



## Теория и практика эстетического воспитания в контексте культурологического подхода

**Аннотация.** В статье рассматриваются методологические принципы формирования культурологической науки на примере концептов «эстетическое воспитание», «эстетическая культура», «чувственная культура».

**Ключевые слова:** культурология, эстетическое воспитание, эстетическая культура, чувственная культура.

**Раздел:** (05) филология; искусствоведение; культурология.

В выстраивании теоретических моделей человека культуры эстетико-воспитательный фактор часто выносится за скобки или воспринимается как анахронизм, не связанный с современными культурными реалиями. Изучение воспитательных аспектов ретрансляции эстетического опыта не пользуется популярностью и не входит в топовые темы гуманитарных студий. Данная особенность обусловлена также незаслуженной монополизацией теории эстетического воспитания педагогическими науками: просвещенческий оптимизм, так и не изжитый традиционной педагогикой, отражает вариативность и многогранность воспитательных стратегий, но мало соприкасается с вопросом сущности эстетического как такового. Вот и получается, что непропорционально большое количество исследований, в которых фигурирует тема теории и практики эстетического воспитания, рассматривает данный феномен как раз и навсегда данный лифт-подъемник к чему-то идеальному (прекрасному, совершенному, духовному и т. д.).

Также причиной маргинализации данной темы послужила тенденция отождествлять эстетическое воспитание с художественным, что, в свою очередь, стало следствием отождествления эстетики с философией искусства, а эстетического – с художественным. Этот подход срabатывает в различных моделях и на разных уровнях художественного образования и воспитания, является действенным в процессе «вращения» профессионалов в различных областях искусства. Но если говорить об «обратном» движении от искусства к человеку, то нужно отметить, что в современной культуре господствует принципиально «не воспитательная» художественная практика, которая направлена скорее на расшатывание или разрушение эстетических и художественных принципов, чем на их утверждение и приобретение.

«Проблемы» с воспитательными функциями искусства начинаются тогда, когда по отношению к современному искусству выдвигаются те же требования, которые предъявлялись ему классической эстетикой. Другой вопрос, что постклассическая и неклассическая эстетика отказалась от воспитательных проблем, актуализируя другие функции. Современное актуальное искусство все больше дистанцируется от прямых воспитательных заданий: оно не учит, а скорее провоцирует или развлекает (налицо осложнение методологического характера – эстетическое воспитание, вынужденное сосредоточиваться на классических проверенных образцах, становится опять-таки классическим). И такая «археология искусств», по сути, консервирует пути распространения эстетико-воспитательных устремлений. Поэтому четкое размежевание воспитательных подходов определяет успешность решения поставленных



проблем: воспитание искусством, воспитание в искусстве и эстетическое воспитание при близости подходов имеют собственную отличную задачу и используют различные стратегии.

Также необходимо учитывать, что современное искусство идет вразрез с классической эстетической «незаинтересованной» установкой, которая продолжает постулироваться и в современном философско-эстетическом дискурсе. На данную теоретическую брешь указал, например, американский эстетик Арнольд Берлеант в исследовании «Историчность эстетики». Противопоставляя незаинтересованному классическому взгляду собственное видение данной проблемы, Берлеант отталкивается от принципа «вовлечение». Вовлечение – это современный способ эстетико-художественной чувственности, в котором «акцентируется внимание на активной природе эстетического опыта и его сущностном качестве участия» [1]. Именно фактор участия в большей мере противостоит традиционной эстетике и становится центральным в альтернативной эстетике: художественная практика современности все чаще сосредоточивается на «заинтересованном» участии реципиента (интерактивность становится не только важным принципом искусства, но и культуротворческим фактором, помогающим в моделировании «возможных» миров и ценностных ориентиров).

Еще один подход к проблеме эстетического воспитания состоит в отождествлении его с процессом нравственного совершенствования – эстетическое выводится из этического. Эстетическое воспитание не тождественно нравственному совершенствованию (хотя не исключает его, исходя из классического принципа калокагативности). На наш взгляд, не следует упрощать его, направляя в русло решения комплекса морально-нравственных проблем. Данный методологический посыл объясняется живучестью просветительской линии в воспитательных стратегиях. Например, у Шиллера в вопросах осмысления проблемы соотношения эстетического и этического начал в искусстве и жизни существует что-то вроде формулы-закона – чем экстремально ниже поступок на весах морали, тем более выигрышным он становится в эстетическом воплощении. Данная шиллеровская формула указывает на драматические взаимоотношения этического и эстетического, взаимодействия, которые в эстетике выразились в феноменах «красоты зла», «привлекательности зла» и т. д.

Необходимо подчеркнуть, что просветительское культивирование морального через эстетическое не совпадает с античной калокагатией, которая совершалась в онтологической целостности природного (космического) и культурного, рационального и чувственного. Порожденная новоевропейским гносиологизмом, этическая версия человека Просвещения вводит «объективный» взгляд на «объективную реальность» и ничего не говорит о человеке как «нестационарном объекте», который случайно заброшен в мир (он вынужден морализировать те аспекты экзистенции, которые не поддаются явной логизации и рационализации). В онтологическом подходе, в отличие от гносеологического, «человеческое, слишком человеческое» не выносится за скобки, поэтому органично связано не с этикой, а с антропологией. Также антропологическое измерение эстетического заключается в том, что искусство должно отвечать не перед надлежащим, а перед незащищенностью жизни «здесь и сейчас» (а нормы и нормирование всегда осознаются в режиме «после»). «Каждый раз, когда главное задание любого художественного произведения есть наглядность некоего этического послания, стоит задуматься, а не эффективно ли выразить то же самое послание в более открытых и понятных понятиях и формах?» – риторически вопрошает немецкий философ Ганс Ульрих Гумбрехт [2].



Данная постановка проблемы подталкивает осмыслить еще один принцип – разобратся в тенденциях и особенностях эстетического воспитания без «воспитательных» коннотаций. На наш взгляд, такая направленность особо актуализируется в современном гуманитарном дискурсе тем острее, чем неубедительней и невыразительней продолжает существовать просветительская риторика по отношению к теории и практике эстетического воспитания. Конец «антропологии проповедников» (В. Табачковский) предполагает пересмотр просветительской иерархии в данном вопросе. В такой проекции нарушается и привычная иерархия взаимоотношения воспитатель – ученик. Смена способа существования человека в культуре, нарастающее самосознание человеческой субъективности подталкивают его (человека) заниматься «практиками себя» [3]. И в этом процессе саморазвития и самосовершенствования остаются неуместными и малоэффективными пропедевтические программы, которые в вопросах эстетического воспитания выглядят как анахронические предписания. Постановка вопроса про сущность эстетического воспитания как культивирования «практик себя», «заботы о себе» (М. Фуко) есть одна из стратегий выхода данной теории из глухого угла «риторического ригоризма», в котором за декларированием правильных формул «абстрактно-неживых слов» теряется живая цепочка ретрансляции эстетического опыта.

Понимая эстетические чувства как живой момент культуры [4], целесообразно направить вопросы эстетического воспитания в плоскость культурно обусловленных принципов человеческой чувственности. Культурная составляющая данного подхода должна приблизить философско-эстетическую абстракцию «эстетического» к конкретным культурным реалиям. Любая культура есть непрерывный процесс ретрансляции приобретенного опыта и передачи воспитательных моделей (в том числе и чувственно-эстетических и художественных). Поэтому культурологический смысл исследования феномена воспитания (воспитания чувственной культуры, эстетической культуры) заключается в теоретической реконструкции разных форм и способов передачи и усвоения культуры. Дело в том, что на момент формирования педагогических наук понятие «воспитание» расслаивается, приобретает множество отдельных смыслов (семейное воспитание, школьное воспитание, нравственное воспитание, эстетическое воспитание, художественное воспитание, патриотическое воспитание, религиозное воспитание и др.) и нивелируется понятие воспитания в его общей сущностной характеристике как основополагающего принципа всех наивных культурных форм. Сейчас главная задача воспитания состоит в воспроизводстве культуры: именно поэтому в плоскости культурологической науки целесообразно трактовать воспитательную парадигму в контексте исторического развития понятия «культура», а эстетическое воспитание рассмотреть диалогично с понятием «эстетическая культура», которое объединяет комплекс проблем, связанных с сущностью и способами формирования чувственной культуры.

Вариантом ответа на сложившиеся методологические коллизии автору видится использование потенциала культурологической науки, в контексте которой вопросы эстетического воспитания обращены на область понимания сущности культуры вообще и эстетической культуры в частности. Примером подобного теоретизирования может послужить концепция А. Пелипенко, в которой традиционной парадигме «что есть культура» противопоставляется парадигма «кто есть культура». В данной формуле культура лишена новоевропейского физикализма (когда она понимается как онтологически пассивный, хотя и организованный объект). Пелипенко предлагает взгляд на культуру как на субъект, которому свойственны «три атрибута: целеустремленность, самоорганизация, саморефлексия» [5].



Известно, что потребность в «культурологизации» гуманитарной сферы возникла как протест против разветвления и обособления гуманитарных наук. На фоне формирования научной специализации наблюдается тенденция потери «целостного» знания о человеке. И как следствие такого положения дел, актуализируется сегмент исследований, в которых на первый план выдвигаются неклассические доктрины человека и культуры: психологические, эмоциональные и ментальные измерения культуры, культура повседневности как дорефлексивная тотальность человеческого, чувственность и чувственная культура (представленная в целостности и в отдельных сегментах – культура зрения, слуха, тактильности, ольфакторики и вкуса). Такая предметная пестрота не выглядит хаотичной и случайной еще и потому, что культурологический подход, вероятно, адекватен новому эпистемологическому режиму, который формируется в связи с радикальными изменениями в технологиях и коммуникациях. И дело заключается не в теоретическом несогласии с идеями истины и легитимности метанарративов, а в неуместности упаковывания новых знаний в старые методологические каркасы, которые не приспособлены эффективно работать в парадигме «избыточности культуры» (Ю. Лотман).

Сущность эстетического воспитания можно представить как процесс самоорганизации, саморефлексии и целеполагания культуры. В разворачивании данного феномена через призму «кто есть культура» эстетическое воспитание понимается как культурно обусловленный процесс развития и усовершенствования эстетической культуры. Поэтому данный подход выводит не столько и не только на конкретику концепций, методик (этим, по сути, занимается педагогика), а заостряет взаимодействие в пределах «близко» расположенных феноменов «культура» и «воспитание».

В словосочетаниях «эстетическое воспитание», «эстетическая культура» в контексте культурологической предметности смысловая акцентуация смещена в сторону понятия «культура» (в отличие от аналога в философской эстетике, когда акцент ставится на словах «эстетическое», «эстетическая», а «культура» используется абстрактно-метафизично). И тому есть причина: вне антропологических смыслов предметная зона теории эстетического воспитания не учитывает культурный генезис чувственной культуры. Чувственность – это исторически обусловленный способ индивидуального восприятия культурного опыта, процесс самоутверждения человека, мера его равнодушия (А. Канарский). «Эстетика напрямую связана с культурой. Чувство должно быть окультуренным. Если это просто чувство голода, то ничего эстетического в этом нет – вам просто хочется есть. Если же чувство обработано культурой, если оно вошло в ткань культуры и несет в себе неким образом фермент данной культуры, то, безусловно, оно уже состоялось как эстезис [6]. В индивидуальном «вхождении» в мир культуры чувственность позволяет гармонизировать индивидуальные, личностные и общекультурные грани «здесь-и-сейчас-бытия». Сенситивно-чувственное, эмоционально прочувствованное в единстве с интеллектуально понятым представляют онтологическое единство человеческой целостности.

Как не существует человека вне культуры, так нет и эстетично неразвитого человека: понимание культурных выражений эстетических феноменов должно осуществляться как «интерпретация» культурных проявлений естественной чувственности (в культурологии данный подход воплощается в проблеме соотношения культуры и природы). В антропологической парадигме природная естественная «стихия» не отрицает значений «высокой» духовности и, наоборот, лишней раз утверждает необходимость подобной связи как не иерархичной чувственной целостности. В таком методологическом ракурсе эстетическое воспитание рассматривается как культур-





ная способность совершенствовать тонкий и чрезвычайно мощный механизм человеческой природы, а эстетическая культура задает пути и формы такого чувственно-го совершенствования.

Другое дело, что теория эстетического воспитания почти всегда апеллировала к «высокой» эстетической чувственности и можно утверждать, что в этом вопросе классическая иерархичность чувственности безапелляционно сохраняется и сегодня. По большому счету из пяти чувств культурно и эстетически активными остаются два – зрение и слух, в меньшей мере – осязание, обоняние и вкус. На фоне доминирования зрения и слуха низшие чувства оставались недооцененными и, соответственно, не попадали в предметное поле эстетики и философии искусства. Современные теоретики из различных гуманитарных областей преодолевают иерархию чувств за счет теоретического и практического интереса к ольфакторике, вкусу, осязанию, изучая процессы культурного, художественного воплощения «низких» чувств.

Главным недостатком «низких» чувств было отсутствие дистанции с предметом: классическая эстетика ограничивалась сферой созерцания предметностей – эстетическое отождествлялось с созерцательной точкой зрения на вещи. И чем менее дискантной (опосредованной) является чувственная модальность, тем сложнее осуществлять исследование ввиду ее непрозрачности: все то, что нельзя наблюдать, так сказать, «на расстоянии», хуже осознается и переводится в плоскость языка и теоретизирования. Например, Г. У. Гумбрехт отождествляет логоцентрическую установку с нехваткой присутствия, и такая «культура значения» была направлена на создание механизмов дистанцирования (зрение, теория, язык, наука).

Понимание специфики «общественной техники чувств» (Л. Выготский) позволяет исследовать чувственную вариативность восприятия мира в различных культурных парадигмах, понять, почему определенная культура отдает предпочтение какому-либо органу чувства, каким образом изменяется модель сенсорного восприятия мира. Отсюда же и определение воспитательных стратегий, с помощью которых чувственность формируется и развивается.

Другими словами, через призму культурологического инструментария эстетическое воспитание необходимо понимать как феномен культуры, а не как её результат, производную или составную часть. Такая универсализация избавляет данное понятие от одностороннего понимания его как процесса целенаправленного влияния на человека. Неуместно надеяться, что «эстетически развитого человека можно получить, научив его определенным навыкам, вложив в него определенную сумму знаний, сформировав определенные убеждения» [7]. Подмена понятия «эстетическое воспитание» понятием «художественное воспитание» (что является достаточно распространенной ошибкой методологического характера) на практике не гарантирует развития чувствительности и равнодушия к миру; «чувственная дремота» выглядит еще более уродливой, когда она «маскируется» искусством. Понимая данное противоречие, И. Кант отмечал, что «пропедевтика ко всякому изящному искусству... заключается, очевидно, не в предписаниях, а в *культуре душевных сил* (курсив наш. – Т. К.), которой следует добиться посредством предварительных знаний, называемых *humaniora*» [8].

Культурологический подход к теории эстетического воспитания позволяет не только формировать стратегии современных воспитательных практик, соотнося на-явные реалии со стратегическими запросами. Очевидно, вопрос о направленности эстетического воспитания – это определение того типа культуры, который будет вос-производиться в воспитательных стратегиях будущего.



## Ссылки на источники

1. Берлеант А. Историчность эстетики // Феноменология искусства [под ред. К. Долгова]. – М.: Ин-т философии РАН, 1996. – С. 260.
2. Гумбрехт Х. У. Производство присутствия: чего не может передать значение [пер. с англ. С. Зенкина]. – М.: Новое литературное обозрение, 2006. – С. 107.
3. Табачковський В. Г. Полісутнісне homo: філософсько-мистецька думка в пошуках «неевклідової рефлексивності». – Київ: ПАРАПАН, 2005. – С. 162.
4. Большаков В. П. Ценности культуры и время (некоторые проблемы современной теории культуры). – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2002. – С. 43.
5. Пелипенко А. А. Дуалистическая революция и смыслогенез в истории: учеб. пособие. – М.: МГУКИ, 2007. – С. 54.
6. Канарский А. С. Диалектика эстетического процесса. – Киев: Просвіта, 2008. – С. 24.
7. Художественная культура и эстетическое развитие личности / под ред. В. И. Мазепы. – Киев: Наук. думка, 1989. – С. 45.
8. Кант И. Сочинения: в 6 т. / под ред. В. Ф. Асмуса, А. В. Гулыги. Т. 5. – М.: Мысль, 1966. – С. 378.

**Tatyana Kryvosheya,**

*Candidate of Philosophical Sciences, Assistant Professor at the chair of History and Theory of Culture, National Music Academy of Ukraine, Kiev*

[plato3@yandex.ru](mailto:plato3@yandex.ru)

## Theory and practice of aesthetic education in the context of the cultural approach

**Abstract.** Principles of forming categorical apparatus of culturology, based on examples of notions “aesthetic culture” and “aesthetic education”, are revealed in the article.

**Key words:** culturology, aesthetic education, aesthetic culture, sensual culture.

## References

1. Berleant, A. (1996) Istorichnost' jestetiki, in Dolgov, K. (ed.) *Fenomenologija iskusstva*, In-t filosofii RAN, Moscow, p. 260 (in Russian).
2. Gumbrecht, H.U. (2006) *Proizvodstvo prisutstvija: chego ne mozhet peredat' znachenie*, Novoe literaturnoe obozrenie, Moscow, p. 107 (in Russian).
3. Tabachkovs'kij, V.G. (2005) *Polisutnisne homo: filososfs'ko-mistec'ka dumka v poshukah "neevklidovoї reflektivnosti"*, PARAPAN, Kiev, p. 162 ( in Ukrainian).
4. Bol'shakov, V.P. (2002) *Cennosti kul'tury i vremja (nekotorye problemy sovremennoj teorii kul'tury)*, NovGU im. Jaroslava Mudrogo, Velikij Novgorod, p. 43 (in Russian).
5. Pelipenko, A.A. (2007) *Dualisticheskaja revoljucija i smyslogenez v istorii: ucheb. Posobie*, MGUKI, Moscow, p. 54 (in Russian).
6. Kanarskij, A.S. (2008) *Dialektika jesteticheskogo processa*, Prosvita, Kiev, p. 24 (in Russian).
7. Mazepa, V. I. (ed.) (1989) *Hudozhestvennaja kul'tura i jesteticheskoe razvitie lichnosti*, Nauk. Dumka, Kiev, p. 45 (in Russian).
8. Kant, I., Asmus, V.F., Gulyga, A.V. (eds.) (1966) *Sochinenija: v 6 t., vol. 5*, Mysl', Moscow, p. 378 (in Russian).

## Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»

ISSN 2304-120X



9 772304 120142

0 5