваться как социокультурный феномен (Д.Фельдштейн). Ребенок стал иным, чем его сверстник не только столетней, но даже и двадцатилетней давности. Изменились его социальная позиция, взаимоотношения со взрослыми, интересы и потребности и пр. Поэтому модернизация образования в современных условиях должна заключаться не в расширении получаемых ребёнком знаний, а в формировании на основе этих знаний смыслов и значимостей. Знание, способное вызвать к жизни необходимую социальную мудрость *homo sapiens*, невозможно без пройденного пути к организации собственного сознания, своей души. Такое знание нужно воспитывать, обращаясь к внутреннему (духовному) миру личности, раскрывая её душевные ресурсы, начиная с раннего возраста, что не входит в содержание современного российского образования.

Современный ребенок оказался полностью погруженным в массовую культуру, поскольку все, что обуславливает его развитие, так или иначе связано с ее «произведениями» (культурными традициями, нормами общения и поведения, видами искусства, научными достижениями и практическими технологиями) и ценностями (вернее, анти-ценностями). Ведущим источником информации, который отвечает на возникающие в процессе личностного развития вопросы, в том числе и смысло-жизненного характера (Кто я? Что такое добро? Чем оно отличается от зла? и др.), становится для ребенка экран телевизора или монитора, который пропагандирует культ силы, жестокости, безнравственности. Невостребованные в поп- и маскультуре идеалы добра, справедливости, мудрости, душевной красоты и гармонии, которыми изобилует народный фольклор, произведения отечественных и зарубежных писателей, поэтов, художников, композиторов, оказались недоступными для многих детей, в воспитании которых взрослые заняли пассивную позицию. Не представляют художественной ценности, а следовательно, не имеют смысла, многие современные игрушки, заполняющие предметно-пространственную среду развития ребенка. Наиболее типичными характеристиками индустриальных игрушек являются агрессивность персонифицированных игрушек военной направленности (солдатики, трансформеры, Робокопы и др.) и эмоциональная безликость, невыразительность кукол и персонифицированных животных. Бездуховность современной индустриальной игрушки, проявленная в ее без-образности (отсутствии образа как смыслового начала), естественно, не способствует

появлению у ребенка естественного эмоционального отклика, не стимулирует проявления по отношению к ней позитивных чувств и эмоций, - тех, которые испытывали пра-родители, играя с самодельной куклой, сделанной в виде фигурки человека.

Следует также отметить, что та часть массовой культуры, главным потребителем которой выступает ребенок, активно развивается только на уровне технологий, ориентируясь на потребности ребенка как био-социального существа (сенсорное насыщение, удовольствие, материальное благополучие и др.) и не учитывая духовную сущность растущего человека.

Репродуктивность современной масскультуры тормозит личностное развитие ребенка, загоняя его в повторяющиеся клише социального опыта, отвлекая от мира, «заставляя только реагировать на стимулы и получать удовольствие, наполняя его душу фатализмом, конформизмом и гедонизмом», которые В.Франкл отнес к коллективным неврозам нашего времени.

Такая ситуация обусловила необходимость изменения содержания образования не в сторону расширения получаемых ребёнком знаний, а в направлении формирования на основе этих знаний смыслов и значимостей, которые формируются не из значений, а из жизни. Мы согласны с мнением В.Г.Рындак и В.В.Серикова, что разработка современной теории и практики воспитания возможна лишь на путях последовательной реализации личностно развивающей образовательной парадигмы, в соответствии с которой воспитание следует понимать как создание условий (ситуаций) развития личностной сферы воспитанников как структуры жизненно нравственных смыслов и ценностных ориентаций. Воспитание направлено на становление ребенка как человека – человека вообще. Однако дальнейшее развитие человеческой культуры, выбор, перед которым стоит человечество на очередном кризисном этапе ее развития, напрямую связаны с вполне конкретными личностными характеристиками членов современного социума – духовностью как имманентной направленностью на Абсолютные ценности (Т.И.Власова), нравственностью как жизненным принципом, вырабатываемым самим воспитуемым в процессе формирования собственного опыта отношений, действий, поступков (В.В.Сериков), самоактуализацией и самореализацией. Поэтому сегодня обозначилась потребность педагогической науки в технологиях, обеспечивающих вхождение индивида в человеческую культуру через освоение (присвоение) духовного опыта предыдущих поколений и сохраняющих при этом индивидуальность и неповторимость его образа Я и ценностно-мотивационного ядра этого образа – духовного мира личности.

Духовный опыт личности связан также с переживанием духовных состояний сознания, вызванных внешними факторами или личностными усилиями самого индивида, с его духовностью. Духовный опыт как продукт саморазвития личности, результат внутреннего принятия ценностей, а не

влияния извне, как совокупность идеальных смыслозначимых образов, характеризуется подлинной свободой («свободой *для*», а не «свободой *от*») и ответственностью. Роль искусства в формировании такого рода опыта незаменима.

Общая стратегия теоретического анализа и опытно-экспериментальной работы нашего исследования базируется на *фундаментальных идеях* отечественной и зарубежной философии, культурологии, искусствоведения, психологии, педагогики, главными из которых представляются следующие:

- понимание культуры как способа выявления и реализации сущностных духовных сил человека (А.Швейцер, И.Гердер, Н.К.Рерих, М.С.Каган, В.М.Межуев);

- синтез глубинной психологии, мифологии и культуры (К.Юнг, Дж.Аллан, Э.Кейси, З.Фрейд, А.Адлер, Дж.Хиллман);

- своеобразие художественного развития и саморазвития личности (А.Н.Бакушинский, Л.С.Выготский, С.Т.Шацкий, Е.В.Квятковский, И.С.Кон, Ю.У.Фохт-Бабушкин, Ю.В.Шаров и др.);

- активизация творческого потенциала учителя и формирование культуры его педагогической деятельности как основа оптимизации учебно-воспитательного процесса (В.Г.Рындак, В.А.Сластенин, Н.В.Седова, Л.Б.Соколова и др.);

- культурологический подход в педагогике к построению образовательных систем (А.Дистервег, В.С.Библер, А.П.Валицкая, В.И.Гинецинский, Л.М.Мосолова и др.);

- антропологический подход в образовательном процессе (Б.М.Бим-Бад, Ф.В.Крон) и в его рамках личностно целостный (М.М.Рубинштейн, В.М.Бехтерев, Л.С.Выготский, П.П.Блонский, М.Монтессори, М.Мак-Милан, О.Декроли), личностно ориентированный (В.В.Сериков, Е.В.Бондаревская) и духовно-нравственный (Р.Штейнер, Б.Т.Лихачев, Б.С.Гершунский, Ю.П.Вяземский, Л.Г.Коган, Т.И.Власова и др.) подходы;

- аксиологический подход к формированию личности (Э.Гартман, В.Франкл, Т.К.Ахаян, З.И.Васильева, А.В.Зосимовский, А.В.Кирьякова и др.);

- разработка гуманистического пространства детства (И.Д.Димакова и др.).

Теоретической основой разрабатываемой проблемы являются:

- онтологическая теория ценностей Н.Лосского, согласно которой абсолютные ценности воплощены в «полноте бытия»;

- понимание С. Булгаковым дихотомичности человека, чья сила духовности заключается именно в интенции человека на вечные ценности;

- взгляды и В. Ключевского и В. Розанова о способах сохранения и развития духовности, которые заключаются в личном душевном домостроительстве, направленном на благодеяния;

- положение Г.Шпета о том, что человек живет и осуществляет себя посредством, в первую очередь, признания Духа как источника всего сущего,

Абсолютность Красоты как феномена также предполагает имманентность Духа, что находит свое отражение в человеческой культуре;

- положение В.П.Зинченко о том, что человек по мере активного, деятельного и созерцательного проникновения во внутреннюю форму слова, символа, другого человека, произведения искусства, природы, в том числе и своей собственной, строит свою внутреннюю форму, расширяет внутреннее пространство своей души;

- рассмотрение В.В.Сериковым личности как вида содержания образования определённого опыта;

- разработанный Т.И.Власовой педагогический аспект воспитания духовности школьников;

- положение Л И Божович о том, что развитие ребенка имеет свою внутреннюю логику, свои собственные закономерности, а не является пассивным отражением действительности, в условиях которых это развитие совершается.

В качестве специальной методологии исследования выступают:

- лично ориентированный подход*, основанный на убеждении, что каждый человек обладает самооценностью, достоинством и способностью к самоуправлению;

- субъектный подход* к процессу педагогической поддержки становления духовного мира ребёнка, реализуемый в тех его функциях, которые связаны с актами педагогического взаимодействия педагога и ребёнка, раскрывающими только им присущие (индивидуальные) свойства, качества, взгляды, ценности и др.;

- средовый подход*, основывающийся на постулате воспитательного воздействия педагогически организованной среды на формирующуюся личность.

Среду с функциональной точки зрения можно рассматривать как то, среди чего пребывает субъект, посредством чего формируется его образ жизни, что опосредует его развитие, при этом её характерной особенностью является способность меняться и, в свою очередь, опосредовать поведение субъекта¹. Влияние среды определяется содержанием его деятельности, поскольку в ней «осуществляется действительное единство субъекта и его действительности, личности и среды»². Под художественно-коммуникативной средой мы понимаем педагогически организованную систему условий, влияний и возможностей для удовлетворения и развития духовных потребностей ребёнка и их трансформации в экзистенциальные ценности, имманентно направленные на Абсолютные ценности – Истину, Добро, Красоту. Такая среда стимулирует проявление духовных качеств

¹ Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании // Педагогика. 2000. №7. С.36-41.

² Леонтьев А.Н. Учение о среде в педологических работах Л.С. Выготского. // Вопросы психологии. 1998. №1. С.108-124.

личности, присущих каждому индивиду, но не всегда имеющих возможность быть проявленными.

В современном мире детство, являясь самоценным периодом процесса развития личности, нуждается не в педагогической назидательности и дидактоцентризме, выраженных в категориях «формирование» (как задание определённой формы), «образование» (соответствие образу), а в педагогической поддержке устремлённости личности на *саморазвитие*, обусловленной имманентной (изначально заданной) направленностью на Абсолютные ценности, стремлении к *самовыражению*, проявляющемся в поведении и творческих видах деятельности, реализации потребности в самопознании, становления духовного мира ребёнка. Духовный опыт формируется как результат глубоких личностно значимых и духовно осмысленных переживаний, происходящих в духовном мире личности. *Функционально* духовный мир выступает в качестве ценностного основания личности в процессе динамики её развития; в своём *содержательном* определении духовный мир ребёнка – это пространство душевного бытия индивида, опосредствованное имманентностью Духа на Абсолютные ценности и познавательной активностью, присущей данному возрасту, постоянно расширяющееся на основе интериоризации и субъективной интеграции внешней информации; *субстанционально* духовный мир ребёнка представляет собой особое (одухотворённое) состояние его внутреннего мира, когда интеллектуальная, волевая и аффективная сферы сознания «координируются» ценностно-смысловым образованием, функционирующим по законам общечеловеческих ценностей.

Процесс педагогической поддержки становления духовного опыта ребёнка заключается в организации ценностно-смыслового пространства взаимодействия педагога и ребёнка, в котором духовная культура личности педагога, духовное содержание культуры, выраженное в произведениях искусства, и собственный опыт душевных переживаний и нравственного поведения ребёнка становятся материалом для построения им своей внутренней формы, расширения внутреннего пространства своей души, механизмом которых является интериоризация общечеловеческих ценностей, выраженных в знаково-символической форме.

Глава I.
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ
СТАНОВЛЕНИЯ ДУХОВНОГО ОПЫТА ЛИЧНОСТИ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

1.1. Культурно-исторические традиции реализации воспитательного потенциала искусства в образовании: онтологический аспект

Искусство в наиболее широком понимании – вид духовного освоения действительности, способ сохранения и трансляции духовного опыта человечества.

Сегодня искусство, по мнению философов (Ю.М.Шора, Ю.Лотмана и др.) представляет собой уникальный по своим возможностям, ничем иным не заменимый путь к познанию и переживанию человеком действительности, путь его движения к истине в глубинной ее ипостаси. Искусство является формой и средством передачи межпоколенного опыта средством человеческого общения между социальными группами, членами одного социума и, непосредственно, между автором и зрителем, читателем, слушателем. Кроме того, искусство представляет собой модель жизненных ситуаций, позволяющую приобщиться к важным культурным феноменам, еще не пережив их в реальной жизни. В этом мы видим педагогический (в первую очередь, воспитательный) потенциал искусства.

Ю.Б.Борев в своих научных работах отмечает, что главная функция искусства заключается в «способности организовывать межличностные контакты, взаимопонимание, в возможности диалога реципиента и автора, в передаче и восприятии общечеловечески значимой информации и культурных ценностей» [8]. Л.Н.Столович подчеркивает, что искусство не только оказывается включенным в процесс человеческого общения (общение людей по поводу произведения), но и является незаменимым его средством, так как оно есть само общение в его самоценности [60]. Произведение искусства диалогично по своей сущности и изначально рассчитано на коммуникацию автора со зрителем в процессе художественного восприятия последним произведения искусства, которое представляет собой субъективированный объект взаимодействия. В свою очередь, С.Х.Раппорт обращает внимание на то, что зритель не только постигает созданную автором модель мира, но и одновременно формирует ее собственный вариант, включающий его индивидуальный жизненный и эстетический опыт [51]. Известно, что мир высокого искусства был первой школой убеждений К. Маркса и Ф. Энгельса. Данте и Сервантес, Мильтон и Шекспир, Гете и Гейне давали им для постижения эпох, быть может, больше, нежели некоторые мыслители тех времен. И поэтому из описаний Бальзаком французского общества начала XIX века Ф. Энгельс, по его признанию, «... даже в смысле экономических деталей узнал больше ..., чем из книг всех специалистов-историков, экономистов, статистиков этого периода, вместе взятых» [41].

Теоретическая многоаспектность понятия «искусство» не исключает наличия общих черт в толковании его сущности, функций и роли в жизни человека и общества. В конечном итоге, все исследователи сходятся на том, что оно выступает целостным феноменом культуры и выполняет ряд определенных культурой функций.

Характеризуя искусство как явление полифункциональное, следует отметить, что существует ряд классификаций его функций (Ю.Б.Борев, Е.В.Волков, М.Дюфрен, М.С.Каган, С.Х.Раппорт, Л.Н.Столович и др.). На наш взгляд, наиболее полной, эстетически выверенной и соответствующей современному научному знанию является классификация, разработанная известным отечественным философом Ю.Б.Боревым [8]. Ученым выделяется восемь основных функций искусства: познавательно-эвристическая (искусство как знание и просвещение); художественно-концептуальная (искусство как анализ состояния мира); функция предвосхищения (искусство как предсказание); внушающая функция (искусство как суггестия, воздействие на подсознание); воспитательная функция (искусство как катарсис, средство формирования целостной личности); эстетическая функция (искусство как формирование творческого духа и ценностных ориентаций); гедонистическая функция (искусство как наслаждение), и, наконец, коммуникативная (искусство как способ общения). В педагогическом контексте наиболее значимыми являются воспитательная, эстетическая и коммуникативная функции искусства, поэтому рассмотрим их подробнее.

Воспитательная и эстетическая функции взаимосвязаны: искусство воздействует на внутренний, духовный мир человека – его мироощущение, мировосприятие, мироотношение. Мы согласны с С.А.Казанцевой в том, что онтологическим основанием искусства является его сакральность [22].

Вся духовно-практическая деятельность человека, включая художественную, начиная с ранних этапов становления и развития культуры, наделена сакральностью. Первоначально искусство древних людей было тесно связано с культом предметов, животных, растений, сил природы, предков, богов. Все они имели для человека как непосредственное, так и смысловое значение. Вступая с ними в определенные взаимодействия, человек открывал для себя важную информацию, которая в знаково-символической форме закреплялась в наскальных рисунках, ритуальных действиях и обрядах. Синкретизм искусства, его полное слияние с жизнью и в древние времена, и сегодня делают его опытом предметного общения с окружающим миром.

Искусство древних цивилизаций по-своему наследовало сакральность и синкретизм первобытного искусства, сохраняя за ним характер священнодействия. Сакральное содержание искусства выражалось и обозначалось с помощью определенных канонизированных сюжетов и особого художественного языка. Так, в Древнем Египте архитектура, скульптура и живопись были подчинены строгому соблюдению канона и не имели того самостоятельного значения, который они приобретут в более поздние времена. «В каждом осколке египетской скульптуры лежат закономерности египетского зодчества, в любой, самой малой

части бьется импульс всего сооружения” [43]. Магическое значение у египтян имели скульптурные портреты, которые считались двойниками умерших и выполняли роль вместилища души. Широко распространенные погребальные маски носили черты натуралистического сходства с тем, кому они предназначались. Душа “Ка” после смерти должна безошибочно найти свои когда-то земные очертания, обрести нетленное тело для вечной жизни. Строительство храмов осуществлялось, прежде всего, ради отправления культов верховного владыки, сына Бога Ра — фараона, Осириса и др. божеств, носивших зооморфный характер. В храмы помещалось множество крупных статуй фараонов и вельмож, а также небольших статуэток, выдержанных в общем монументальном стиле. Во внутреннем убранстве храма использовалось множество массивных колонн различной формы, декорированных папирусами, лотосами, пальмами и другими растениями с берегов Нила. Нижние части стен нередко украшались растительным орнаментом, а потолок расписывался золотыми звездами на темном фоне, напоминающем ночное небо над Египтом. Стены, обелиски и колонны были испещрены иероглифами и покрыты вязью рельефов. Все это создавало таинственность и загадочность внутренней атмосферы храма, в котором царил полумрак... В целом, благородная сдержанность в композиционном, цветовом и пластическом решении отличала искусство Древнего Египта и свидетельствовала о неукоснительном следовании канону, воплощавшему в себе единство религиозного и художественного начал и отводившего искусству роль некоего священнодействия. Символическая форма египетского искусства наилучшим образом выражала “дух” времени, синтезируя непознанное природное и еще только просыпающееся человеческое начало. Преемственность сакральных традиций в искусстве наблюдается и в греческой архаике, уходящей своими корнями в крито-микенскую культуру, связанную, в свою очередь, с искусством древних цивилизаций. Сохранились сосуды размером почти в человеческий рост, предназначавшиеся для жертвенных возлияний и служившие надгробными памятниками на могилах родовой афинской аристократии. На вазах нередко изображалась сцена оплакивания умершего вождя, чье тело по эллинскому обычаю выставлялось на парадном ложе (впоследствии в греческих храмах под алтарем будут помещать святые мощи). Поверхность ваз покрывалась геометрическим орнаментальным узором, по своему ритму отдаленно напоминающим пиктографическое письмо древнеегипетских рельефов. Эти примеры свидетельствуют о связи искусства с культовыми обрядами греков, живших в архаический период. Наблюдаются и черты определенного сходства с египетским каноном в изображении человеческой фигуры как на плоскости, так и в скульптурных портретах: они неподвижны, словно обращены в вечность; у мужских фигур внимание акцентируется на плечевом поясе; женские фигуры, как правило, облечены в ткани; в изображениях отсутствует декоративность и перегруженность деталями. Правда, греческое искусство, в отличие от египетского, заметно демократизируется, о чем свидетельствуют сами греческие образы. Это уже не

египетские скульптурные изображения фараона, жреца, знатного вельможи или зооморфного бога, а обнаженный атлетически сложенный юноша Курос и нежный образ Кору, задрапированной в легкие ткани. Однако все тот же покой, сдержанность, простота, совершенство линий и гармония пропорций. Изображения, наряду с отдельными натуралистическими чертами, загадочны и по-прежнему глубоко символичны. Все это свидетельствует о наследовании определенных черт сакрального искусства предшествовавших цивилизаций и появлении своего неповторимого лика вечной красоты, выраженной особым образом. В искусстве классической Греции происходят заметные перемены. В нем главенствуют скульптурные изображения богов, известных по античной мифологии, во главе с Зевсом. Греческие боги «властвовали в царстве природы, царя над всем, что могло доставить человеку радость или страдание. Они ниспосылали возвышенные страсти, равно как великий дар мудрости, речи и совета. Их спрашивали о счастливом или несчастливом исходе разных предприятий, их молили о благоволении, благодарили за всевозможные дары» [14]. Образы богов и богинь в представлении греков олицетворяли собой высшие идеалы красоты, предстающие в прекраснейшей человеческой форме. Их скульптуры располагались под открытым небом на площадях, рядом с храмами, а иногда и внутри них.

Начиная с древнегреческой мифологии, в которой в единстве выступили эстетическое и космологическое (слово «космос» означает мир, красоту, гармонию, мироздание), искусство сопровождало человека всю его сознательную жизнь: прекрасна вселенская гармония, и человеческая жизнь вливается в эту гармонию. Образы греческих мифов антропоморфны, земная жизнь людей, их поведение и страсти подобны жизни богов, она как проекция существования вечных богов. Прекрасному царству богов отражается прекрасное человеческое царство, хотя, по словам Т.Манна, и с «оглядкой на кровавое пиршество». Греческий миф пронизан эстетическим вкусом, тактом, установками, моделями человеческого поведения. Вот почему мифологические сюжеты нашли широкое воплощение в мировой художественной культуре. Идеал древнегреческой калокагатии – человек прекрасный и добрый – воспитывался комплексом поэзии-музыки-танца, который выступал как гимнастика души и психики, морально-жизненная тренировка человека, всегда твердого и организованного подобно небесным светилам.

В свете исследования особый интерес представляет античная философская мысль, затрагивающая сферу искусства и создающая фундамент для современных педагогических теорий. Так, Пифагор, основатель учения о гармонии сфер, видел в математике не только науку, обращенную к интеллекту, но и как чувственно-воспринимаемую гармонию пластических форм архитектуры и скульптуры, движения звездного неба, – создающего музыку космических сфер и упорядоченную игру на музыкальных инструментах, подающуюся математической точности и обращенную к эмоциям. Правило эвритмии Пифагора, заключенное в верном ритме в пении, игре, танцах, речи,

жестах, мыслях, поступках, жизни и смерти, говорит о тесной взаимосвязи эстетического и этического и то, что музыка была не развлекательной по назначению, а духовным актом, важным жизненным занятием. Демокрит, выдвигая принцип воспитания природосообразности, подчеркивал гедонистический подход в эстетическом воспитании: жить нужно наслаждаясь прекрасным, но надо стремиться не ко всякому наслаждению, а в меру и к такому, которое содержит красоту. Связывая прекрасное и нравственное, философ подчеркивал роль воспитания в преобразовании человека: природа делает человека, учение перестраивает его и нет разницы в том, чтобы быть таковым вылепленным из природы или преобразованным от времени и учения. Главной задачей воспитания Демокрит считал воспитание нравственности, а главным средством – убеждение. Платон разрабатывал учение о прекрасном с позиции объективного идеализма, различая что радует нас благодаря слуху и зрению, т.е. что прекрасно от сущности самого прекрасного (что такое прекрасное) и ставя идею красоты и добра выше всех в мире идей, а Аристотель сущность прекрасного находил и в «начале», у Бога, и в реальных вещах и явлениях, колеблясь между идеализмом и материализмом, и все же, в эстетических взглядах более склоняясь к последнему. Платон, уверенный в том, что искусство должно выражать «ту истину, что Бог не есть причина всего, а только причина добра» и что правдивое искусство формирует многосторонне развитого человека, но он-то создает модель идеального аристократического государства, создает учение о смысле эстетического созерцания: красота – необходимая ступень в интеллектуальном восхождении к истине, и ступень эта – эротическая, так как эрос у Платона есть побудительная сила духовного возрождения, эстетический экстаз, которая устремляет к созерцанию идей красоты и добра.

Следует отметить, что, по мнению А.Ф.Лосева [38], уже встречаются в эллинистическом искусстве символ и аллегория, привлекая внимание красотой “духовной ассоциации”, связанной с формой, которая в позднеантичную эпоху приобретает все большую ценность. Наделенный аллегоричностью образа, символ оказывается более предпочтителен, ибо обладает многозначностью духовного смысла и его трактовки, что в большей степени отвечает духу средневековья. Соединяя конкретное бытие человека с инобытием, символ позволяет связать земной мир с небесным в единое целое. А наличие иносказательного, “сокровенного” смысла для религиозного искусства является обязательным и своего рода каноническим. Это вполне отвечает духу средневекового византийского мышления, важнейшей характеристикой которого становится аллегоричность. Красота в понимании христианского вероучения носит совершенно иной — духовный смысл. И, напротив, все плотское осуждается и считается недостойным внимания.

В эпоху позднего эллинизма Плотин, живой свидетель кризиса духа, который человечество на протяжении всей своей истории переживает не однажды, прокладывает мост из мифологии через онтологию к теологии. Августин не

случайно рассматривает эстетику как часть онтологии: «невидимое может быть понято через творение, а искусство — одно из Его творений» [1]. Согласно его учению, с чувственного восприятия Бога через Его творения начинается познание Бога.

Затем чувственное познание оценивается и упорядочивается “внутренним чувством”, рефлексивируется разумом, который, по мнению Августина, есть “взгляд души”. И, наконец, кульминацией познания, также как и у Плотина, является “мистическое прикосновение разума к Божественной Истине”. Возвышаясь к Богу, разум как бы сам насыщается и просветляется, — считает Августин. Истины (понимаемой как Благо) невозможно достичь лишь актом интеллектуальным, — необходимо моральное и эстетическое созерцание. Поэтическая деятельность не является чем-то формальным, — она совершается с любовью и верой. И, возвращаясь к своему Истоку, душа одновременно познает саму себя. “Не стремись к внешнему, возвратись в себя самого: истина обитает во внутреннем человеке, а если ты найдешь свою природу изменчивой, превзойди и свои пределы... Стремись туда, откуда возгорается самый свет разума” [1]. Это путь мистического озарения, которое пережил сам Августин. Аврелию Августину было суждено жить на рубеже двух эпох — античности и средневековья, во время обновления религиозной идеологии, вызванного распространением христианства, формирования новых эстетических идеалов, которыми будет жить искусство нарождающегося средневековья. Именно в это время сакральность становится важнейшим онтологическим основанием искусства, хотя отдельные ее черты появились намного раньше.

Постепенно границы искусства принимают все более явные очертания, появляется “специализация” внутри самого искусства, отдельные ветви которой впоследствии приведут к рождению различных его видов. Естественная целостность и синтетичность художественной деятельности будет нарушена. Однако, при всех различиях изобразительно-выразительного языка каждого вида, сохранится то общее, что будет отличать искусство на протяжении долгой его истории, — это глубинная связь с религией, какие бы формы она ни приобретала у разных народов в разное историческое время. Точку зрения божественного начала искусства разделял известный русский философ Н.Ф.Федоров: “Восстанием и обращением к небу живущего (понесшего утрату) и восстановлением в виде памятника умершего началось искусство. Молитва — вот начало искусства” [69]. Возвышаясь над природой и создавая произведения искусства, человек открывал в себе божественное начало и тем самым становился Человеком.

Средневековое искусство вновь обращается к символической форме, во многом утраченной в античное время. Правда, по мнению А.Ф.Лосева [38], символ и аллегория уже встречаются в эллинистическом искусстве, привлекая внимание красотой “духовной ассоциации”, связанной с формой, которая в позднеантичную эпоху приобретает все большую ценность. Наделенный аллегоричностью образа, символ оказывается более предпочтителен, ибо

обладает многозначностью духовного смысла и его трактовки, что в большей степени отвечает духу средневековья. Соединяя конкретное бытие человека с инобытием, символ позволяет связать земной мир с небесным в единое целое. А наличие иносказательного, “сокровенного” смысла для религиозного искусства является обязательным и своего рода каноническим. Это вполне отвечает духу средневекового византийского мышления, важнейшей характеристикой которого становится аллегоричность. Красота в понимании христианского вероучения носит совершенно иной — духовный смысл. И, напротив, все плотское осуждается и считается недостойным внимания.

Реакцией ранних христиан на языческий культ телесности во многом объясняется и иконоборческое движение, связанное с отрицанием возможности антропоморфного иконописного изображения Христа. Поэтому в раннехристианской культовой практике используются условно-аллегорические образы Христа — в виде виноградной лозы, рыбы, агнца и др. И лишь значительно позднее Христос изображается в человеческом облике — в виде “добрého пастыря”, несущего на плечах спасенную овцу. Трансформация образа в христианстве приводит к тому, что изображение все меньше начинает играть самостоятельную роль, преобразуясь в символический образ, соединяющий в себе знаковые и образные характеристики.

Постепенно в недрах эллинизма зреет мысль о том, что гармония в мире — признак его божественного происхождения, что предъявляет к искусству особые требования. Античным эстетическим принципам — рационализации красоты и идеализации образа в искусстве — христианство противопоставляет простоту, естественность и истинность, которые становятся главными ценностями новой духовной культуры. Художественная форма все больше, теряет свою былую пластическую выразительность, какой искусство славилось в эпоху классической Греции, и целиком подчиняется передаче нового сакрального смысла, в котором центральное место отводится идеям творения, греховности, жертвенности, распятия, воскресения и спасения. Новый сакральный текст, отличающийся богатством содержания, уже не может быть передан отдельными видами искусства, он требует их объединения и синтеза в Храме, где все подчинено Литургии [22]. Традиции Византии унаследовала Древняя Русь. По мнению Е.Н.Трубецкого, особенность древнерусского искусства состояла в том, что своей духовностью оно сумело противостоять искушению: “все сие дам тебе, егда поклонишия мне” [65]. Русские иконописцы, по его мнению, пытались выразить в человеке зачатки “другого мира”, “другого плана” бытия.

Икона — его важнейшая и составляющая часть. Обладая архитектурной целостностью, икона органично вписывается в храм и, занимая в нем центральное место, “дарит” свою энергетику всем, кто обращается к ней с искренней молитвой. Многие храмы бережно хранят чудотворные иконы, считающиеся нерукотворными и утратившие имена своих авторов. Один из ранних канонизированных сюжетов иконописи — “Спас нерукотворный” — словно свидетельствует о том, что в иконописании заключена тайна

божественного ремесла. Поэтому многие иконописцы не решались подписывать свои иконы, считая себя недостойными присвоить дар Божий, сошедший на них в момент написания ликов святых и самого Творца. Иконопись особо почиталась, являясь делом глубоко духовным, и совершалась с молитвой глубоко верующими людьми. Мастер должен прежде созерцать Божественные образы духовными очами и лишь затем воплощать их красками и линиями. Как писал русский философ И.А. Ильин [18], — “христианская молитва есть прежде всего молитва любви, и притом созерцающей любви, обращенной к Богу — как к Отцу и средоточию совершенства”. Главное в вере и молитве — это любовь.

В высоком творчестве иконописания постигалась Троичность Бога — один из главных догматов православия. Видимо, не случайно, одно из лучших созданий Преподобного Андрея Рублева — “Троица” — венчает все его творчество. Как известно, особо почитал символ Троицы Сергей Радонежский, перед которым великий иконописец преклонялся, считая его своим духовным учителем.

Однако и “общение” с иконой требует особого настроя от воспринимающих, являясь также своего рода творчеством. При отсутствии душевного равновесия невозможно достичь того, чтобы “икона заговорила”. Об умении правильно воспринимать иконы написано в “Послании иконописцу” конца XV в., излагающего исихастское учение: спокойное сосредоточение достигается изгнанием из души земных помыслов, злопомния, гнева, ярости и ненависти, плотского вожделения: “и очи к слезам понудим, и всего себе к небеси приложим” [18]. Для исихастов аскетизм уже есть высочайшее художественное творчество, целью которого является изменение образа жизни человека, которое начинается с нравственного катарсиса, изгнания из ума греховных мыслей и дурных воспоминаний. Следующий этап — достижение исихии, безмолвия и успокоения. Исихия есть собирание сил, концентрация усилий, духовных и физических, с целью осуществления прорыва из своей самости к Богу и людям. Напротив, “при расслаблении ума” душевное стремление к истинной любви сбивается с верного направления, разрываясь на разные “сладостные влечения” (Григорий Палама) [18]. Известно, что многие русские мастера иконописи были последователями исихазма. Так, исследователь русского иконописного искусства В.Н.Лазарев пишет: “суровость феофановских образов, их особая одухотворенность, их порой преувеличенная экстатичность — все это связано с исихазмом, все это вытекает из существа исихастского учения” [31].

Взгляды на эстетическое воспитание в средние века чаще мы находим не в трактатах по философии, эстетике, музыке, педагогике, а в поучениях и исповедях монахов. Эстетическое воспитание данного периода характеризуется сближением философии, искусства и педагогики, сближением эстетического, этического и интеллектуального. Новым качеством средневекового воспитания становится систематическое психологическое самонаблюдение, самоанализ, самовоспитание собственного душевного мира.

В Европе кроме официального церковного эстетического воспитания, центром которого были специальные церковные школы, было светское, которое развивалось в зрелом европейском средневековье в двух направлениях соответственно сословию: в цеховых, ремесленных школах, в которых ученики приобретали музыкально-поэтические знания наряду с главным мастерским. Эстетическое воспитание играло значительную роль также в среде феодалов, что нашло отражение в рыцарском искусстве трубадуров, труверов, миннезингеров. В Италии с XV века появляются трактаты о воспитании (до нас дошло 11 трактатов по педагогике) П.Верджерио, М.Веджио, Д.Манетти, Л.Б.Аретино, но среди них нет работ специально посвященных проблемам эстетического воспитания, так как художественное воспитание тесно связывалось с вопросами общего воспитания и не осмысливалось автономно от физического, этического, интеллектуального. Однако почти в каждом трактате присутствуют рассуждения о значении искусств в воспитании.

Светское эстетическое воспитание получило широкое развитие в эпоху Возрождения, что связано с новым мироощущением: человек снова в центре мироздания, но это не совсем возвращение античного идеала сравнительно демократической эпохи, это взгляд на человека с позиции нового развивающегося капиталистического строя, с позиции самоценности, индивидуальности, самостоятельности человеческой личности, впервые сформулированной Пико дела Мирандола в трактате «О достоинстве человека». Замечательная мысль Мирандолы – человек, лепя свой собственный образ, может рассчитывать только на самого себя, перекликается с современным психологическим подходом выбора, смысла, проекции человеческой жизни: человек, в конечном счете, решает за себя сам [72]. В эпоху Возрождения неизмеримо возросла роль творческого человека – художника. Для Леонардо да Винчи живописец становится и «властелином» и «богом», идеал создается не богом-художником, а художником-богом. Неслучайно воспитанию художника уделялось пристальное внимание. Этого же требовала социальная обусловленность художника: живописец, скульптор, архитектор, инженер, строитель одновременно.

Необходимость универсального образованного художника оказала влияние на теорию и практику эстетического воспитания, выдвинувшей идеал многосторонне развитого человека, владеющего науками, ремеслами, языками, искусствами. Впервые в истории педагогики такие требования предъявлялись не философам, ученым и политикам знатного происхождения, а людям искусства. Система художественного образования строится на освоении таких дисциплин, как философия, история, литература, латынь, право, медицина, анатомия, астрономия, оптика, арифметика, геометрия. Такой подход к образованию значительно продвинул вперед развитие педагогической мысли.

Один из ярких опытов гуманистического воспитания с большой долей эстетического предпринял Витторино да Фельтре в Мантуе в 1423 году в загородном «Доме радости» – прекрасном светлом дворце на лоне природы.

Следует обратить внимание на то, что система образования строилась на преподавании «свободных дисциплин», которые являлись предпосылкой для дальнейшего специального обучения и которые ставили задачей, близкой к античности – развитие ума, тела, духа.

В эпоху Просвещения выдвинулись новые проблемы эстетического воспитания и вкуса, подчеркивалось индивидуально-субъективное начало в эмоциональном восприятии прекрасного. Естественно, что развитие эстетической мысли и взглядов на эстетическое воспитание было неоднозначным и протекало в борьбе с разных позиций. Человек, вписываясь в мировую гармонию, которая является прекрасным созданием творца, удовлетворяет свои потребности, заботясь об общем благе. Основа для гармонии интересов общественного и личного – красота, которая понимается универсально, сливаясь с добром и истиной. Воспитывать – значит показывать путь к красоте, и путь этот лежит через чувство энтузиазма, все рациональное опирается на него, оно (чувство) – основа всего. Идеалом воспитания становится утонченный художник, «моральный виртуоз», строящий свой внутренний мир по законам гармонии и красоты. В дальнейшем этот образ перевоплотится в героев «прекрасной души» немецкой и французской романтической литературы и музыки. Развитие эстетических взглядов Шефтсбери находит продолжение в исследовании Ф. Хатчесона, однако если у Шефтсбери мораль – низшая форма познания по сравнению с красотой и гармонией, то у Хатчесона она возносится настолько, что искусство подчиняется морали, а красота и гармония служат средством для воспитания добродетели и самопожертвования, самоотречения личных интересов во имя других людей. Д. Юм в проблеме эстетического воспитания выделяет воспитание утонченного вкуса и занимается проблемой поисков норм вкусов в противовес принятому выражению «о вкусах не спорят», которая, как ему представляется, может быть решена образованными художественными критиками. Ш. Монтескье, изучая теорию мусического воспитания Платона и Аристотеля, пришел к выводу, что музыка обладает свойством быть воспитательницей нравов, противодействует жесточечности, смягчает человеческую природу. К.А. Гельвеций также считал, что искусство способствует нравственному восхождению личности и способно зажечь в человеке «сильную страсть», пробудить яркие и сильные впечатления, а, возникшие при этом воображение и фантазия, создают высшую форму художественного наслаждения. Единство этического и эстетического было принципом воспитания Д. Дидро, иначе, по его мнению, можно иметь хороший вкус и развращенное сердце. И.И. Винкельман и Г.Э. Лессинг воспитательное назначение искусства поднимают на более высокий уровень, ставя вопросы развития эстетического вкуса, воспитания свободной жизнедеятельной индивидуальности, формирования новой эстетической культуры, основанной на классических идеалах красоты. Таким образом, у просветителей эстетическое воспитание выделилось в самостоятельную проблему, к тому же под эстетическим воспитанием понималось не просто занятие искусством и умение его воспринимать, а средство приобщения человека к культуре вообще.

Эпоха Просвещения создала условия для введения искусства в общеобразовательную школу в качестве учебного предмета, выполняющего вспомогательную функцию. И только в эпоху Нового времени искусство вновь приобрело статус средства воспитания, что напрямую связано со спецификой культурного развития - интенсивным развитием науки: физики, математики, астрономии, философии; резкой сменой идеалов в искусстве, драматизм, двойственность выражения, стремление соединить контрасты с помощью Суждения и Проницательности (категории эстетов барокко) в единство – черты классицизма; появлением новых жанров в изобразительном искусстве и музыке, формированием новых стилей.

Новое время требовало воспитания личности более активной, деятельной, самостоятельной. Практицизм и утилитарность в воспитании «делового» человека стали определяющими в педагогике Джона Локка, который внес вклад, показывая влияние среды на процесс воспитания, который, с точки зрения интересующей нас проблемы, почти пренебрегал эстетическим воспитанием, поскольку с сомнением относился к воспитывающей возможности и музыки, и живописи, и поэзии, ставя по порядку значимости в воспитании ума, тела (грации), а затем души. Важность искусства в воспитании личности подчеркивали Я.А.Коменский и И.Г.Песталоцци, у которых эстетическое – немаловажный фактор воспитывающего обучения соответственно природосообразности, так как процесс познания, по их мнению, начинается с чувственных восприятий, наблюдений, наглядности, опыта, ведущей педагогической установкой является принцип гармонического развития человека. В представлении Я.А.Коменского гармония изначально заложена в Боге, божественная гармония проявляется в природе, искусстве, человеке. Поскольку прекрасное человек ощущает в конкретно-чувственной форме, постольку идеи эстетического воспитания органично входят в педагогическое учение и присутствуют во всех основных сочинениях Коменского. К примеру, в «Великой дидактике» он представляет такой метод обучения, как метод искусств. Опираясь на теорию подражания искусству природе, он видит одной из задач образования в изучении природы, в развитии органов чувств, тем самым связывая чувственное познание с нравственным и интеллектуальным развитием. Гармония осознается в ее красоте, нравственности и разумности. Постулатом педагогической системы И.Г.Песталоцци, как известно, является идея саморазвития потенциальных сил, заложенных в человеке. Эти силы физические, умственные и нравственные; их развитие (руки – ума – сердца) совершается от чувственного восприятия к логическому мышлению и ведет к гармонично развитой личности, и осуществляется это лишь в процессе труда. Поэтому эстетическое воспитание присутствовало в «трудовой» педагогике Песталоцци и разделялось им на две ступени: низшую – формальную (элементарные навыки осязания, форм чувствования предметов, звуков) и высшую – духовную (постижение искусства). Из видов искусств он отдавал предпочтение пению и рисованию как наиболее развивающим. Однако, роль педагога, по его мнению, в эстетическом воспитании

важна на начальном этапе как дающего толчок, навыки, воспитание же высших эстетических способностей, полностью зависит от саморазвития ребенка [49]. Таким образом, определяющим в эстетическом развитии является воспитывающий субъект – эта мысль Песталоцци находит подтверждение в педагогической практике сегодняшнего дня.

Огромную роль в выявлении воспитательной функции искусства имеют работы И. Канта [24;25]. «Человек должен быть культивируем» – таково педагогическое кредо Канта. Воспитывать – это, значит, воспитывать личность, достойную общества и имеющую цену в собственных глазах, но достичь идеал гармонически развитого человека невозможно, возможно лишь бесконечное приближение к нему, - так считает И. Кант, и мы согласны с этим. Целью эстетического воспитания И. Кант видит создание культуры душевных проявлений и особую значимость придает искусству. В главном, волнующем многих, вопросе о влиянии эстетического на нравственность, Кант, на наш взгляд, дает наиболее аргументированный ответ в «Критике способности суждения»: изящные искусства и науки не делают нравственно лучше, а делают их культурнее, тем самым сдерживают проявление тиранических чувственных склонностей, подчиняя разуму; в борьбе со злом, которое ставит на нашем пути природа и отчасти неуживчивый эгоизм людей, побуждает чувствовать пригодность к высшей цели, которая от нас сокрыта. Более оптимистичен взгляд Ф. Шиллера, который считает, что гармония человеческих сил может быть достигнута посредством искусства и эстетического воспитания.

Если Ф. Шиллер характеризует искусство как кажимость реальности, то Гегель понятие кажимости связывает с истиной, с чувственной стороной произведения искусства [14]. Под кажимостью чувственной стороны эстетического предмета Гегель понимает «излучение и откровения» того, чем вещи являются в своей, т.е. идеей. Поясним это положение. В диалектике Гегеля абсолют (мировой дух) проходит три стадии развития: сверхвременное движение в области чистой мысли переходит в отчужденное состояние инобытия – в природу, далее возвращается к себе в человеке, в формах его деятельности на трех уровнях: «субъективный дух», сверхиндивидуализация «объективного духа» (мораль, право, нравственность), «абсолютный дух» (искусство, религия, философия как формы самосознания духа). Отсюда, источник эстетического переживания – «абсолютная идея», просвечивающая в конкретно-чувственной форме. Идея истинна и прекрасна, прекрасное образуется в диалектическом единстве идеи и конкретно-чувственной формы, в которой она проявляется. Прекрасное по Гегелю, означает чувственное явление, чувственную видимость идеи. Красота в природе несовершенна, подлинно совершенна она в искусстве, ибо оно имеет чувственную конкретность, создаваемую человеческим духом, когда идея может адекватно выразиться. Поэтому только человек и его мир могут быть предметом искусства, а человеческий герой является идеалом искусства. Таким образом, в немецкой классической философии искусство служит главным средством

Конец ознакомительного фрагмента.

Приобрести книгу можно

в интернет-магазине

«Электронный универс»

e-Univers.ru