

УДК 008+371

**И. Е. Фадеева**

### **Современные художественные практики и проблемы культурологического образования**

*В статье рассматриваются проблемы эстетического воспитания как части более общей проблемы культурологической парадигмы в педагогике. Основной тезис автора состоит в том, что сегодня должна идти речь не о формах эстетического воспитания, а о его содержательном наполнении, поскольку изменилось само содержание эстетического опыта и эстетической деятельности.*

**Ключевые слова:** эстетическое воспитание, экзистенциальный опыт, чувственное восприятие.

Fadeeva I. E. Contemporary artistic practice and problems of cultural education

*The article deals with the problems of aesthetic education as part of a more general problem the cultural paradigm in pedagogics. The main thesis of the author is that today should not be a question of the forms of aesthetic education but should be considered its substantial filling since has changed the content itself of the aesthetic experience and aesthetic activity.*

**Keywords:** aesthetic education, existential experience, sensory perception.

Эстетическое воспитание — одна из традиционных тем педагогики и одна из признанных задач культурологического образования. Однако, несмотря на ее, казалось бы, общеизвестность и полноту описания форм и методов, поражает характер ее присутствия в рекомендованных учебниках по педагогике. Ощутимо переместившись из центра философии человека и образовательных практик на их периферию, эстетическое воспитание стало некоторым не всегда обязательным довеском к иным и, как представляется многим педагогам, более значимым направлениям образовательной и воспитательной деятельности. Такая постановка вопроса вполне коррелирует с пунктом федерального государственного стандарта среднего об-

щего образования. Так, пункт 10 раздела «Личностные результаты образовательной программы» утверждает, что такими результатами является «эстетическое отношение к миру, включая эстетику быта, научного и технического творчества, спорта, общественных отношений» [8].

В наиболее общем виде господствующие представления о целях, задачах и способах эстетического воспитания формулируются сегодня как воспитание посредством восприятия и переживания красоты в искусстве, природе, «окружающей действительности», а также «в процессе преподавания общеобразовательных и специальных дисциплин (изобразительное искусство, музыка)» (см., например, [5]). Такая постановка вопроса фактически воспроизводит отнюдь не утратившую своей значимости концепцию.

Теоретико-педагогические основания эстетического воспитания в 60-годы прошлого века были сформулированы В. А. Разумным, определившим основные формы эстетического воспитания. Это труд, искусство, научно-познавательная деятельность, игра [6]. Стоит подчеркнуть, что практически все современные разработки в этой области так или иначе воспроизводят эту модель, ничего не добавляя по сути вопроса. Очевидно, на наш взгляд, что эта суть заключается уже не в формах и технологиях, а в самом содержании педагогического процесса. В этом аспекте нужно подчеркнуть объяснительный потенциал теории человеческой деятельности М. С. Кагана, причем применительно к педагогике эта теория оказывается удобным инструментом выявления форм и направлений эстетического воспитания. Формирование эстетического отношения ребенка к миру имеет своим основанием познавательную, преобразовательную (творческую), ценностную, коммуникативную (деятельность общения), а также художественно-моделирующую деятельность человека.

Сегодня обзор наиболее значимых подходов представлен в коллективном труде под редакцией Н. И. Киященко «Современные концепции эстетического воспитания (Теория и практика)» [7]. Между тем после издания этой книги прошло двадцать лет (она была издана в 1998 году), и новых исследований по этой проблеме не появилось, хотя именно целостность эстетического отношения дает основания рассматривать эстетическое воспитание как интегративную форму, пронизывающую воспитательный и образователь-

ный процесс в целом, то есть соединяющую все виды деятельности. «Эстетическое отношение к миру всегда существовало как всеохватывающее, универсальное и сугубо человеческое поведение, — пишут авторы, — а эстетическая оценка — самая целостная, как бы завершающая восприятие предмета в полноте его данности и связи с окружением» [7, с. 235].

Предваряя дальнейшие рассуждения, назовем ее реперные точки, актуальность которых не только не исчезла, но и возросла в ситуации перехода к информационному обществу, постмодерну и постнеклассике. В первую очередь это антропологическая составляющая эстетического сознания. Второе — необходимость определения базовой парадигмы педагогической деятельности. По словам А. Я. Флиера, существующую сегодня в России парадигму образования можно условно назвать «социально-адаптивной», то есть ставящей перед собой цель «обеспечить максимально полное соответствие параметров человеческой личности совокупности характеристик социокультурной среды ее обитания и соответственно воспроизводство на индивидуальном уровне всех достоинств и недостатков этой среды» [9]. Очевидно, что сегодня эта модель представляется устаревшей, поскольку информационное постиндустриальное общество предполагает уход от жесткой стандартизации личности, а поэтому возрастает роль культурного и личностного многообразия. На место социально-адаптирующей модели должна прийти, по мысли Флиера, культурологическая, обоснованная, в свою очередь, культурологической парадигмой современного гуманитарного знания [3].

Идея культурологической парадигмы, являясь универсальной объяснительной моделью, тем не менее нуждается в конкретизации. Предполагая обоснование целей и задач педагогического процесса, а также его форм и методов культурой, она требует определения исходных понятий: 1) что в данном случае следует понимать под культурой (какой аспект или какой подход к культуре тут может стать определяющим); 2) каким образом культурологическая парадигма должна и может учитывать социокультурную динамику, в частности вполне ощутимые изменения социокультурной и художественной среды. Иными словами, задачи должны быть сформулированы как: 1) совмещение теоретически обоснованных положений культу-

рологической и педагогической теорий с социокультурной реальностью, в которую погружен учащийся, и 2) встраивание устоявшихся форм художественной культуры в сознание современного ребенка, измененное совокупностью социокультурных факторов и новых сетевых практик.

Но при этом возникают следующие вопросы.

*Во-первых*, не как воспитывать и учить современного школьника, а *чему* учить и *что* является конечной целью формирования эстетической культуры?

— что происходит сегодня с ценностями вообще и с эстетическими ценностями в частности;

— что представляет собой сегодня эстетическое восприятие и может ли оно сегодня быть рассмотрено как эстетическое удовольствие (незаинтересованное наслаждение красотой);

— что такое красота в ее современном восприятии и понимании, в современном искусстве и сознании индивида;

— что такое современное искусство и как соединить историю искусства или историю мировой художественной культуры с современными художественными практиками (в мире которых, подчеркнем, живет современный ребенок).

*Во-вторых*, какие изменения происходят в обществе и в сознании отдельного человека в процессе измененной социальности (сетевой социальности) и всепоглощающей дигитализации?

Иными словами, первоочередной задачей является рассмотрение трансформаций эстетического сознания в контексте современных социальных, культурных и художественных практик, а также возможностей и способов преодоления все более ощутимого разрыва между социокультурной реальностью и классическим «эстетическим кодом» культуры, ориентированным на классические образцы Античности, Ренессанса, Просвещения, на классические идеалы и ценности разума, прогресса, гуманизма.

Очевидный разрыв между философско-антропологической, культурфилософской и культурологической теорией, с одной стороны, и педагогической практикой — с другой, обусловлен не только недостаточностью общей гуманитарной подготовки педагога, но и совершенно недостаточным вниманием, уделяемым культурологами и философами современным и актуальным педагогическим

проблемам в контексте не менее актуальных проблем современного общества. Например, теоретически никем не отрицаемое положение о кризисе классической модели культуры, о кризисе гуманизма, о постнеклассической рациональности *в практике* преподавания гуманитарных дисциплин, и в частности мировой художественной культуры, не учитывается. Между тем именно не только кризисность современной культуры, но и смена интеллектуальной парадигмы (а вместе с ней и появление новых интеллектуальных практик, иного экзистенциального опыта и, соответственно, новых форм восприятия и понимания) непосредственно определяет изменения в эстетическом восприятии и творческой деятельности.

В качестве иллюстрации рассмотрим соответствующие формулировки из федерального государственного стандарта общего среднего образования, огромным плюсом которого является выделение предметной области «Искусство» и очевидная модернизация и теоретическая обоснованность выхода ее за пределы собственно «рисования» и «пения».

*«Изучение предметной области “Искусство” должно обеспечить:*

*— осознание значения искусства и творчества в личной и культурной самоидентификации личности;*

*— развитие эстетического вкуса, художественного мышления обучающихся, способности воспринимать эстетику природных объектов, сопереживать им, чувственно-эмоционально оценивать гармонию взаимоотношений человека с природой и выразить свое отношение художественными средствами;*

*— развитие индивидуальных творческих способностей обучающихся, формирование устойчивого интереса к творческой деятельности;*

*— формирование интереса и уважительного отношения к культурному наследию и ценностям народов России, сокровищам мировой цивилизации, их сохранению и приумножению» [8].*

Помимо творческих задач в требованиях стандарта содержатся моменты, ориентированные на необходимость именно культурологических подходов и выделения именно культурологического содержания:

*— формирование основ художественной культуры обучающихся как части их общей духовной культуры, как особого способа позна-*

*ния жизни и средства организации общения; развитие эстетического, эмоционально-ценностного видения окружающего мира; развитие наблюдательности, способности к сопереживанию, зрительной памяти, ассоциативного мышления, художественного вкуса и творческого воображения;*

*— развитие потребности в общении с произведениями изобразительного искусства, освоение практических умений и навыков восприятия, интерпретации и оценки произведений искусства; формирование активного отношения к традициям художественной культуры как смысловой, эстетической и личностно-значимой ценности;*

*— расширение музыкального и общего культурного кругозора; воспитание музыкального вкуса, устойчивого интереса к музыке своего народа и других народов мира, классическому и современному музыкальному наследию [8].*

Однако все более отчетливо становятся ощутимыми «ножницы» между благими намерениями стандарта и социокультурной средой, в которую погружены учащиеся: между «высокой» культурой как предметом изучения и массовой культурой; между нарративными стратегиями классики и отсутствием «больших нарративов» в современности; между классическими кодами и эстетическим плюрализмом современности и т. д. За пределами стандарта, а значит и теоретической рефлексии педагогов, остается содержательная сторона выдвигаемых требований. Например, что означает положение о развитии эстетического вкуса (как можно говорить о вкусе в ситуации плюрализма и распада метанарративов, деидеологизации или, напротив, ремифологизации интеллектуального пространства?) или способности воспринимать эстетику природных объектов и оценивать гармоничность взаимоотношений человека с природой — при явном распаде этой гармонии?

То обстоятельство, что художественная культура, а вместе с ней и сфера эстетического претерпевают сегодня существенные изменения, не нуждается в доказательствах и комментариях. Не только массовая культура, но и все более настойчивая визуализация и медиатизация культурного пространства вызывают потребность понять процессы, происходящие в сознании человека. В ситуации плюрализма мнений и постоянного полилога в медийном пространстве миро-

воззренческое проектирование личности (личности учащегося) становится: а) или способом манипуляции его сознанием, или б) популистским признанием релятивности любых оценок и ценностей.

В наиболее отчетливой форме эта дилемма предстает в сфере эстетического, не отягощенной дополнительными идеологическими коннотациями и поэтому представляющей собой сферу индивидуальной свободы.

С этой точки зрения стоит взглянуть на трансформацию категорий эстетического, которые в рамках классической эстетики, сформированной проектом Модерна с его большими нарративами, представляли *как система*. Однако понятийный язык классической эстетической теории, в центре которой находились: а) переживание прекрасного как удовольствия, как наслаждения красотой и б) суждение о прекрасном как «незаинтересованное суждение», — сегодня оказывается неспособным осмыслить эстетический опыт как «потерянность, колебание, утрату основания, shock?» [2, с. 94]. Следует согласиться, на наш взгляд, с мыслью Джанни Ваттимо о том, что опыт эстетического восприятия сегодня все более смещается к переживанию шока, а не удовольствия.

Эстетический и экзистенциальный опыт прекрасного оказывается самым проблематичным для современности: это фактически стремящийся к нулю опыт переживания формы, то есть бесформенность, энтропия, логическая абдуктивность. Справедливым поэтому представляется утверждение И. Н. Инишева о возвращении к изначальному пониманию эстетического, в центре которого — чувственное восприятие, исторически формируемые формы чувственного, «перспектива “воспринимающего”»<sup>1</sup> [4, с. 8], — справедливо именно потому, что формы чувственного восприятия (и особенно восприятия учащихся, погруженных в противоречивое пространство массовой культуры, всепроникающей медиатизации и дигитализации, погруженных в сетевую — то есть по своей сути энтропийную — социальность) требуют сегодня не только анализа, но и формирования соответствующих им педагогических теорий и подходов.

Панорама эстетического опыта сегодня характеризуется не системностью, но аморфизмом, отсутствием структуры — то есть фак-

---

<sup>1</sup> «... Эстетический опыт поздней современности, — пишет Д. Ваттимо, — обладает свойствами шока и конфликта» [2, с. 94].

тически возвратом к синкретически нерасчлененным ценностям архаики. Очевидный для нашего времени процесс эстетизации социальных и культурных практик, начатый «панэстетизмом» эпохи модерна, сопровождается деэстетизацией искусства.

На уровне повседневного сознания и массовой культуры такая ситуация оборачивается торжеством до-рефлексивного сознания, а это позволяет утверждать, что суть вопроса об эстетическом воспитании заключается *не в обучении* установленным образцам красоты или «высокого» искусства, а в необходимости формирования интеллектуальной и экзистенциальной *рефлексии*. При этом стоит подчеркнуть, что задача заключается не только в формировании теоретического знания и рефлексивного мышления как такового, но именно в формировании способности к экзистенциальной рефлексии, без которой, по моему глубокому убеждению, невозможно ни творчество (культурогенез), ни эстетическое восприятие как таковое.

Положение усугубляется еще и тем обстоятельством, которое по совокупности составляющих его факторов получило именование конца искусства или смерти искусства [10, 11]. Применительно к теории и практике эстетического воспитания и культурологического образования эта ситуация наиболее очевидна. Однако дело заключается вовсе не в том, что искусство как целостное выражение сущностных сил человека, как область творчества и свободы перестает существовать — дело в том, что перестали работать имеющиеся модели его легитимации. А это значит, что и выстраивание соответствующих дисциплин должно быть подчинено иной логике — то есть обусловленности искусства в двойной перспективе:

— двойной перспективе экзистенциальной рефлексии автора — адресата (в нашем случае — учащегося);

— в перспективе изменённых социокультурных и художественных практик современности.

Между тем в преподавании предметной области искусства зреет все более очевидный парадокс: иконический (визуальный) поворот как культурная универсалия XX и начала XXI веков не приводит к устойчивому интересу учащихся к визуальным искусствам в их историко-художественной перспективе. Иначе говоря, жизнь в условиях тотального гламура выталкивает визуальное восприятие за пределы «высокого» искусства. И не удивительно, что это же проис-



ходит и с таким традиционным предметом школьного образования, как литература. «Высокая» литература XIX века становится неактуальной, предпочтения отдаются жанрам массовой культуры — фэнтези, детективу, фантастике.

Иными словами, если в период институционализации искусства его история выстроилась как структурированный ряд имен и текстов, то сегодня этот ряд предстает как область не только постоянной деконструкции, но и разрыва. И можно только повторить вслед за Т. Адорно: искусство утратило «априорную самоочевидность» [1, с. 26], а это значит, что и педагогические практики должны учитывать этот радикальный поворот, и особенно в преподавании предметной области «Искусство» и МХК. Это значит, что должна быть выстроена иная — с учетом сказанного — структура соответствующих дисциплин: не хронологически последовательно разворачивающаяся «история», а проблемно и с учетом современности развернутая теория, целью которой должно стать пробуждение экзистенциальной рефлексии.

Иными словами, построение предметной области «Искусство» должно быть структурировано теорией и философией культуры, адаптированных к восприятию школьников. Эту последовательность я предложила бы определить так:

— теория культуры. Общее понятие культуры, общества, национальной культуры (с элементами семиотики культуры, философии ценностей, философской и культурной антропологии);

— теория художественной культуры: сущность искусства, искусство и человек. Экзистенциальные истоки художественного творчества;

— искусство в его исторической динамике, но начатой как бы с конца: не от истоков к современности, а от современности к истокам.

\* \* \*

1. Адорно В. Т. Эстетическая теория. М.: Республика, 2001. С. 26.

2. Ваттимо Дж. Прозрачное общество. М.: Логос, 2002. С. 66.

3. Запесоцкий А. С. На пути к культурологической парадигме образования // Ученые записки Санкт-Петербургского научно-образовательного культурологического центра. Выпуск 1. Культурологическая парадигма современного образования. СПб.: Изд. СПбГУП, 2012.

4. Инишев И. Философская эстетика сегодня // Топос. 2007, № 1 (15). С. 5—15.

5. Петрова О., Долганова О., Шарохина Е. Педагогика: конспект лекций. Лекция № 84. Эстетическое воспитание. М.: ЭКСПО, 2008. URL: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Pedagog/konspekt/index.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/konspekt/index.php)

6. Разумный В. А. Эстетическое воспитание. Сущность. Формы. Методы. М.: Мысль, 1969.

7. Современные концепции эстетического воспитания: (Теория и практика) / отв. ред. Н. И. Киященко. М.: ИФРАН, 1998. С. 235.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413). URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/2365>

9. Флиер А. Я. Культурологическая парадигма образования (к определению понятия) // Российская культурология: сетевое сообщество. URL: <http://www.culturalnet.ru/main/person/626>

10. Danto A. Beyond the Brillo Box: The Visual Arts in Post-Historical perspective (Farrar, Straus & Giroux, 1992).

11. Danto A. The art World // The Journal of Philosophy. Vol. 61, Issue 19, American Philosophical Association Eastern Division Sixty-First Annual Meeting (Oct. 15, 1964). Pp. 571—584. URL: <http://faculty.georgetown.edu/irvinem/visualarts/Danto-Artworld.pdf>;