

Проф. М. М. РУБИНШТЕЙН

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ

Издание 3-е, исправленное

ИЗДАТЕЛЬСТВО
Т-ва «В. В. Думнов, насл. бр. Салаевых»
МОСКВА — 1924

Проф. М. М. РУБИНШТЕЙН.

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ

Издание 3-е, исправленное

ИЗДАТЕЛЬСТВО
Т-ВА „В. В. ДУМНОВ, НАСЛ. БР. САЛАЕВЫХ“.
МОСКВА — 1924.

Предисловие к третьему изданию.

Вся книга подвергнута мною пересмотру. У меня не было оснований менять что-либо в основных принципах моей монографии, но все, что касалось фактической обстановки, условий нашей государственной действительности и государственного педагогического почина, естественно, потребовало полного пересмотра и целого ряда коренных изменений. Я буду обязан тем моим читателям, которые пожелают сообщить свои соображения по поводу моей книги мне по адресу: Москва, Чистые пруды, д. 3 а (М. Кубу).

Проф: М. М. Рубинштейн.

Москва, июль 1923 г.

Предисловие к первому изданию.

Вопрос об эстетическом воспитании детей возник для меня на той же колее развития идеи воспитания цельной личности, которая привела меня к моей книге „Очерк педагогической психологии в связи с общей педагогикой“ (изд. К. И. Тихомирова, Москва). Но чем больше я приближался к этому вопросу, тем яснее становилась мне его крайняя сложность, не позволявшая уложить его в обычное изложение в одной из глав книги, не посвятив ему предварительного самостоятельного исследования. Обращение к педагогической литературе, особенно на русском языке, убедило меня, что крайняя принципиальная сложность задачи эстетического воспитания детей остается большей частью совершенно незамеченной. Таким образом и выросла задача предлагаемой здесь моей работы. Ее назначение—выкрыть большую сложность этого вопроса и выяснит принципиальные *основы* эстетического воспитания детей. Только выяснение этих основ гарантирует нам жизненно-правильное решение вопроса о дальнейших частных путях эстетического воспитания. Поэтому характеристике этих путей, поскольку они вытекают из выясненных нами оснований, я считал себя вправе уделить только сравнительно немного места в конце книги; так как все это вопросы, которые должен решать в каждом отдельном случае соответствующий специалист-педагог. Наша задача—притти к нему на помощь в выяснении необходимых принципиальных основ эстетического воспитания детей. В заключение отметим, что по самому характеру настоящего издания мы везде стремились, по возможности, к ясному и популярному изложению. Первоначальный очерк этой работы появился в журнале „Вестник воспитания“ 1914 I и II и печатается здесь в значительно расширенном виде.

М. М. Рубинштейн.

Март 1915 г. Москва.

Предисловие ко второму изданию.

Напутствуя в свет свою книгу во втором издании, я подверг ее тщательному пересмотру. По существу, работа остается тою же, с тою только разницей, что в ней вновь написана краткая историческая глава, добавлен ряд практических указаний, и внесены мелкие многочисленные дополнения. По мере возможности, я отнесся внимательно и к справедливому пожеланию моих рецензентов не забывать о детях дошкольного периода.

М. М. Рубинштейн.

Октябрь 1917 г. Москва.

Необходимость эстетического воспитания.

Когда будущий историк педагогики, отделенный от нас продолжительным промежутком времени, оглянется на нас и на наше время, как на прошлое, когда он, „пыль веков от хартий отряхнув“, прочтет в них многообещающие и чрезвычайно обязательные слова „век ребенка“, „дом ребенка“ и т. д., и окинет взором бесконечный поток педагогической литературы, переполненный речами о „творце-ребенке“, о его „свободном творчестве“ и пр., то у него, может быть, только потому не пробежит горькая улыбка, что он не нес на своих плечах всей тяготы нашего времени, и что он об'яснит эти речи выражением нашего нетерпеливого стремления и жажды обстановки и условий, которых еще не было в нашей действительности. Сентиментализм был в свое время важным фактором духовного роста, но для нас теперь в области педагогики он глубоко досадное явление, потому что он соблазняет нас невольно фальсифицировать наши цели и обманываться в окружающей действительности. Говорить о „веке ребенка“ можно только, как о далекой, едва мерцающей мечте, и только на этой почве можно кой-как помириться с этим выражением.

В действительности же в этот век ребенка детям в сущности живется не легко. Да это и понятно.

Когда говорят о педагогике, как о науке, легко упускают из вида одну ее специфическую особенность: то, что это теория, которая должна быть тщательно научно обоснована, но она от этого не должна становиться отвлеченной, безотносительной; наоборот, педагогика, как подлинная служанка жизни, должна ревниво сохранять свой конкретный характер, твердо держать курс на живую, подлинную действительность. Этим об'ясняется то, что в зависимости от условий и места она может и должна быть иной и не может просто и безотносительно переносить опыты и выводы Западной Европы на нашу действительность, как бы они интересны ни были. Это справедливо особенно теперь, когда страна прошла через коренную ломку, создавшую у нас совершенно иную обстановку. Этим сказано также, — что особенно важно — что педагогика должна все свое внимание направить на воспитание и образование *трудовых масс*. Этим мы не хотим сказать, что мы просто выбрасываем за борт все единичные

опыты, но и школы, направленные, например, на воспитание талантов, должны, в конечном счете, основываться на педагогике масс, потому что только при ней становится возможным действительный широкий отбор культурно-творческих сил. Такие опыты воспитания избранных могут быть только частностью во всей системе; как бы мы высоко их ни ценили, сама педагогика в целом должна быть направлена на всю ширь подлинно народных интересов. С этой точки зрения мы энергично подчеркиваем, что блестяще проведенный в столице уточенный опыт постановки какого-нибудь учреждения для нас еще не решает всего вопроса—вопроса о том, как поставить аналогичный опыт в широкой жизни, в применении к широким массам, поставленным в условия непосредственного труда, непосредственной и часто суровой борьбы за существование. Это особенно важно учесть при решении такого вопроса, каким является проблема эстетического воспитания детей, массовых детей, потому что как бы индивидуально и возвышенно мы ни мыслили художественных творцов, но они должны корнями своими сидеть в народной гуще, иначе их творческая мощь окажется беспредметной и быстро иссякнет, не говоря уже о том, как мы заинтересованы, чтобы отбор культурно-творческих сил совершался во всю ширь и глубь народных дарований. Под этим углом зрения мы и должны рассматривать весь вопрос об эстетическом воспитании детей.

Нет сомнения, мы живем в великую эпоху, и надо думать, многих и многих этот эпитет величия соблазняет на совершенно неправильную оценку условий и достижений, в которых мы ведем свою культурную работу. Жизнь—эта великая учительница—неопровержимо показала нам, что театральное представление о великом со всеми его сценически показательными сторонами, мотивированными психологией зрителя и театральной обстановкой, в действительности носит часто совершенно иной характер: великая эпоха это не величественная поза, не пышная и праздничная обстановка, не триумфальное шествие, а часто именно тяжелые будни, сопряженные с тяжелыми страданиями, потрясениями, с тяжкой борьбой и поранениями; именно великим эпохам приходится чаще всего истекать слезами и кровью и нередко тонуть в сомнении и отчаянии, неся потери не только своими нервами, но и живыми людьми, часто самым близким и дорогим. Это особенно важно отметить там, где речь идет о детях. Если и взрослые несут на себе тяжелые следствия этих великих эпох, несмотря на то, что у них уже сформировавшийся организм, и им на помощь приходит понимание того, что происходит вокруг них, то дети часто являются подлинной искупительной жертвой: именно на их слабые плечи ложатся тяжким бременем потрясения и горе, выпавшее на их матерей, голод и лишения войны мировой и гражданской; достаточно вспомнить о тысячах осиротевших, все еще бесприютных,—хотя есть и

много доброй воли позаботиться о них,—о тысячах, рожденных с теми или иными показательными органическими и душевными недочетами, о детях, непосредственно переживших многое и многое в совсем недетском масштабе и характере и т. д., и нам станет понятным, что характеристика нашей эпохи, как великой, ни в каком случае не должна давать повода для сентиментальных оценок и ожиданий; именно в такие эпохи нужно уметь смотреть в глаза действительности. Общественные переживания такого масштаба, как революция, не приходят на момент и не изживаются моментом в их процессе и следствиях. Пройдет еще много времени, прежде чем можно будет говорить о спокойной, устоявшейся обстановке и в своих планах и построениях рассчитывать на нее.

Пока-что старое еще не изжито, а новое еще не проведено, и действительность слагается из таких непримиримых элементов. С одной стороны идет под'ем и воодушевление, а с другой несется угар и разложение. Такова современная городская жизнь с ее „нэпманством“, втягивающим массу детей в свой водоворот. Ведь, их жизнь не изолирована от общей жизни, от жизни взрослых; мы невольно несем в эту детскую жизнь все недуги и недочеты нашей взрослой жизни: дети по меньшей мере бессознательно дышат той атмосферой, которую создает весь уклад нашей личной и общественной жизни. Эпоха перелома налагает неутешительную печать и на детей, потому что она несет под'ем, кует характеры, но она и беспощадно ломает,—особенно слабый детский организм—лишает их жизнерадостности, инициативы, насыщает первностью и т. д. Вспомним только о так называемом „естественном“ воспитании, о воспитании не искусственными мерами, а окружающей атмосферой и средой, путем подражания; вспомним, что это, несомненно, один из самых мощных факторов воспитания, и нам, в особенности жителям больших городов, станет понятно многое. Для примера пусть родители вспомнят о рассказах своих детей, возвращающихся с прогулки с улицы, пусть вспомнят о гримасах и смраде городской „нэповской“ действительности, отравляющей уличным угаром наших детей с первых годов их жизни и физически, и психически.

Из этой печальной картины „естественного“ воспитания в „век ребенка“ мы выделим только немногие из тех черт, которые, на наш взгляд, подчеркивают необходимость воспитания стремления и вкуса к красоте в различных ее формах, необходимость, так называемого, эстетического воспитания.

Положительная сторона переживаемой нами эпохи прежде всего сказалась в том, что она помогла педагогическим интересам выйти из государственных задворков, где они находились до этого времени, и открыла возможность провести целый ряд опытов в широком государственном масштабе, как мы это видим на примере трудовой школы, дошкольных организаций, детских трудовых

колоний, школьного самоуправления и т. д. Хотя современная русская школьная действительность много страдает от часто сменяющихся новшеств, неустойчивости учебных планов, некоторого ригоризма в проведении недостаточно устоявшихся идей, и полного отклонения всех отклонений, тем не менее беспристрастному наблюдателю не может не бросаться в глаза лихорадочный интерес к обсуждению педагогических вопросов и планов и ключевое стремление выйти на простор подлинной жизненной системы народного образования, способной охватить интересы всей толщи миллионных масс трудового народа. Среди вопросов, выдвинувшихся на авансцену, далеко не последнее место занимает интересующий нас вопрос.

Нельзя пройти мимо и еще одной стороны нашей современности: как ни тяжела она во многих отношениях, но только слепой и глухой может не подметить, что в наше время широкой волной разлился поток великой мечты, подлинный поток идеализма настрояния, веры в величайшие возможности и их осуществление; ведь, редкое время повторяло с такой несокрушимой убежденностью, что сегодняшняя утопия становится завтра действительностью. Именно это время великих кровавых жертв и потрясающих изломов должно учить верить во многое, что еще так недавно считали фантастикой. Во всем этом подеме есть безусловная плодотворнейшая художественная, жизненно творческая струя, обладающая огромным воспитательным значением. Вся суть только в том, что ощутить эту струю в данное время дано далеко не всем, потому что их крепко держит в своих руках непосредственная острая борьба за жизнь и поглощает их внимание на непосредственные нелады. Нет сомнения, в недалеком будущем отсюда польется животворный поток нового художественного творчества. Пока же он течет скрытым, как бы под поверхностью, и может давать свои плоды только немногим. Во всяком случае, мы должны ясно отдавать себе отчет в том, что у нас в России сейчас идет в большой мере усвоение, может быть, величайших воспитательно-образовательных задач и раскрытие грандиозных педагогических горизонтов, но самые достижения это—еще далекая задача будущего. Мы вправе говорить о нашем веке, как о веке ребенка, только по заданию, но не по выполнению.

Среди отрадных явлений в нашей общей культурной и, в частности, педагогической жизни отметим прежде всего всесторонний поход против рассудочности, против всепоглощающего интеллектуализма. В педагогике это выразилось в энергичном подчеркивании значения воспитания характера и в требовании воспитывающего обучения, во всем укладе идеи трудовой школы, в понимании того, что крупными факторами, слагающими характер и личность человека детей, являются, наряду с другими, с крепким, здоровым организмом, воля и чувство—силы не рассудочного порядка. Уже тут возникает вопрос о необходимости воспитания воли и чувства,

а с ними встает и задача занять определенную позицию по отношению к эстетическому воспитанию, тесно связанному с вопросом о воспитании чувства вообще. У нас есть все основания обратить на эту задачу особенное внимание. Как глубоко поселилась расщепленность в духе нашего времени, это видно из искусства нашего времени: ведь, именно, в наше время, поющее дифирамбы чувству и непосредственности, художники разных толков, в погоне за новым, искали этого нового и убеждали в нем не непосредственным творчеством, а холодно выдуманными формами, красноречиво говорящими о „придуманности“, и всякого рода манифестами, программами, в которых есть много чего, много всяких „измов“, но нет самого главного для искусства: художественных творений, которые не нуждаются ни в каких манифестах и программах. Последнее есть уже чистый плод рассудка и лежит в области, далекой от ядра искусства. Впрочем, утешительно уже то, что односторонний интеллектуализм вынужден, хотя бы в теории, очистить многие свои позиции, но школа наша все еще не вышла вполне из его власти. Еще и до сих пор часто остаются правильными слова Фолькельта ¹⁾: „Часто обучением пользуются так, как будто ученик это—только голова, а остальное это—только привесок головы“. Жизнь детей во многом еще заедает бумажный век и недостаток в живом, красочном мире. Перед нами раскидывается многоречивая красочная картина действительности, но мы не научаемся с детства видеть сочетания ее красок и слышать ее голоса и речь. Мы плохо помним, что мало держать раскрытыми глаза и уши, но надо еще уметь слышать и видеть, наблюдать и видеть,—это то умение, которого нет часто и у нас, взрослых.

Так от университетских преподавателей часто приходится слышать жалобы на неумение студентов,—т.-е. взрослых людей,—толково, жизненно наблюдать, видеть. Мы берем в нашей системе образования и воспитания жизнь и действительность до крайности односторонне: мы показываем и усваиваем только факты и то, что создал и усваивает рассудок, как будто жизнь и действительность существуют только в этом интеллектуалистическом разрезе. Мы недостаточно отдаем себе отчет в том, что мир человека это не тот же мир, что, например, у животного, потому что человек умножил фактический мир: он живет не только естественно созданным миром, но еще культурным, в котором он развернул свой духовный мир в нескольких плоскостях и создал, между прочим, мир искусства, открывающий неизмеримо богатую перспективу жизни. Он, так же, как и животное, опирается на фактический мир, но с тех пор, как он сделал первый великий и решающий шаг через барьер просто животного существования, человек стал открывать и в себе, и в мире все новые грани. Он поставил над

¹⁾ Beilage zur Allgemeinen Zeitung, 1889, № 8, стр. 107.

миром фактов добытый им духовным усилием, сравнением, сличением и отвлечением мир свойств, отношений, связи и действий. Там, где были только факты, он добыл сознание свойств и возможности комбинировать их; вернувшись к фактам, он стал приумножать мир своим трудом и творчеством. И чем дальше он шел по пути этого творчества, культуры, тем больше преобразовывалась обстановка, в которой он жил: она все больше и больше принимала печать его рук, его обработки.

Вместе с этим росло самосознание человека, он становился личностью, и совершалось знаменательное перемещение центра тяжести его интереса и его ценностей: интересы пропитания, животные заботы в культуре все больше сводятся на уровень необходимых забот только о *средствах* существования, это уже не единственная цель жизни, человек личность оправдывает их своими внутренними духовными запросами, идеалами; таким образом, центр тяжести его жизни начинает все больше перемещаться в те слои его мира, которые создались при его участии, потому что только в них, а не просто в фактическом мире, может он найти освещающие его жизнь ценности. Человек становится человеком не тем, что в нем *есть*, как в животном, а тем, что он *стал*, сделался, что он создал из своего мира. И чем многограннее его мир и его отношение к миру, тем полнее его жизнь и ее ценность.

Мир человека — мир со многими плоскостями, а мы с детства сознательно учим наших детей видеть только одну сферу этого мира и отдаем на произвол случая, едва-ли не самое ценное или во всяком случае не менее ценное для нас. И это странно: ведь, стремимся же мы познакомить подрастающее поколение с действительностью в ее опосредствованной, научно обработанной форме; не естественно-ли не удовольствоваться мыслью, что дети переживут эту действительность в непосредственной форме, и попытаться открыть им этот мир в той же непосредственной, но уже художественной форме. Отсутствие жизни в этих сферах действительности отнимает у мира человека глубоко ценные и наиболее яркие и лучистые его стороны. То, что человек должен понимать под своей жизнью, это жизнь, которая охватывала бы не только сферы истины, но и добра, и красоты, — без них эта жизнь будет только остовом, а плоть и кровь приходит из той сферы, где живет, между прочим, красота в ее различных формах. Искусство есть необходимое дополнение естества.

Один из немецких педагогов вскрыл безусловно большую сторону нашей массовой школьной действительности, когда он с горечью отметил, что учащиеся с глубоким волнением идут в первый раз в школу, лелея в душе смутные предчувствия и желания новой, интересной и живой жизни. Но проходит некоторое время, и на том месте, где пылало благородное пламя живых помыслов, интересов и надежд на школьную жизнь, у многих

и многих водворяется пустота и тоскливое ожидание конца школьного времени. Такие учащиеся тянут ненавистную лямку, мечтая о том, когда они, наконец, начнут жить. Таким образом, может быть, лучшая пора жизни проходит, как докучливая, необходимая ступень к жизни, но не сама жизнь, и наша школа безуспешно борется с этим очень тяжелым по своим последствиям взглядом на школу, как на нечто отличное от жизни, нечто особое. И мне думается, наряду с другими факторами в этом повинно также и отсутствие животворящего, оживляющего эстетического начала в школьной жизни: там мало красок, нет красоты в достаточной степени, есть только культура рассудка, и потому отчасти нет и яркого чувства жизни, а в пору юности чувствуется такая сильная потребность в нем.

Мир без красоты это—мир оскопленный. На какую бы почву ни становилась теория искусства, старая мысль Платона никогда не утратит для нас своего обаятельного значения — мысль, что красота вырывает нас из потока преходящего, исчезающего и поселяет веру в вечное, божественное. Пусть мы не пойдем за Платоном в спорную область понимания чистой красоты, как красоты только идейной, но этот элемент непреходящего, вечного, отмеченный Платоном, остается незабываемым даже для эмпириста, потому что произведение искусства несет в себе свою ценность. Может быть, этим и объясняется отчасти могучая неудержимая тяга человека к красоте. И вот в наше время открывается еще и другая опасность для эстетической жизни. Если у наших западных соседей все чаще раздаются жалобы на утопание во внешности, поверхностности, техницизме (Годе, Ойкен и др.), то что же остается сказать нам: для нас, балансирующих в потоке современного культурного роста и в жаркой атмосфере борьбы за новое без груза установившихся культурных традиций, особенно велика опасность потерять равновесие и потонуть в ложной культуре; для нас стремление к углублению нашей внутренней жизни приобретает огромное жизненное значение. А между тем условия нашей жизни складываются в этом отношении далеко не в благоприятную сторону, в том числе и для роста эстетической культуры.

Среди факторов, тяжело отражающихся на развитии здорового эстетического чувства в массе, справедливо отмечают, например, преобладающее количество *наемных* помещений, меньше склоняющих к их основательному украшению, частые перемены квартир, частое передвижение, специфические казарменные помещения, скученность, широкую имитационную технику, механизацию работы, машинное производство, частичную фабрикацию, когда отдельное лицо выделяет только одну какую-нибудь — часто незначительную — часть. К этому присоединяется общий колоссально ускорившийся темп жизни, подвергающий внутреннюю духовную культуру, в том числе и эстетическую, большой опасности, потому что в современ-

ных условиях трудно углубиться в самого себя, собрать себя: все рвет и тянет во внешний бешенный поток, поток вечной торопливости и безостановочной житейской суеты, притом еще усугубленной трудностями современной борьбы за существование. „Наше время“, — говорит Рихтер¹⁾, „не прислушивается к голосу сердца: оно смотрит холодно и беззастенчиво на отдельного человека, как на материал, на число“... „Все²⁾ должно быть построено быстро, и быстро протекающая жизнь нашего времени не требует ни неподдельного, настоящего материала, ни солидности: всякая работа имеет значение только на сегодня“... „Все лишено характера и правды, все рассчитано на видимость, на внешность“. Это — атмосфера, в которой плохо живется истинному творцу-художнику и тяжело приходится и вдумчивому созерцателю его творения. Не даром в искусстве всякие „измы“, искажающие искусство, сезонно сменяют у нас друг друга, а масса средних людей, не имея возможности образовать свой собственный вкус, типично для толпы еле-еле поспекает менять свои ярлычки вслед за сменяющимися модными течениями, чтобы не прослыть за отсталую. Несясь по быстрому потоку многочисленных направлений в современной эстетической жизни, мы не замечаем, что в сущности перед нами открывается, за немногими исключениями, тяжкий пустырь и мертвая тишина бесплодия. Да и где же созреть глубине и чему-либо большому, когда не успевает установиться одно впечатление, как его уже сменяет другое?

Рядом с этим у нас по глухим углам нашей родины встречается прямо противоположное явление — затишье, куда доносятся всякие верхи из области эстетической жизни и легко могут преломиться в еще более уродливую форму. Но и это не все. Хотя теперь, может быть, реже доносится до нашего слуха тот „лай о тыщах“, о котором с такой горечью писал Глеб Успенский, но во многом изменилась форма: „лай“ уже слышится реже, но содержание его не только не исчезло, а значительно обострилось. Философский грубый утилитаризм как будто утратил свое обаяние, но жизнь наша, может быть, давно уже не была практически в такой степени пропитана его духом, как теперь³⁾, наряду с поднимающимися мечтами о великом будущем и напряженной борьбой за него. *Молох наживы* смотрит на нас во всех проявлениях жизни современного человечества, весь мир продолжает стонать от него, и *погоня за наслаждением* является самым громким лозунгом, на почве которого пышно распускаются цветы беспредельного эгоизма. Оба эти клича тесно связаны друг с другом: нажива и наслажде-

1) „Die Entwicklung des kunsterzieherischen Gedankens“, стр. 31.

2) Там же, стр. 36.

3) См. Richter „Die Entwicklung des kunsterzieherischen Gedankens“ стр. 23 и сл.

ние, поток денег и поток оцепянения чувственными удовольствиями текут большей частью в одном русле.

И чем больше мы познаем силу и власть этого потока, тем серьезнее становятся наши опасения за „человека“. Ведь „человека“ в человеке заставляют вырождаться и губят не только нужда и лишения, но и роскошь, излишество и распущенная чувственность. Потребность хоть на момент остановиться и почувствовать вечно торопливо ускользающее настоящее крепнет тем более, что она усердно питается широко разлившейся волной индивидуализма. Индивид и в массе теперь все сильнее ощущает и осмысливает свое „я“ и свое право на жизнь. Вглядываясь во внешнюю мишуру культуры и гипнотизируемый ее блеском и соблазнительными земными благами, он восстает против тех, кто сделал себе привилегию из этих благ, и сам заявляет претензию на них. Чем ожесточеннее, торопливее и суровее борьба за существование в наших культурных условиях, тем сильнее становится потребность индивида в наслаждении, которое могло бы вознаградить за мытарства жизни. Бороться против стремления к наслаждению и безнадежно, и излишне, но можно и должно стремиться направить этот поток в иное русло: в форму здорового наслаждения, облагороженного и умеренного нравственным чутьем и нормально развитым эстетическим чувством. Тогда можно будет надеяться, что и первый поток утратит значительную долю своего обаяния и власти. Здоровый эстетический вкус не помирится с грубостью и явится сильной поддержкой для нравственной воли,—таковы наши ожидания. Насколько они справедливы, в каком отношении находятся добро и красота, к этому вопросу мы еще вернемся.

Человек слишком легко и крепко цепляется за земные блага и забывает о культурных. В наше время такое приращение к земным интересам достигло большой степени, и сознательному воздействию на человека, педагогике в широком смысле, необходимо выступить против этого явления, противопоставив молоху земных интересов идеальные мотивы, своего рода небо, но не небо фарисеев, лишенное связи с землей, а то „небо“, которое побуждает к деятельному самоусовершенствованию уже здесь, на земле. Красота может явиться в этом отношении богатой помощью, хотя бы уже просто, как отвлекающий момент. Но мы верим в большее, мы верим в ее благотворную спасительную силу. Другой вопрос, конечно, единственная-ли это сила или, может быть, есть одинаковая возможность выявиться прямо противоположной силе, и при каких условиях все это возможно; это серьезные и сложные вопросы, и мы дальше не обойдем их молчанием. Надо открывать человеку глаза на это великое, неисчерпаемо богатое царство красоты, во многом совершенно независимое от прозы жизни, на царство особой духовной жизни: оно освящает и освещает многое и может внести много

смысла и оправдания в жизнь, потому что оно, повторяем, несет свою ценность в себе.

Это важно особенно для нас, людей с мятущимися душами, стремящимися „изжить“ свою личность, тоскующими по радостям, которых так мало в нашей современной жизни и которые даются с таким трудом и ставят нас в такую зависимость от материальных условий жизни. В царстве красоты, кто любит и понимает ее в здоровой жизненной форме, живет так много радостей. Надо только подняться до него и обрести это чувство красивого. Над этим приходится задуматься особенно тому, кто ищет выявления своей личности. Рассудок и рассудочная жизнь и их высшая форма, наука, одни не в силах выполнить эту задачу: ядро человека, его „я“ в их внутреннем существе не укладываются в логические понятия, название никогда не научит нас без остатка понять живое, живая действительность не входит целиком в науку, она только обрабатывается (сокращается, упрощается ею), но и непосредственное житейское переживание слишком расплывчато и неустойчиво, чтобы удовлетворить нас. В этом отношении искусство, художественное творчество, является незаменимым фактором, той самой новой плоскостью, которая необходима для полноты человеческой жизни. Искусство объединяет знание и переживание ¹⁾. Даже знаменитый философ-пессимист Артур Шопенгауэр, давший необычайно интересное эстетическое учение, говорит ²⁾: „Как из непосредственного света солнца в заимствованный, отраженный свет луны переходим мы от наглядного представления к рефлексии, к отвлеченным дискурсивным понятиям. Там (в созерцании, тем более в художественном. М. Р.) нет ни вопросов, ни сомнений, ни ошибок: не хочешь больше ничего, нет возможности идти дальше, обретаешь покой в созерцании и удовлетворение в настоящем“. Вот что дает эстетическое переживание даже по словам великого пессимиста.

Конечно, было бы большим заблуждением видеть все спасение в искусстве. Это немыслимо уже потому, что человек связан с жизнью общества, он, в сущности, не оторван от него и в своем творчестве, и в своем понимании продуктов этого творчества. Искусство не разрешает социального вопроса. Но и тут необходимо отметить одну сторону, подчеркивающую положительное значение эстетического воспитания. Искусство пародно по своему происхождению, но оно полно общечеловеческого духа и значения по возбуждаемому им интересу к себе. Рафаэль, Рембрандт, Моцарт, Вагнер, Гете, Пушкин и т. д. выросли на определенной почве, но

¹⁾ Срвн. E. Weber. „Aesthetik als pädagogische Grundwissenschaft“, стр. 6.

²⁾ Die Welt als Wille und Vorstellung, изд. Reclam, т. 1, § 8, стр. 72.

они интересны в большей или меньшей мере для всех; понимающих искусство.

Облагороженный эстетический вкус, таким образом, является одной из немногих областей, способных объединить разрозненное человечество: красота в известных отношениях не знает ни сословия, ни национальности, ни капитала, она селится везде; обходит часто дворцы и знатность и прочно поселяется в хижине и простоте. Это — сторона искусства, которой не следует недооценивать. К сожалению, мы живем в пору *искусства на эстраде*: несмотря на кажущееся его распространение в массе, искусство все еще далеко от того, чтобы войти в органическую связь с нашим духом, оно не проникает нашей жизни и, может быть, потому так легко ударяется в глубоко нежизненные уродливые течения, что оно живет на эстраде и не чувствует своей связи с живой действительностью. Особенно далека от него масса людей: мы уже указали на то, что там теперь создается яркий сдвиг, открываются величайшие возможности, рождается *жажда*, но *фактически* там глаза сомкнуты прозой жизни; уши часто наглухо замкнуты житейской суетой и нуждой, вообще мир обесцвечен и не звучит, а шумит и гудит только фабричными машинами, гудками и т. д. Искусства там мало и на эстраде, а люди ищут наслаждения и спасения в угаре. Живет не весь человек, не цельная личность, а самое большее — часть его.

Указывая на необходимость эстетического воспитания, мы этим не вносим в педагогику требования, чуждого ей, мы остаемся на почве естественной жизни человека. Есть ли потребность в красоте у детей, и как она у них выражается, на этом вопросе мы остановимся в дальнейшем изложении. Но в принципе, да и в действительности, в эстетической потребности слышится неподдельный голос живой, настоящей человеческой натуры. Разница только в тонкости или грубости понимания и чувства красивого и его выражения, но они живут и в душе дикаря, раскрашивающего себе лицо и украшающего себя перьями. Мы не сойдем с почвы бесспорной психологической правды, если будем видеть в стремлении к красивому неподдельную *органическую* потребность человека. Внутреннее и внешнее, форма и содержание, теория и практика, душа и тело, слово и мысль, — все эти деления провела человеческая мысль; она расщепила живое единство, живую действительность и вот теперь с недоумением останавливается перед делом своих собственных рук, считая раздвоение действительно существующим, самостоятельным фактом. Нам надо узнать дело своих рук и отнести к нему правдиво-жизненно, нам необходимо стремиться к полноте и единству жизни.

Все живое не мирится с анатомированием. Во всем живом внутреннее и внешнее должны быть слиты неразрывно воедино, и только тогда получится жизненное явление, которое будет жить

полно и совершенно. Когда правдивая мысль оденется в красивое, вполне ей соответствующее слово, она станет вдвое сильнее. История учит нас, как часто открытая мысль ждала другого новатора только потому, что первый не нашел для нее соответствующей формы. Читая или созерцая прекрасное произведение, мы ждем такого же прекрасного творца его. Мне вспоминается из моей студенческой поры глубокое волнение, охватившее меня, когда я сидел в аудитории в ожидании появления известного ученого, глубокого, вдумчивого философа и удивительного мастера литературного языка. Поэтическая цельная форма его творений заставила меня, незаметно для меня самого, ожидать и соответствующей внешней формы автора этих творений. Я никогда не забуду глубокого разочарования в первом моем впечатлении, когда на кафедру взошел грузный, бочкообразный человек с хриплым голосом, который немцы называют Bierbass... Вспомним, как все мы стремимся увидеть хотя бы портрет автора любимых или интересующих нас произведений, потому что мы невольно ждем соответствия или гармонии между ним и его произведениями не только с внутренней, но и с внешней стороны.

Эту естественность эстетических потребностей можно выявить еще и иным путем. Хотя чувства не исчерпывают всей области эстетических переживаний, но эстетическая жизнь есть, во всяком случае, в значительной своей части дело нашей эмоциональной жизни. Этим самым подчеркивается огромная важность эстетической жизни, потому что, в конце-концов, в каждом чувстве, как таковом, кроется наше я, оно близко и психологическому существу нашего самосознания¹⁾. Это утверждение приобретает особенное значение по отношению к эстетическому чувству, чувству более высокого и сложного порядка. Оно особенно подчеркивает, например, *единство* нашего я по отношению к внешнему миру, потому что это единство ярко обнаруживается в чувствах вообще и в эстетических — в особенности. „В этом“, говорит Керн²⁾, „мы находим ключ к непосредственности и реальности эстетически действующего впечатления: его рычагом служат чувства, и оно способно производить столь глубоко захватывающее влияние только с их помощью“, хотя, конечно, не следует забывать о несамостоятельности чувств, так как они могут развернуться только на определенном содержании.

Некоторый свет на влечение к сфере художественного творчества, к красоте бросает также следующая мысль: жизнь там, где деятельность, активность; но в обыденной жизни человеку приходится со всех сторон чувствовать свою несвободу, связанность

¹⁾ Th. Lipps „Psychologische Untersuchungen“, Bd. I, Heft 4 („Das Ich und die Gefühle“).

²⁾ Prof. Kern „Einleitung in die Grundfragen der Aesthetik“, стр. 7.

и принуждение, слишком часто у него вырастает чувство, что жизнь кладет его на наковальню своих условий и кует из него то, для чего он себя не предназначал, и куда не шли его желания. В искусстве же, в сфере художественного творчества человек открывает себе простор беспредельного, самостоятельного, свободного творчества; он получает возможность перелить себя в чистое, во многом — и притом в самом ценном — только его личностью определяемое *действие*, он выступает в роли творца и потому живет в этой сфере с максимальной интенсивностью, — живет не только творец, но получает возможность деятельно проявить себя и созерцатель, потому что он должен для себя *дополнить* и *оживить* это произведение, иначе оно не может вступить в среду искусства. Тут заложен один из корней эстетического наслаждения. Чем интенсивнее деятельность и чувство, именно, собственной деятельности, тем интенсивнее чувство жизни и связанное с ним чувство наслаждения. Одну из таких и наиболее ценных возможностей и открывает сфера искусства, и к ней неудержимо тянется человек.

Можно было бы указать на связанные с этим другие стороны, объясняющие влечение к красоте, как повышение сознания собственной ценности, выделение из массы и т. д., но вопрос ясен и без того: жизнь и факты говорят достаточно красноречиво. Все это наводит на мысль о необходимости взглянуть прямо в глаза всем тем трудностям, которые связаны с вопросом об эстетическом воспитании детей. Оно безусловно необходимо: все равно все люди стремятся в большей или меньшей мере к красоте; дети также, как мы увидим позже, совсем не чужды этого стремления; таким образом, весь вопрос сводится к тому, оставлять-ли их на почве случайного роста эстетического вкуса и помириться с мыслью, что хаос и случайность будут вершить здесь свое разрушительное дело, культивируя подчас эстетическую тупость и грубость, или же мы и тут попытаемся внести смысл и обдуманность, как этого требует самая сущность воспитания. Конечно, необходимо пойти по второму пути.

II.

Из истории идеи эстетического воспитания.

Эта необходимость сознавалась уже давно, и у вопроса об эстетическом воспитании имеется свое прошлое. Мы здесь отметим только некоторые этапы из его истории. Самое название эстетического родилось не так давно, уже во второй половине нового времени (в XVIII в.), но стремление к красоте и забота о воспитании чувства красоты и способности создать ее далеко не новы. Колыбель этих стремлений и, кстати, широкий расцвет эстетического воспитания дал нам античный, греческий мир, где, особенно в Афинах, вера, знание, искусство и жизнь сплетались, судя по тому, что мы о них знаем, в одно живое целое. Стремясь к гармоничному развитию человека, греки уделяли много забот эстетическим элементам. Их гимназии и палестры не только не были серыми школьными зданиями, но их богато украшали художественными произведениями, статуями богов, героев, барельефами, фресками, колоннами. Гимнастика заключалась не только в культивировании силы и ловкости, но и в постоянной заботе о гармоничном развитии всего тела и красоты движений. Восхищение грека силой носило характер восхищения красивой силой и грациозной ловкостью. Многие греческие города-государства в интересах культа и общественных выступлений организовали обучение детей хоровому пению, игре на лире и танцам. Само собой разумеется, что все дети полноправных граждан изучали национальные поэтические художественные произведения. Эстетическое воспитание было здесь представлено тем более широко, что и боги грека были пропитаны эстетическим духом.

Идея эстетического воспитания нашла яркое выражение в учении афинского мудреца Платона (IV-й век до Р. Хр.). В его идеальной философской республике эстетическому воспитанию придается значение общегосударственной важности. Платон тщательно взвешивает все традиционные греческие средства и пути его, считая, что характер этих путей и средств может оказать огромное влияние на характер будущих граждан и государства. Сообразно военно-философскому строению описываемого им общества, он подвергает поэзию, музыку, пение, гимнастику тщательному отбору и беспощадно изгоняет из них все то, что могло

бы воспитать слабость, страх, злобу, односторонность и вообще оказаться нравственно отрицательным. Уже здесь у Платона встал вопрос о взаимоотношении добра, красоты и истины, о невозможности помириться с изолированным эстетизмом; он, не колеблясь, утвердил их единство и отклонил обособление и сепаратизм эстетической жизни. Характерным моментом для точки зрения Платона было то, что он совершенно исключил из сферы эстетической жизни цель индивидуального наслаждения. Менее сурово к ней отнесся реалист Аристотель, вообще стоявший ближе к потребностям живой действительности. Он допускает и эту цель, и его отбор оказался более широким и терпимым, но и он держится взгляда, что эстетическое воспитание имеет коренное общенародное, государственное значение.

Оба они, и Платон, и Аристотель, рассматривали его, как средство воспитания детей *всего* народа, хотя в эту эпоху уже шло полным ходом дробление общества и граждан на богатых и бедных. В дальнейшем развитии истории все эти идеи пришли в упадок; вместе с падением греческой гражданственности, ростом богатства, в среде граждан произошло размежевание социальных классов; огромная масса вела тяжелую борьбу за существование и, лишившись в новом разросшемся государстве, рассматривавшем массу, как источник податей, общественной заботы и воспитания, оторвалась от даров культуры и попала всецело во власть прозаических забот. В привилегированных кругах идея эстетической жизни и воспитания продолжала не только жить, но и утончаться. В эту именно пору богатство стало особенно стремиться украсить свою жизнь утонченной красотой и образованием. К Р. Хр. и в первом веке н. Р. Хр. расцветает идеал оратора, идеал художественной речи, занятия поэзией, литературой, но все это напоено стремлением к тому, что так горячо отвергал Платон,—к личному, индивидуальному услаждению жизни. Отголоски старого античного отношения к красоте прозвучали в философии Плотина (III-й век по Р. Хр.), который говорил, что есть три пути к совершенству: путь любви, путь философский и путь служения музам, богиням искусства, и в конце-концов в каждом из них он отмечает стремление к красоте. В жизни, тем не менее, античная полнота и гармония исчезли, и выдвинулись отдельные ветви эстетической жизни. Естественно, основное место заняли поэзия и литература.

С падением греко-римской культуры (условная дата 476 г.) и установлением господствующего положения христианской церкви, произошел новый заметный сдвиг. Эстетическая жизнь пришла вместе со своей культурой и образованностью в упадок. Многое из того, что сохранилось, ушло за монастырскую стену. Но и там не угасла идея эстетического воспитания, как с отсутствием сознательного культивирования чувства красоты не исчезло чувство красоты и жизнь его в действительной жизни. Идеал аскетизма,

конечно, изгонял культуру мирской красоты, но в некоторых ее проявлениях она все-таки нашла себе место и в монастырях. В монастырских школах учили хорошему церковному пению. Нет сомнения, что в обучении письму для списывания церковных рукописей были эстетические мотивы. Жили во многих местах и литературно-поэтические стремления. Но, конечно, все это было окрашено религиозными интересами.

Ярким моментом в истории эстетического воспитания было в средние века воспитание рыцарское. В идеале рыцаря элементам красоты и поэзии было отведено очень почетное место, и они оказали заметное влияние на организацию рыцарского воспитания. Вырождаясь нередко в действительной жизни в грубость и жестокость, рыцарство стремилось все-таки не только привить умение держаться, изысканность манер и вежливость, но, несомненно, прибегало к средствам, прямое назначение которых было пробудить и воспитать чувство красоты и поэзии. Это диктовалось уже первым из тех лозунгов, которые руководили рыцарем: любовь, война и религия. Юный наж воспитывался физическими упражнениями и учился петь, играть, танцевать, слагать стихи, но все это было направлено на любовь и войну и, может быть, именно все это так легко вырождалось в действительности в дурные свойства. Внешний эстетизм в духе целомудрия, скромности и мечтательности прививали с детства рыцарским дамам; в то время, как рыцари были большей частью неграмотны, дамы их учились и знакомились с существовавшей литературой.

В педагогические теории идея эстетического воспитания начинает проникать снова в эпоху Возрождения вместе с воскресшими идеями античного мира. И дети были захвачены тем устремлением к матери-природе, которое охватило всю эту эпоху. Эстетические элементы нашли свое отражение не только в упоении поэзией и литературой, но и живописью, скульптурой и архитектурой. Из педагогов Возрождения мы напомним о Витторино-да-Фельтре (1378—1446 г.г.), который стремился возродить в своей школе на природе, в своем „Радостном доме“, строгую здоровую красоту во всей обстановке, в стенной живописи, в мебели, в костюмах, в манерах учащихся и культивировал эстетическое чувство своих питомцев на образцах античной поэзии. Сознательное отношение к воспитательному значению эстетической жизни отмечается целым рядом других авторов. Так, Монтэнь (1532—1592 г.г.) говорит: „Я велел бы нарисовать на стенах (школы) Радость, Веселость, Флору и *Грации*, как это сделал в своей школе Спевзипп ¹⁾“. С тех пор вообще устремление к эстетическому воспитанию не исчезает из круга педагогических стремлений, но оно или частично, как мы видели это

¹⁾ Избранные места, изд. Педагогической библиотекой К. И. Тихомирова, стр. 119.

до сих пор, или носит явно служебный характер, как в рыцарско-дворянском воспитании новой формации, и во всяком случае далеко от той колеи, которая нас интересует особенно и которая в известных пределах была дана в греческом воспитании: колей, на которой эстетическое воспитание стало бы не предметом педагогической роскоши, а ее необходимым элементом, важным в воспитании человека, народа вообще. Эта колей наметилась с переменой социально-правовых и экономических условий жизни культурных европейских народов. Вместе с ростом промышленности и демократизма стали возрастать и требования, и к жизни, и к воспитанию даже рядового человека, хотя те-же неурегулированные европейские хозяйственные условия ставили обеднением и препоны. Естественно, что при новых условиях идея эстетического воспитания вступила в новую фазу существования: из аристократического русла она повернула в сторону демократического течения. В школы и воспитание в XIX веке стали проникать не только старые элементы, поэзия, литература, пение, рисование, но эстетическое воспитание стало требовать новых форм, тлевших еще исстари, в виде все возрастающей культуры художественных ремесел. В XIX веке понемногу вопрос об эстетическом воспитании всех детей народа назрел в серьезную задачу¹⁾. Он нашел яркое отражение в идеях Рескина, Земпера и др. К нашему времени его значение оказывается настолько признанным, что стали возможны многолюдные съезды, посвященные обсуждению вопросов эстетического воспитания, издаются специальные журналы, трактующие этот вопрос, выясняя не только самодовлеющую ценность эстетического воспитания всех детей народа, но и его прикладное, жизненно-практическое значение в соревновании народов, в борьбе на мировом рынке, в промышленном развитии. За него высказалась многочисленная гербарто-циллеровская школа, известные педагоги Франции²⁾, Бельгии, Америки³⁾. Как далеко идет забота об эстетическом воспитании, это видно из того, что в Германии требуют печатания почтовых марок и чеканки монет в *художественной* форме, эстетизации плакатов и т. д., так как все это широко идет в массу и у всех на глазах. Как отстали мы в прежней России в этом отношении, это ясно каждому, кто знает нашу школу и интересовался воспитанием детей в семьях. Мы находимся еще в той стадии, когда нам надо еще сознать самую задачу и ее важность. Только теперь с общим подъемом интереса к школе, ко всей широте педагогических проблем, оживился интерес и у нас ко всем этим сторонам эстетического воспитания.

1) См. Richter, „Die Entwicklung des kunstzieherischen Gedankens“.

2) См. Марсель Брауншвиц. „Искусство и дитя“.

3) См. статью проф. Дьюи в сборнике „Основы среднего образования“, под ред. Монро.

III.

Сложность проблемы эстетического воспитания.

Итак, в принципе, вопрос об эстетическом воспитании решается, на наш взгляд, в положительном смысле. Такое решение завоевывает, повидимому, все большие симпатии, и наше время находится даже на пути навлечь на себя упрек в непонимании всей необъятной сложности поставленного нами вопроса, в упрощении его. Понятие эстетического воспитания, правда, уже давно вошло в обиход наших педагогических терминов, но и тут одно слово прикрывает очень сложную сеть всяких вопросов, остающихся, судя по большинству появляющихся работ в этой области, или незамеченными, или недооцененными в их сложности. У нас многие уже смотрят на него, как на задачу, ставшую общим местом, а между тем нам в этом вопросе приходится быть очень скромными, потому что весь вопрос пока еще представляет собой не только у нас, но и на Западе, большую трудную проблему или ряд проблем, еще очень далеких от своего окончательного решения. И назначение моей работы, главным образом, и заключается в том, чтобы выявить сложные стороны этой проблемы и поставить их на обсуждение, что, конечно, несколько не мешает указать на возможное решение этого вопроса, представляющегося мне пока наиболее правильным.

Эти сложные вопросы встают перед нами с первого же момента вступления в область эстетического воспитания. Если мы будем исходить из общепринятого вульгарного взгляда, то нам сразу же придется решить, чем является для нас искусство с его творениями: можно ли на него смотреть, как это делает масса людей, как на предмет роскоши, или же оно органически необходимо, скажем, для жизни личности в каком бы то ни было отношении, необходимо, культурно-жизненно для „человека“? Ведь, и этот вопрос возбуждал и возбуждает много сомнений, особенно у людей, чувствующих на себе суровые тиски жизни и серьезно учитывающих только то, что является помощью в борьбе за существование. Но этот вопрос для интеллигентного человека разрешается сравнительно легко: мы быстро осваиваемся со словами короля Лира, что „если человек сводится только на то, что ему нужно, то он становится зверем“; и вот влечение к красоте уза-

ковняется, как глубокая, духовно ценная потребность. Но здесь мы должны уяснить себе, что в этом вопросе об эстетическом воспитании речь идет не об узком вопросе педагогики. Размышление над задачами педагогики неминуемо приводит к выводу, что педагогические проблемы по существу представляют собой проблемы культуры ¹⁾. Уже эта мысль вносит значительное усложнение всего вопроса.

Но усложнение идет дальше. Если бы речь шла в данном случае только о личной культуре, вне связи с общей и с культурой других людей, о воспитании и самовоспитании индивида и только, то такую задачу можно было бы решить значительно легче, но в действительности, это не так: вопрос об эстетическом воспитании по существу не может ограничиться этими узкими пределами и должен рассматриваться, как вопрос широкой культуры, мы его не можем изолировать от развития других сторон жизни человека, в том числе и социальной. К этому присоединяется усложнение еще с иной стороны: в задаче эстетического воспитания дело идет о проблеме, неразрывно связанной с общим мирозерцанием и жизнепониманием. Раздумье над вопросами эстетики сравнительно быстро выводит за пределы субъективных переживаний и ставит вопрос об удельном весе переживаний в жизни человека вообще, а кто дерзает, как многие великие философские умы в истории нашей культуры, тот не устрашится задуматься над значением искусства и его жизни и в целом мироздания и спросить об отношении красоты к сущему, вечному, непреходящему началу всех начал, *если* оно признается. Как решаются все эти загадки, это другой вопрос; их решение возможно только в обще-философской системе. Во всяком случае нам надо отдавать себе отчет в существовании этих загадок, хотя нам приходится заранее сказать, что мы,—наше время перелома, лишенное законченного мирозерцания и жизнепонимания,—пока не в силах разрешить их до конца. Нам приходится утешаться мыслью, что сознание и понимание вопроса есть первый и важный этап на пути к отысканию ответа на него.

Такое расширение вопроса является тем более неизбежным, что для педагогики, для воспитания речь идет о массе подрастающих людей. Да, в сущности, и все наше время там, где оно соприкасается теоретически или практически с этой областью, в большинстве случаев стремится именно к широкой эстетической культуре, к эстетизации всей жизни, всех ее частных проявлений. Такая культура мыслима только при условии, если вкус к красивому и понимание искусства станет в большей или меньшей мере общим достоянием. И вот тут нас встречает новое сомнение: ведь, подавляющее большинство и до сих пор глубоко убеждено в том,

¹⁾ Эту мысль я стремился выявить в моей книге „Очерк педагогической психологии в связи с общей педагогикой“, 3 изд., М. 1920.

что искусство удел дарования, таланта, а им судьба одаряет только немногих, и так будет всегда. Ведь, ни в одной области понятие „толпы“ не насыщается таким уничтожающим презрением, как на высотах искусства. Путь к эстетическому воспитанию прегражден опасением, что существует масса людей, но своей натуре совершенно невосприимчивых к красоте. Не справившись с этой опасностью, нельзя идти вперед.

Далее, этот вопрос тесно связан со взглядом на сущность красоты и искусства; перенося центр тяжести,—а то и все,—в форму, многие отказывают массе и детям в понимании искусства, потому что, по их мнению, масса взрослых и детей живет всецело содержанием и не в силах справиться с чистой формой, т.-е. с сущностью красоты и искусства. От этого же взгляда на красоту и искусство зависит и дух и направление эстетического воспитания, а между тем в современной эстетике творится, можно сказать не преувеличивая, настоящее вавилонское столпотворение. Держаться-ли классиков, идти-ли за модернистами и за какими, когда им имя легион, жить-ли „господским искусством“ (термин Л. Н. Толстого) или культивировать жизнь-искусство? Ити путем случайного эстетического воспитания, путем „постоянного примечания“¹⁾, или же вступить на почву систематического воспитания? Не трудно понять, что большое значение здесь имеет и определенное понимание целей педагогики²⁾: к чему мы стремимся, для чего все это делается, для идеала, для современного уклада жизни, для будущего или для каких-либо иных целей? И вот, когда мы окидываем взором все эти своего рода подводные камни, мы встречаемся с мыслью, даст-ли такая эстетическая культура действительно большие плоды? Возможно же, что среди англичан появился такой вдохновенный проповедник эстетической культуры, как Рескин, и последующие поколения отдали много сил служению этой задаче, но англичане не дали нам чего-либо особо выдающегося, и мы в общем далеки от мысли смотреть на них, как на образец эстетичности.

Проблема эстетического воспитания для педагогики—только одна из ее проблем и является одним из факторов для достижения общей педагогической цели. Эта цель педагогики определяется на наш взгляд так: „педагогике в общем ставится задача указать средства и пути к воспитанию человека, как *телесно и духовно красивой, всесторонне индивидуально развитой, сильной, жизнеспособной, социальной, самостоятельной, культурно - нравственной личности*. Все эти признаки можно уложить в понятие *цель-*

1) P. Barth „Elemente der Erziehungs-und Unterrichtslehre“, стр. 147 (изд. 4 и 5).

2) Я в данном случае стою на почве взгляда, развитого мною в моей книге „Очерк педагогической психологии“, Москва, 1920, 3 изд.

ной личности“¹⁾. Таким образом, эстетическое воспитание входит в общую систему мер, и вот встают, помимо вопроса о сущности искусства, две главных проблемы в этой области: 1) в каком отношении находятся друг к другу красота и добро, пойдут-ли рука об руку, согласно и без противоречий эстетическое воспитание, с одной стороны, и умственное и нравственное—с другой? Для педагогики это вопрос первостепенной важности; 2) не уничтожит-ли эстетизм возможность удовлетворить педагогическому требованию воспитать *социальный* характер и жизнеспособную личность? Не уведет-ли эстетизм на почву крайнего индивидуализма и эгоизма и конфликта с современными социальными и хозяйственными условиями? К этим вопросам мы и перейдем теперь.

¹⁾ Подробно см. *М. М. Рубинштейн*. “Очерк педагогической психологии”, 3 изд., 1920, гл. VI и VII.

IV.

О понятии эстетического.

Прежде чем мы несколько точнее разберемся с понятием эстетического воспитания, с его целями и путями, задумаемся в только что указанные нами проблемы. На первом месте стоит для нас, в этом случае, задача пояснить, в каком смысле мы пользуемся понятием эстетического, в более узком смысле,—что мы имеем в виду под искусством. Если бы проблема эстетического воспитания не поддавалась решению без точного, до конца проведенного определения сущности красоты, то наша попытка оказалась бы уже тут совершенно безнадежной. Но для педагогики этот вопрос несколько упрощается тем, что мы можем считаться здесь не с философской сущностью этих понятий, а с *фактически* данным и знакомым нам. Для эстетического воспитания, как педагогической проблемы, речь идет не о максимальных надеждах, мыслимых только в отношении отдельных единиц, а в первую очередь об известном *минимуме* эстетического чувства и восприимчивости, о чем только и можно говорить, не гонясь за иллюзиями, в отношении массы. Но и для этой цели нам необходимо задуматься в некоторые проблемы современной эстетики, хотя бы уже потому, что опасения разлада с нравственностью и появления крайнего индивидуализма, а также и мысль о недоступности эстетического, как чисто формального по своей природе, навеяны раздумьем над сущностью эстетического и красивого ¹⁾.

Обходя бесконечное разнообразие эстетических теорий, мы отметим понимание эстетического, как того, что нравится *непосредственно* и без всякого отношения к чему-либо вне его стоящему, по *своим* внутренним или внешним свойствам, вне всяких других интересов (*незаинтересованно*) и при том в непосредственном вос-

¹⁾ Хотя понятия эстетического и красивого не тождественны, но их строгое разграничение для нас здесь не существенно. О понятии эстетического см. много интересного у Шарля Лало „Введение в эстетику“, перев. прив.-доц. Самсонова, изд. Труд, М. 1915 г.

приятии и понимании ¹⁾. Оговоримся сейчас же, что это определение лишено необходимой простоты и точности и крайне расплывчато, но не забудем, что единогласия в данной области нет, и нам надо заластись решимостью наметить собственные пути, тем более, что мы не думаем исчерпать сущности эстетического, в общем довольствуемся знанием его, как конкретного, живого переживания, и стремимся только выделить те стороны в его природе, без выяснения которых мы не спасемся от сомнений, охватывающих нас в вопросе об эстетическом воспитании.

В этом определении прежде всего требует пояснения слово „правится непосредственно“ в смысле вопроса, к какой сфере душевной жизни человека относятся эстетические переживания, где надо искать их психологического органа, а отсюда проливается некоторый свет и на широту эстетической сферы. На этот вопрос мы отчасти уже наметили ответ в предыдущем изложении, где мы подчеркнули, что хотя чувства не исчерпывают всей области эстетических переживаний, но эстетика является во всяком случае в значительной степени делом нашей эмоциональной жизни (т.-е. жизни чувством). На этом основывается сила эстетических переживаний. В этом же кроется тайна непосредственности восприятия красоты. О степени важности этой стороны эстетической жизни можно судить по разрушительному действию рассудочного отношения к произведениям искусства или вообще к какой бы то ни было сфере эстетической жизни. Стоит только, например, на фантазию читателя стихотворения надеть оковы анализирующего рассудка, и аромат поэзии улетит бесследно: шепот ветерка, лепет ручейка и т. д. превращается в конфузливый конфликт с действительностью. Дозволенные функции интеллекта заключаются в этом случае в требовании смысла или же, *minimum*, в непротиворечии осмысленности.

Ярко иллюстрируется значение непосредственности в эстетической жизни и теми произведениями, где нет непосредственного образа, а вместо них идут одна мудреная задача или даже загадка за другой; в этом случае эстетическое переживание уступает свое место, смотря по ценности произведения, или совсем, или на время мучительному раздумью над разгадкой данной мысли, и, только справившись с ней, мы в силах снова вступить в сферу эстетической жизни. Трудно придумать большее *testimonium paupertatis* (свидетельство о бедности) для многих из современных поэтов и художников, чем прегрешение против этого

¹⁾ Хотя и на наш взгляд психология далеко не исчерпывает эстетической теории, мы все-таки считаем правильным прибегать в данном случае часто к психологическим рассуждениям, так как нас интересует педагогическая, прикладная проблема, а психологическая точка зрения оказывается для педагогики плодотворной, хотя и далеко не исчерпывающей.

основного требования действовать и убеждать непосредственно. В то время как в философии, а отчасти и в жизни рассудочность очищает понемногу одну позицию за другой, искусство наших дней все еще находится во власти губительной рассудочности, творчества, определяемого программами и всякими измами, уместными в теории, но не подходящими для эстетического творчества и жизни. Как мы увидим дальше, эта мысль не лишена значения для выбора путей к эстетическому воспитанию детей. —

С этим тесно связана мысль, что эстетическая жизнь, как в виде творчества, так и в виде восприятия, развертывается только там, где смолкают воля и рассудок человека, где устанавливается его полная незаинтересованность, и открывается возможность жить искусством, как таковым. И эта сторона оказывается необычайно важной в эстетико-педагогическом отношении. Изящное искусство или красота, которая рождена посторонними мотивами и желаниями и будит чуждые эстетике мысли и вожелдения, уже перестает быть красотой и искусством и плывет в русле иной жизни. Картина голой женщины, например, незнакомой или только воображаемой, может быть предметом эстетических восприятий в полной мере для воспитанного и эстетически зрелого человека, потому что созерцание красивого тела или пластических форм и движений не будит в этом случае желаний обладания, не возбуждает вопроса о приличии, о нравственности и т. д., личной заинтересованности тут не может быть места; но голый человек в конкретной, живой действительности подымает всю сферу живых вопросов, пробуждает чувство стыдливости у одних, протеста и негодования во имя нравственности и т. д. у других. К этому вопросу мы еще вернемся, когда будем говорить о возможности гармонизировать нравственное и эстетическое воспитание.

Эстетическое получается там, где оно довлеет себе. Отсюда становится отчасти понятным тот горячий протест, с которым всегда встречалась попытка подчинить эстетическую жизнь и эстетическое творчество прямым мотивам житейской пользы, потому что это было бы прямое посягательство на настоящий живой дух эстетического творчества и восприятия. Мотивы пользы являются уже прямым детищем воли, пробивающей себе дорогу в жизни, а разбудив ее, мы уже окончательно уничтожили бы возможность забыть о себе и своих эгоистических или иных жизненных интересах и преградили бы путь к тому слиянию созерцателя с созерцаемым произведением, которое так важно в истинно эстетическом переживании. Такое подлинное художественное восприятие живет объединением; в нем я и то, что передо мной, перестают быть раздельными, и, во всяком случае, между ними завязывается невидимая, но яркая и полная связь.

Тем же условием практической незаинтересованности и необходимости заставить на время эстетического переживания смолк-

нуть нашу индивидуальную волю с ее житейскими, прозаическими или иными чуждыми интересами объясняется и то, что чисто эстетическое созерцание предполагает создание известной *фикции*, если не всего объекта созерцания, то, по крайней мере, его известного выделения. Только это сознание фиктивности изображаемого дает нам возможность смотреть на изображение иногда прямо жестоких сцен и все-таки переживать ряд эстетических чувствований. Там, где жизнь выступает во всей ее реальной силе, где она говорит о борьбе за существование и прямо или косвенно захватывает и нас в общий водоворот, мы уже не можем оставаться пассивными зрителями, воля наша находится тогда в постоянном напряжении, и красота принижается до роли одного из многих моментов, который может остаться в житейской суете даже прямо незамеченным.

Например, если бы тяжкий случай поставил нас в положение созерцателей убийства Грозным своего сына, большинство в ужасе бы разбежалось, меньшинство, может быть, нашло бы в себе силы вмешаться или проявить жгучее, жуткое любопытство, но чувство ужаса перед реальным событием исключило бы всякую возможность эстетического наслаждения. Так было бы в театре, в любой драме с захватывающей завязкой или развязкой, потому что реальная жизнь неуклонно требует от нас, чтобы мы заняли ту или иную позицию по отношению к данному событию. Но нормальные люди остаются спокойны; животный инстинкт самосохранения или родовой связи не подымает своего голоса, все как бы сопровождается сознанием, что это фикция, что это не грозит ни одной реальной личности непосредственной опасностью, и индивид дает простор игре своих чувств, и ему не приходит, например, в голову мысль остановить поднятую с кинжалом руку или раскрыть коварный заговор героев пьесы. Этой фикции помогает рама, рампа, известная выделенность. Этим объясняется также и то, что в живой жизни, с которой вы сталкиваетесь реально, так трудно дать простор чисто эстетическому чувству: к нему тотчас же примешивается голос воли и практической заинтересованности.

В наше время даже появилась теория эстетики (Р. Гамана), усматривающая сущность эстетического переживания или восприятия в *изоляции*, между прочим, и помогающей преградить доступ посторонним мотивам и переживаниям. В эстетическом созерцании нет и не должно быть рефлексии, как в теоретическом познании нет и не должно быть прямой этической реакции, есть только созерцание ¹⁾. Если художественное произведение подымает страсти и, в конечном счете, не умиротворяет их, то оно уже не худо-

¹⁾ См. W. W u n d t. „System der Philosophie“, т. II, стр. 251, 3е издание.

жественно. В этом смысле каждый истинный художник, художник „милостью Божьей“, не может не быть хоть отчасти оптимистом,— оптимистом даже тогда, когда его творение отзвучит в последнем аккорде глубокой печалью или даже мировой скорбью; все-таки он в этой печали, одев ее в художественную форму, всегда ставит нас, в конечном счете, *над* этими событиями или помещает нас в „ложу созерцателей“, и уже одно это перемещение из связанности в данном времени и пространстве в безотносительное, просто художественное созерцание и переживание родит утешение и известное умиротворение. К этому присоединяется выдвигающаяся на первый план глубокая радость от самого художественного творения, от красоты. Стоит только пессимизму выявиться, как действительной, не безотносительной оценке, как уже мы оказываемся в иной сфере, в сфере учения, которое и обращается к нашему разуму и воле и отчасти нашей личной практической заинтересованности.

Но уничтожением рассудочного засилья не устраняется мыслящее отношение к произведениям искусства и к сфере эстетического. Это ясно уже из крайней близости деятельности фантазии и мышления, тесно связанных общим комбинативным и связующим характером, как это правильно подчеркивает Вундт в своей психологии. В эстетике эту мысль отмечал раньше Шиллер, утверждавший ¹⁾, что „красивое занимает рассудок и силу воображения“. В сущности, и тут необходимо не покидать почвы современной психологии, указывающей, что дух человека всегда функционирует как целое, только с преобладанием каждый раз известных функций.

Та же картина раскрывается перед нами в *действительной* эстетической жизни. Эту сторону важно учесть в интересах определения широты эстетической жизни, а с нею и эстетического воспитания. Как это ни странно, в нашей литературе, посвященной вопросу об эстетическом воспитании, речь идет, главным образом, о зрении и слухе. Как ни важны восприятия из этой сферы,— мы можем даже приписать им, как исходному пункту эстетической жизни, основное значение,—но они не единственны и в сфере органов чувств. По поводу участия низших чувств (обояние, вкус, температурные ощущения и т. д.) в создании эстетических переживаний мы также не находим у современных эстетиков единодушного ответа: одни признают их, другие отказывают им в каком бы то ни было участии и эстетической ценности. Становясь опять-таки в интересах педагогики на почву психологии, мы не можем отказать им в известной ценности. Это особенно важно уяснить себе для эстетического воспитания детей, для которых, как и

¹⁾ „Ueber den Grund des Vergnügens an tragischen Gegenständen“, стр. 146, собр. соч., т. XI, изд. М. Hesse.

надеюсь показать дальше, природа и „естественно“-красивое должно стать на первое место. А „красивое в природе,“ как говорит Вундт, „требуется участия низших чувств для эстетического впечатления (вспомним значение запаха цветов, леса, трав для ландшафта, снег и температурное ощущение—холод и т. д. М. Р.); красивое в искусстве исключает их или ограничивает их немногими случаями, принадлежащими к области изображающего искусства. При этом под природой надо понимать не только *свободную* природу, но и *действительность* в противоположность к ее копии“.

Уже отсюда выясняется, с каким обширным царством мы имеем дело в сфере эстетических переживаний: не только органы чувств, но и существенные высшие духовные функции открывают эту жизнь и выводят нас на простор не только естественного и действительного (реального), но и культурно-идеального. В общем можно сказать с некоторой натяжкой, что границы эстетического творчества и восприятия устанавливает гений творца и воспринимающей личности; оно начинает разворачиваться на чувственных функциях, но затем к нему привступает широкая духовная, мыслительная деятельность, все усложняя его и вступая с первыми во всевозможное взаимоотношение. Этим отчасти дается оправдание наивно-житейским речам о внешне красивом, что радует нас, как просто красивое, и о красоте высшей, духовной¹⁾, хотя с строгой точки зрения в искусстве вторая выступает только в соединении с первой.

При этом, эстетическое—как продукт, так и его творец—езде *индивидуально*. Красота—не только в искусстве, но и в природе—не мирится с повторением, повторение подтачивает ее ценность. Найти в картине, литературном произведении и т. д. черты, выявленные раньше кем-либо другим, это значит уже до некоторой степени подорвать их ценность. Во всяком случае основа ценности эстетического творца и его продукта зиждется на том, в чем он единственен и индивидуален. Это положение можно рассматривать также, как более или менее общепринятое. Эстетизм, таким образом, по самому своему существу способен культивировать индивидуализм и притом вплоть до последних, крайних выводов. Это и заставляет многих опасаться, что рука об руку с эстетической индивидуализацией пойдет антиобщественное умонастроение и эгоизм, и будет назревать в обществе тяжелый недуг внутреннего разложения.

Трудно решить, насколько верны эти опасения, но во всяком случае все это применимо только к изолированному, всепоглощающему эстетизму. Это и есть то, что мы должны устранить уже в принципе из сферы эстетического воспитания детей; на этом мы остановимся на некоторое время, когда пойдет речь о путях и сред-

1) В. Острогорский. „Письма об эстетическом воспитании“, стр. 28.

ствах эстетического воспитания. Но не следует забывать, что если сущность эстетического указывает в идеале на абсолютно индивидуальное, неновторяющееся, то в действительности, в психологической действительности, абсолютный индивидуализм надо признать невозможным: личность человека, говорит нам психология, складывается из индивидуальных, социальных и общеприродных элементов; в функциях личности все это слито в цельное, неразрывное единство, так что они ее обуславливают все вместе; сказать, где кончилось действие одного и началось другое, можно только в шаткой, условной форме.

Можно пойти дальше и сказать, что абсолютный индивидуализм *фактически* в эстетике, строго говоря, немислим; если бы это было так, то произведение творца-художника было бы понятно только ему одному и абсолютно недоступно никому другому ¹⁾. Но этого нет на самом деле, хотя действительно многое индивидуальное только сопереживается и притом—каждым по своему: известная общая почва все-таки предполагается необходимым образом и для сопереживания. Во всяком случае уже тут возможно высказать опасение, что эстетизм векормит достаточно сильный индивидуализм, способный заглушить голос нравственности, индивидуальной и социальной, мотивами эстетического характера. Насколько нужно нам опасаться этого в эстетическом воспитании детей, это мы увидим дальше.

До сих пор мы видели некоторые существенные стороны эстетической деятельности, не касаясь определенно самого ябллка раздора в прошлой и современной эстетике, вопроса об основном характере эстетического: что составляет его сущность, *форма только* или и содержание, т.-е. и то, и другое *вместе*? Для вопроса об эстетическом воспитании это крайне существенная проблема. Дать сколько-нибудь доказательное решение ее я здесь не могу в виду ее необычайной сложности. Мне прежде всего хочется отметить ее, потому что у нас в педагогике эстетического воспитания почти не замечают ее, между тем как от ее решения зависит решение основного вопроса, способны дети эстетически воспринимать или нет? Мне представляется наиболее правильным следующий взгляд.

Формалистическое понимание искусства занимает, несомненно, очень сильную позицию. Отыскивая сущность искусства в нераздельном гармоничном единстве содержания и формы, нам приходится опасаться нарушить требование незаинтересованности, потому что содержание способно пробуждать волю и рассудочное отношение, но это опасение можно высказать и относительно формы; все здесь решается тем, как дается это содержание, но

²⁾ Срвн. *III. Лало. Введение в эстетику*, стр. 245 и сл. О законсообразности в стиле см. *Н а т а н н , Impressionismus im Leben und Kunst*“

оно непременно должно быть. Вундт справедливо говорит ¹⁾: „Нельзя отрицать, что эстетическому восприятию далеки *отвлеченно логические* формы мысли (подчеркнуто мной. М. Р.), но оно отнюдь не лишено вообще мыслительного содержания... Наука стремится *понять* жизнь и, в конечном счете, возвысившись до метафизики, *разгадать* ее в ее последних условиях; искусство стремится *изобразить* ее“ и притом в непосредственной форме, т.-е. и там, и тут содержание, но оно берется и дается иначе.

Вундт имеет в виду изображение *идеальной* действительности, но у нас нет оснований исключать и обыденную жизнь; в художественной форме она только насыщается личностью, духом „я“ творца и созерцателя (вчувствование—по Липсцу). Таким путем эстетическое обращает обыденную картину в значительное, в себе ценное явление. Поэтому Вундт и говорит ²⁾: „эстетическим предметом служит везде значительное жизненное содержание“. Конечно, эту значительность определяет художник-творец и созерцатель, принимая, дополняя или отклоняя ее, когда он признает его произведение нехудожественным. Вот почему в словах Вундта ³⁾ „Каждый истинный художник есть мыслитель, также, как истинный мыслитель не может обойтись без фантазии“—много убедительной силы, хотя мы бы остерегались принять эту формулу целиком.

Видя в форме *философский* центр тяжести эстетического, мы тем не менее не можем свести всего на форму. Такая идея нежизненна, неправдива, и это особенно бросается в глаза в отношении к конкретной, *живой* эстетической действительности, которая и важна для нас в жизни. Здесь, в педагогике мы в праве считаться только с этой *живой* действительностью эстетических переживаний. Педагогика никогда не подыметя на высоту просто отвлеченной науки; она всегда думает о настоящей, неподдельной жизни, не рассеченной научным анализом. Залог успеха в педагогике это — понять интересующую нас действительность в возможно безыскусственной жизненно-данной форме. Здесь лежат основания того, что мы относимся к лабораторным исследованиям жизни детей с большой осторожностью и сдержанностью. Для педагогики, как прикладной науки, жизненно важно чувствовать укрепляющее дыхание философской мысли, но ей так же жизненно важно, где речь идет о средствах воспитания, понять действительность конкретно, в ее реальной многосложности. Вот почему мы считаем наиболее целесообразным избегать крайностей теорий и взять *живое единство формы и содержания*, как *сущность* эстетического.

1) „System der Philosophie“ 3 Aufl., Bd. II. стр. 260.

2) Там же, стр. 263.

3) Стр 261.

Такие полосы одностороннего понимания в жизни искусства были и есть, но они ненормальны. Принцип „форма — все, содержание — ничто“ также ложен, как и мысль „содержание — все, форма — ничто“. Они для эстетического, для искусства одно живое целое: форма без перерыва переводит к содержанию и, наоборот, форма всецело зависит от содержания. Таким вопросом, переводящим к содержанию, является внутреннее *расчленение* художественного произведения ¹⁾. Именно в эстетическом важно вызвать чувство *единства*. Если бы содержание было ничто, то тогда форма была бы просто красива, а между тем попытка поэтов модернистов дать только созвучие, даже не слов, а слогов, без всяких следов содержания представляет только один из печальных эпизодов в жизни искусства. Форма стиха, например, должна органически вытекать из его содержания. Ведь, форма, как таковая, изолированная, это — продукт отвлеченной мысли, законный в науке и философии, но незаконный в искусстве; в действительности ее нет, — здесь все, как в искусстве, *конкретно*. Красота, даже как форма, есть форма чего-нибудь, отдельного лица, предмета, действия, переживания и т. п.; выявить ее возможно только на определенном содержании, от которого ее можно оторвать только в отвлеченной мысли.

Искусство, окончательно утратившее это чувство связи с живым пульсом жизни, становится чем-то вроде великана Антея, оторванного от земли и с этим утратившего свою могучую силу. Крайние формалисты в эстетике находятся в опасности попасть в большую теоретическую беду, потому что чистая форма отвлеченна, и если представить себе искусство точно по их формуле, оно должно было бы неминуемо стать рассудочно-отвлеченным. Форма в эстетической жизни — конституирующий фактор, но она немыслима без содержания, и в процессе творчества художника вытекает из него. Единственно, что особенно важно добавить в этом случае, это — что в искусстве форма ведет зрителя, слушателя и т. д. к содержанию, а не наоборот. Художник говорит формой, но говорит о содержании, видя в них единство и стремясь создать его. Где это удастся, там истинная художественность. Поэтому конкретное живое эстетическое переживание дышит гармоничным, нераздельным единством формы и содержания. С такой мыслью мы позже и подойдем к эстетическим восприятиям детей и увидим, что она открывает нам возможность смотреть на эстетическую жизнь детей более положительно, чем это обыкновенно делается.

¹⁾ Prof. Kern, „Einleitung in die Grundfragen der Aesthetik“ стр. 20 и сл.

V.

Добро и красота в их взаимоотношении.

Теперь перед нами на очереди другой вопрос, если не более трудный, то и не менее сложный и спорный. Нам хотелось бы оговориться, что, давая определенное решение его, мы не хотели бы этим ослабить сознание его сложности и спорности. В каком отношении находятся добро и красота? Для педагогики эта проблема — коренной решающей важности, потому что ее внимание направлено на воспитание *цельной* личности, и тот, кто считает, что красота и эстетизм идут в разрез с добром и понижают чрезмерным утончением духовной жизни индивида его жизнеспособность, — тот должен считать эстетическое воспитание детей отрицательным явлением, способным привести в разлад различные стороны личности и уничтожить возможность воспитать цельную личность. Чтобы настаивать на нем, надо верить по меньшей мере в совместимость их. Этим определяется во многом и самый путь эстетического воспитания детей.

Слагаются-ли красота и добро в одно гармоничное созвучие, уживаются-ли они вместе, — такое сомнение является не только плодом теоретического размышления, его навевают наблюдения над жизнью и отчасти прошлое культурного человечества. Как мы видели, в самой сущности эстетического кроются основания опасаться их разлада или, во всяком случае, не всегда гладкого сочетания. Искусство несет свою ценность в самом себе, оно как бы абсолютирует себя и отклоняет всякие притязания других сфер и интересов. Кроме того, оно ведет на путь широкого индивидуализма и требует проявления творческой мощи личности, считаясь только с эстетическими мотивами. Особенно богатой почвой для взращивания таких опасений служит взгляд, усматривающий сущность искусства в чистой форме, и принцип „искусство для искусства“.

Герbart где-то отмечает, что душа человека ни к чему не становится с такой легкостью в превратное отношение, как к прекрасному. Невольно вспоминаются и слова Шиллера¹⁾: „Пам

¹⁾ 9-е письмо из „Писем об эстетическом воспитании“.

необходимо призадуматься над тем, что, как мы видим, во все эпохи истории, когда расцветают искусства и царствует вкус, человечество опускается, и нельзя при этом отыскать ни единого примера, чтобы высокая степень эстетической культуры и ее большое всеобщее распространение шли у какого-нибудь народа рука об руку с политической свободой и гражданской добродетелью, чтобы красивые нравы сочетались с добрыми правами, а внешняя политура поведения—с его правдою“. Можно, конечно, сказать, что история не повторяется, и мы живем в особых условиях, но и наши условия не оторваны от прошлого, так что такое опасение, оказывается, не так-то просто устраняется, и у нас действительно имеются основания задуматься над мыслью Шиллера, хотя она требует тщательного обследования и, главное, выяснения того, существовала-ли в этих случаях между эстетическим расцветом и этическим и социальным упадком *причинная связь* или же оба они возникли на иной, третьей почве? Таких исследований у нас нет.

Таким образом, у нас имеются серьезные основания поставить и здесь, насколько это возможно в пределах данной работы, вопрос об отношении красоты и добра, т.-е., признавая в пределах эстетической оценки и творчества законными *только эстетические* критерии и мотивы, можно ли также подойти к ним еще и с другими, в данном случае—с этической стороны, и в какой форме?

Несколько предвосхищая последующее изложение, отметим уже здесь, что самый идеал воспитания цельной личности, на почве которого мы стоим¹⁾, решает для нас этот вопрос в духе утверждения возможности и необходимости их сочетания. Добро и красота вырастают до некоторой степени из одного непосредственного источника человеческой души. Невольно пробегает мысль, не этим-ли объясняется отчасти наше горячее желание и ожидание, что красивое будет в то же время и истинным и добрым, добро и истина явят красоту, и все это покроется святостью. И в истории человечества делались неоднократные попытки связать их вместе, не смущаясь диссонансами действительности. Такова, например, жизненная идея Рескина, глубоко убежденного, что красота это—нравственность и святость, а религия и добро это—высшая человеческая красота. В примитивном, еще юном духе человека, как у античного грека, красота, добро, истина, святость жили в непосредственном (неопосредствованном, наивном—по Гегелю) единстве²⁾. Далее человечество утрачивает мужество оптимистической веры, и начинается их раз'единение

¹⁾ См. мою книгу „Очерк педагогической психологии“.

²⁾ См. М. М. Рубинштейн „История педагогических идей“, 2-е изд. 1922, стр. 36.

вплоть до антитетического противоположения, до исключительности, часто до враждебности. Теперь на наш взгляд нам должна предноситься идея их нового об'единения,— по крайней мере, как идеал, но уже не в их наивной, а в сознанной, обоснованной, „опосредствованной“ (термин Гегеля) форме. Таков идеал, но он не беспочвенный, у него имеются веские основания; на некоторые из них мы и обратим внимание читателя.

Начав со справедливой и необходимой защиты эстетического творчества и его продуктов от обеспоживающего и извращающего их ига этических интересов, от попытки поставить мораль над искусством, эстетики идут дальше: они указывают на то, что мораль наложит запрет на многие об'екты эстетической жизни, признав их противонаравственными, сузит область ее, а затем делается и последний шаг,—полное отделение искусства и эстетики от других сфер, включительно до противопоставления морали и т. д. И вот тут, прежде всего, необходимо отдать себе отчет в двух совершенно различных вопросах, обычно остающихся неразличенными. То, в чем кровно заинтересована эстетическая жизнь творца и созерцателя, это, чтобы их творчество и созерцание сознательно находились только во власти эстетических мотивов. Но когда творение закончено и зажило своей жизнью, к нему можно подойти и с этической стороны. Одно не исключает другого. Не будем забывать, что художественное творение, об'ект эстетического восприятия, можно рассматривать,—и в конце-концов это так и должно быть,—с точки зрения *полноты* живого впечатления, в котором, конечно, участвуют нередко и этические элементы. С того момента, когда творчество завершилось созданием определенного произведения, это произведение вступает в жизнь, как один из действующих факторов, и может оцениваться, как положительное или отрицательное, как мы в этом убедимся дальше. Во всяком случае, трудно отрицать законность моральной и иной оценки в пределах данного произведения. Поступки героев романа, например, могут оцениваться не только с точки зрения правдивости или красоты их изображения, но мы можем и должны проявить к ним всю полноту жизненных отношений, т.-е. мы можем оценить их с точки зрения их нравственного характера.

Во всяком случае, такие мотивы совершенно не оправдывают той эстетической изолированности и исключительности, которая, на наш взгляд, несет в себе безусловную возможность искажения и красоты, и человеческого духа. Эстетическое явление, переживание или творчество может не соприкасаться прямым образом с моралью, оказаться морально безразличным,—хотя и об этом можно спорить на почве веских соображений,—но оно никогда не должно вступать в антагонизм с нравственностью. Выявляя смелой кнестью красоту того, что несет на себе печать отверженности

или осуждения, наложенную традиционной моралью, художник-творец не считается только с тем, что представляется ему этически отжившим, но он остается верен *принципу* морали, считаясь с тем, что повелевает ему его собственная совесть. Как мы увидим дальше, конфликт с идеей нравственности разрушает, в сущности, в корне одно из необходимых условий эстетического восприятия и творчества, — незаинтересованность.

Признавать такую связь эстетического и этического миров или, во всяком случае, отрицать антагонизм между ними, когда они стоят на почве эстетической и моральной правды, нас побуждает не только горячее стремление к гармонизации лучшей части жизни человека, но и целый ряд объективных оснований. Мы уже указали на отчасти общий эмоциональный питомник этих переживаний. В том же направлении ведет нас вопрос о субъекте эстетического творчества и восприятия; этим субъектом в живом, жизненном смысле является личность, и притом цельная личность, а не одно эстетическое в ней, и это в тем большей степени, чем выше его эстетическая жизнь. С точки зрения смысла и философского смысла или ценности речь может идти только об эстетическом в личности, как о единственно существующем моменте, но с точки зрения факта, — а в вопросе об эстетическом *воспитании*, как и вообще в педагогике, мы должны серьезно считаться с этой стороной, — можно говорить только о личности во всей сложности ее переживаний, подчеркивая эстетические мотивы только, как преобладающие. С точки зрения факта мы вступили бы на этой почве в безнадежный конфликт с элементарными данными психологии, потому что нам пришлось бы предположить, что пока художник творит, от всей его личности осталась только известная часть ее, что исчезло органическое самочувствие, — один из создателей оптимистического настроения, — смолкла воля, разум и т. д. — все это, конечно, глубоко ложно: все эти факторы не прекращают своей жизни и не утрачивают своего влияния; они только являются в большей или меньшей степени подчиненными сотрудниками. Мы всех этих создателей объединяем под именем характера, а в характер, ведь, входит не только психофизический уклад данного индивида, но и идейная масса, идейный характер, а в нем — и этические факторы. В зависимости от темы, материала и т. д. эстетический создатель может и не дать им прямого выражения, но это не значит, что их голос исключается, он только не слышен в данный момент.

Вот почему правильно говорить вообще о мирозерцании художника, если он созрел и выявился, а не только об одном из его составных элементов. Конечно, в действительности, по слабости и ограниченности человеческого духа, личность — художник, поэт и т. д. — может всю жизнь не дойти до полного опознания себя, до цельного выявления своей личности, отдельные стороны

его характера могут вступить в разлад друг с другом, но это — недозрелость, это не плюс для личности. Часто такая дисгармония устанавливается у личности, когда у ней нет сил сбросить с себя омертвелый или отживший эстетизм или мораль. Этим разладом болеют особенно переходные эпохи, это их печальный удел, но пусть такой удел, по крайней мере, не затуманивает нашего взора и не отнимает у нас возможности отличить истинный путь от ложных дорожек.

Такой полнотой переживаний личности, вероятно, отчасти объясняется то, что в центре эстетического творчества, в роли объекта его, стоит человек и человеческо-божественное, что искусство *отдало* и *отдает* такую щедрую дань всей скале душевных переживаний человека, а в них — его высшим запросам. Чтобы убедиться в этом, стоит только заглянуть в творения крупных художников (поэтов, композиторов, живописцев и т. д.) прошлого и настоящего. Это утверждение не нуждается ни в доказательствах, ни в пояснениях: в вопросе дается уже и ответ. Немецкий ученый, эстетик-философ Фолькельт указывает¹⁾ на то, что как мораль, так и искусство входят в общую связанную совокупность, именуемую в более узком смысле этого слова культурой, а это *a priori* значит, что они будут стоять в некоторой необходимой, хотя и не полной связи. По его мнению, художник в действительности не может быть только эстетом; хотя законы искусства, если они существуют, нельзя выводить из морали, но художественное творчество, по его мнению, должно в своей истинной форме вырастать на почве нравственно направленной личности²⁾. Таким образом у Фолькельта, энергично защищающего самостоятельность эстетического творчества, получается решительное отклонение двойственности и разобщения морали и искусства.

Другой известный теоретик эстетики, Рихард Гаманн, опубликовал несколько лет тому назад очень интересный труд „*Impressionismus im Leben und Kunst*“ (Импрессионизм в жизни и искусстве). Здесь автор, вооруженный очень солидными знаниями и большим фактическим материалом, сделал хотя и не безупречную, но все-таки очень серьезную и поучительную попытку показать, что в смене стилей наблюдается известная правильность³⁾, что эволюция, смена стилей и эпох искусства совершается далеко не одинаково и не изолированно, а рядом идет соответствующая аналогичная эволюция в жизни, в науке, в морали даже в хозяйственной жизни и т. д. Автор не дает ответа на вопрос, что

1) „*Kunst und Volkserziehung*“.

2) Само собой разумеется, что, говоря о морали, мы имеем в виду не какой-либо готовый кодекс нравственности, а берем это понятие только с его принципиальной стороны, ничем не предпреляя самого содержания морали, — это уже дело автономии личности.

3) Импрессионизм автор рассматривает, как стиль старости.

здесь чем созидалось, но из развертываемой им картины намечается прямой убедительный вывод, что фактически эстетическая жизнь совсем не изолирована, а, наоборот,—тесно, неразрывно связана со всеми другими сферами жизни и, конечно, с этической жизнью. Да иначе и быть не может: поэт, художник в широком смысле этого слова больше, чем кто-нибудь, имеет основания применить к себе выражение: *homo sum et nihil humanum alienum puto* (я—человек, и ничто человеческое не чуждо мне).

Мир в действительности не гармония и не являет картины полной согласованности. Фактически по несовершенству наших сил и жизни эта связь может утрачиваться; добро может оказаться в несовершенной натуре человека эстетически неказистым, а красивое—недобрым, но уже это квалификация указывает на их связь и будет мешать нам жить полнотой эстетического или морального переживания. Это минус. Как мы уже заметили, в идеале нам предносится их гармония, и мы в этом ожидании не одиноки.

На Платона, Рескина я уже указал. Укажем для примера еще на некоторых. Аристотель говорил об „очищении“ души. Взгляды Л. Н. Толстого известны, даже как крайность в этом отношении. У Канта красота выступает в роли великого миротворца между свободой и необходимостью, чувственностью и разумом. Шиллер говорит ¹⁾: „Из истинной эстетической теории получилось бы, что создание художественного удовольствия есть цель, достижимая безусловно *только с помощью моральных средств*, т.-е., что искусство, чтобы в совершенстве достичь *удовольствия, как своей истинной цели*, должно вступить на путь, ведущий через область морали“. „Радость, доставляемая красивым, трогательным, возвышенным укрепляет наши нравственные чувства“. Шлейермахер искал корни эстетики в этике. Ницше, как и Аристотель, верил в очищающую силу трагедии. Для Липпса глубочайшие эстетические ценности являются вместе с тем и величайшими этическими. Рихтер ²⁾ предает анафеме принцип *l'art pour l'art* (искусство для искусства) или даже *l'art pour l'artiste*. Он говорит: „Этот громко звучащий лозунг в одинаковой мере бессмыслен, как и в высшей степени враждебен культуре... Искусство для искусства или для художников вообще, как культурный фактор, исчезло бы, не оставив и следа. Искусство призвано выразить содержание времени, передавать чувства и душевные содержания и действовать таким путем в высшем смысле этого слова воспитательным образом“. Фолькельт убежден в следующем: ³⁾ „Вместе с тем, как художественная потребность осуществляет свою природу, она тем самым осуще-

¹⁾ Ueber den Grund des Vergnügens an tragischen Gegenständen, собр. соч. т. XI, стр. 145.

²⁾ „Die Entwicklung des kunsterzieherischen Gedankens“, стр. 85.

³⁾ Kunst und Volkserziehung, стр. 18 (2-е, последнее, издание).

ствяет все требования, какие может поставить нравственность“. „Сила и красота“, говорит Соловьев в „Оправдании добра“ стр. 11, „божественны—только не сами по себе“¹⁾).

Будем смотреть на действительность трезво: абсолютно совершенных творцов-людей и их творений нет. Мысль Фолькельта формулирует только идеал, но он все-таки имеет под собой реальную почву. Стремясь к эстетическому воспитанию детей, мы должны не терять из поля нашего зрения этот идеал, иначе эстетическое воспитание детей выродится в абсурд, в саморазрушение. В некоторых своих частях теория Фолькельта для нас неприемлема, но он глубоко прав в своем утверждении, что если художественное произведение оскорбляет нас с художественной стороны, то оно является вместе с тем прегрешением против этических норм. В подтверждение этой мысли можно сослаться на массу признанных художественных произведений.

Вот „Ю“ Корреджио, отдающаяся Зевсу, — картина, сюжет которой дал бы многим quasi-художникам повод к изображению только грубо физиологического акта. Но у Корреджио все внимание зрителя устремлено на фигуру Ю и особенно на ее прекрасную головку; фигура Зевса только чуть-чуть вырисовывается из тьмы. Вот другой пример. Один из крупных русских художников, Репин, в картине Иван Грозный щедрой рукой разлил кровь и, изменив чувству меры, жизненному нерву искусства, этим в значительной степени ослабил возможность эстетического наслаждения: в результате созерцание этой картины дает повод подчеркнуть, что в том и заключается разница между истинным художником и более слабым, что первый умеет во-время поставить точку там, где второй соскальзывает на наклонную плоскость эстетического душе-раздирательства. Так много писателей недавнего времени смаковало описание половых насилий, убийств (например, Арцыбашев в „Сильнее смерти“, его новая повесть „Дикие“, „Мститель“).

Искусство и эстетическое впечатление гибнут от конфликта с нравственным чувством потому уже, что искусство живет незаинтересованностью, а конфликт с моралью немедленно пробуждает заинтересованность, и притом отрицательную; мораль повышает голос до силы, способной заглушить эстетические мотивы или во всяком случае подорвать их. Нельзя требовать от художника-творца и его творений, чтобы они непременно были добродетельны: смотря по теме, они могут быть такими, могут и не быть, но можно и должно требовать, чтобы они не переходили в другую крайность, чтобы они не были безнравственны, не задевали нравственного чувства, и это не только в интересах морали, но и, в особенности,

¹⁾ Идею искусства для искусства Вл. Соловьев считает только извинительной реакцией против попытки поработить искусство. См. его „красота в природе“, общий смысл искусства (соч. т. VII).

в интересах самой эстетической жизни. Всякое изображение, нарушающее этот принцип, — например, изображение, построенное на раздражении половых инстинктов или на принижаящих действиях, — этим самым уже утрачивает достоинство художественного произведения и выходит из области искусства. Даже когда изображается некрасивое содержание, то форма его и сочетание в истинно художественном произведении должны быть прекрасны. Хочется к этому прибавить, разве это не есть уже известное улучшение мира через эстетическое творчество? Эстетические чувства в их лучшей форме обладают огромной освобождающей силой. — яркая красота захватывает нас.

Можно подумать, что на этом пути утрачивается свобода и индивидуализм, необходимые для эстетической жизни и творчества. Но и это представляется мне не совсем правильным: утрачивается только эстетический произвол, а свобода остается нетронутой. Те, кто высказывает такие опасения, забывают, что нравственность тоже дышит свободной автономией, ее мы должны в данном случае не смешивать с житейской моралью, с этим слитком из традиции, правов, права, принуждения, некоторой доли нравственности и т. д. То же нужно сказать и о несвязанности индивидуальных проявлений: и этика знает только общий принцип, а его живое применение не только всегда индивидуально, но во имя истинной нравственности этика даже требует поступков, *индивидуально* определяемых *личной*, собственной совестью. Голос подлинной живой совести так же не мирится с принуждением, как и голос настоящего эстетического чувства. Первый так же индивидуален, как второй.

Изолированность эстетической жизни вредна, нежизненна, ложна. Эстетическая сфера может быть благотворной, только если она будет избавлена от гнета изолированности. Пусть об этом спорят в жизни, в мире искусства, но для педагога это единственно правильное решение, а вероятно — и вообще. Вспоминаются правдивые слова Ферстера ¹⁾: „Исключительно эстетически воспитанный человек всегда постарается забыть справедливые слова Рескина, что везде в мире шумная радость только тонкой перегородкой отделена от безмолвного отчаяния. При этом очень часто именуемое нами трагическим является оборотной стороной той эстетической трусости, которая увлекается ореолом красивого и поэтического и знать ничего не хочет о *некрасивых последствиях*“. Идеально красивое может быть идеально красивым только при полной гармонии с добром, со сферой правды. Минимальное требование это — *непротиворечие их принципу*.

¹⁾ „Школа и характер“, Изд. К. И. Тихомирова, стр. 11.

VI.

Эстетика и ценность истины.

В тех же пределах краткого очерка мы должны на момент остановиться на вопросе об отношении эстетической жизни личности к другой ее принципиальной стороне, к ее познавательным стремлениям, к исканиям истины. И в этом случае изолированный эстетизм, эгоистически сосредоточенный на самом себе, как бы упоенный собой и своими ценностями, с необычайной легкостью поведет личность по одностороннему пути, опустошая другие области душевной жизни человека; и тут, как и в области морали, мотивы правды, истины могут легко остаться неслышанными. Горькие слова знаменитого проповедника эстетической культуры Дж. Рескина об эстетической трусости, способной отгородиться только тонкой перегородкой от теневых сторон жизни и наслаждаться шумными радостями, не думая или не прислушиваясь к голосу окружающей обездоленной массы людей, а вместе с тем и к голосу и своей собственной обедневшей души, односторонне затратившей все в сферу эстетики,—эти слова вполне применимы и в данном случае.

Но таков путь изолированного, нежизненного эстетизма. Пусть и тут взрослые и развитые люди сами решают по собственной совести и разумению вопрос о его допустимости или недопустимости. Для педагога или педагогика тут не может быть никаких сомнений: когда наш питомец вырастет, развив всю возможную полноту своих сил, и станет не только физически, но и духовно на собственные ноги,—только тогда он может свободно решать свою духовную судьбу, а до тех пор над всем должен господствовать идеал цельной, многогранной, широко развернутой человеческой личности. Таким образом, последовательно идя по этому пути, мы встречаемся с вопросом, нет-ли резкого конфликта между истиной и красотой?

При всей необъятной сложности этого вопроса, мы не можем пройти мимо него, хотя и ограничимся в пределах нашей работы только несколькими словами, только чтобы наметить возможность нормального решения нашей *педагогической* задачи.

Что касается религии, то мы должны оговориться, что нас здесь не интересует вопрос о ценности и оправдания того огромного клубка из истины, суеверий и противоречий, который исто-

рически образовался под понятием церкви и религии. Тот вопрос, который важно разрешить нам здесь, касается исключительно чисто субъективного, психологически обусловленного переживания, в корне которого лежит чувство своей связи с бесконечным, с мировым целым. Проистекает ли это чувство из страха, из суеверия, есть ли оно предрассудок, или оно коренится в самом существе человека и оправдано, это для нас здесь совершенно безразличный вопрос. То, что нас интересует здесь, это одинаково интересно как для атеиста, так и для религиозно настроенного человека; вопрос для нас здесь ставится таким образом: если в область эстетических переживаний вступает человек с религиозным укладом,—а атеист скажет с предрассудками, именуемыми религией,—то как это отразится на эстетической жизни? Что собой представляет в данном случае религия, ценность или предрассудок и заблуждение, это—повторяем—совершенно безразлично, как и в вопросе о морали мы оставляем в стороне вопрос о ее ценности, обывательщина перед нами или действительно нечто ценное.

Обращаясь с этой мыслью к прошлому человечества, мы находим там поучительную картину тесной связи религиозного культа с актами ярко эстетических деяний. Как бы ни объясняли и ни оценивали религиозные переживания, там где они искренни, они на их высоте способны вздымать такие глубокие и высокие волны в человеческой душе, что слово и разум часто оказываются бессильными обнять их во всей их полноте, и они ищут выявления и внешнего дополнения в эстетической форме: танцы издавна входили в религиозное богослужение, там же родилась драматизация представления о богах, молитва сама собой выливается в форму пения и музыки, и часто только на этом пути религиозное чувство находит свой исход или пробуждается к новой жизни. Именно в силу этой психологически обусловленной связи нам кажется таким естественным, что храму служит живопись, что его стены оглашаются звуками пения и органа, что искусство во всех его формах так тесно сплеталось с религиозным культом. Не даром говорят, что „все искусства родились в храме и под его покровительством“. Религиозные переживания, как известно, дали и дают очень богатую пищу художественному творчеству.

Не будем односторонни и поспешим добавить, что этот мир и согласие между религией и эстетикой могут легко распасться. Но тогда ставится часто под вопрос и эстетическое переживание, для которого важно не согласие само по себе, а только отсутствие прямого конфликта. Можно без труда показать, как глубоко важно в эстетическом переживании не вступить в конфликт с религиозным чувством, потому что, как и в морали, оскорбленное или задетое чувство *религиозности* возвысит свой мощный протестующий голос, и личность, вступив в полосу практической заинтересованности, утратит способность дать простор эстетическому

восприятию. Нам скажут, что как моральные, так и религиозные чувство и сознание меняют свой характер от индивида к индивиду, от среды к среде, вплоть до полного изменения или уничтожения, и таким образом то, что не затрагивает религиозного чувства одного, подымает в душе другого чувство глубокой обиды, и наоборот. Так оно и есть в действительности в отдельных случаях. То, что данное лицо заблуждается и, может быть, в самом непродолжительном времени откажется от этого чувства, как от предрассудка, несколько обстановки не меняет. Факт остается фактом: в данный момент индивид живет именно таким, а не иным ощущением и взглядом. Моральное и религиозное чувство различны, но так же различны и эстетические восприятия; они как раз в этом отношении идут в тесной связи друг с другом. Например, если нравственное чувство личности найдет повод для протеста в оголенных фигурах Аполлона и Венеры, то даже при наличии у такого человека эстетического чутья ему будет трудно углубиться в эстетические переживания, возбуждаемые созерцанием их творений. Если религиозное чувство христианина или магометанина пробудится и пойдет в отрицательную сторону при взгляде на изображение Христа или Магомета, уклоняющееся от пути допустимого с точки зрения данного религиозного чувства, то эстетическое восприятие замрет уже в самом начале, как бы ни было совершенно художественное произведение. Чтобы оно стало возможным, одна из этих сталкивающихся сторон должна пойти на уступки. В этом случае привычка часто берет на себя роль примиряющего посредника.

Если в вопросе о возможности непротиворечивого сочетания религиозного и эстетического восприятия возникает ряд крупных затруднений, то истина и красота являются очень близкими и могут жить в области педагогики в тесном единении друг с другом. Умственное развитие и широта и глубина духовной жизни являются необходимой предпосылкой для высокого уровня развития эстетического творчества и понимания. Красота или, если мы возьмем более широкое понятие, эстетическое также обращается к уму человека и убеждает его, но только убеждает непосредственно. Всякое произведение искусства, все эстетическое выступает с категорической претензией на своеобразную внутреннюю правду; в нем должен непременно заключаться известный момент истины: продукт художественного творчества производит положительное действие только там, где в нем слышится голос правды-истины и правды-справедливости, где он в силах заставить *поверить* себе и пойти за собой. Стоит только этой силе убедительности оказаться недостаточной, стоит только в голове созерцателя зародиться думе или сомнению в истине или правдивости художественного творения и открыть доступ упреку во лжи или клевете, или даже просто отклонению от действительности, фактической или

идеальной, фиктивной или воображаемой, как эстетическое впечатление, несмотря на все техническое искусство художника в широком смысле слова, улетучится без следа или, по меньшей мере, оказывается сильно пошатнувшимся. Художник, как эстетический объект, должен дышать правдой, истиной, он только тогда и способен выполнить свое назначение, когда он поднимается на высоту безыскусственности, когда он убеждает непосредственно, как жизнь.

Это отчасти иллюстрируется тем, что мы понимаем под понятием художественности. В содержание этого понятия, которым мы оцениваем все, связанное с эстетической жизнью и творчеством, входят не только чисто эстетические элементы, но важное место отводится также критерию внутренней истины, несущей достаточную силу убедительности и правды в глазах созерцателя. Художественным мы называем только такое произведение, где ощущается внутренняя логика и мотивированность поступков и характеров действующих лиц, где создается скрытая или явная непрерывная связь в развитии событий и положений. Искусство ищет правды и стремится убеждать, но только не рассуждением, а непосредственным впечатлением.

Чтобы уяснить себе на примере тесную и необходимую связь между эстетическим, красотой и другими великими ценностями, как добро и истина, и понять фундаментальное значение по меньшей мере отсутствия конфликта между ними,—в частности для возможности возникновения цельного эстетического восприятия и наслаждения,—представим себе такое положение, когда художник-творец вступает на путь не только исключительной эстетизации, но и приходит в прямой резкий конфликт с другими ценностями; пусть он гениальной кистью или пером назовет ложь, преступление лучшими элементами человека, пусть он их представит, не только как красивые деяния, но еще и как увлекательный фактор, и мы сразу убедимся в губительности такого конфликта. Если бы например, кровавая сцена на картине Репина „Иоанн Грозный“ говорила бы только о тенденции изобразить ее голо эстетично, то она была бы просто невыносима; глаза Иоанна и его согбенная фигура, как и лицо распостертого царевича красноречиво говорят о смысле этого переживания; в сквозящих через них отчаянии и бездне муки и страдания кроется оправдание этой картины и ее примирение с мотивами других ценностей. Когда художник рисует жестокие акты и отсутствие примиряющих моментов, он примиряет нас со своим сюжетом тем, что жестокость не выводится, по крайней мере, самим автором, как нечто морально ценное, истинное и т. д. Как бы ни была гениальна форма произведения, изображающая порнографический, грязный сюжет, порнография остается порнографией и, может быть, самое большое приобретает только исторический интерес. Морально или в отношении истины мутное грязное нормально может стать объектом эстетического созерца-

ния только в соответствующем одеянии. Здесь будет кстати напомнить о единстве формы и содержания, как жизненном перве эстетических воздействий: содержание всегда тесно переплетается с мотивами и интересами широкой жизни человеческой личности, оно именно и заимствуется оттуда, и эстетический творец создает их синтез с формой, строго вытекающей из содержания. Ему поэтому всегда приходится занять определенную позицию по отношению к этому материалу, чтобы открыть соответствующую форму. Только где его объектом является простой орнамент, неорганическая природа, одним словом, где он отвлекается от чисто человеческих переживаний в материале, только там он может относиться почти безразлично к мотивам этики, логики и т. д.

Дух человеческий везде функционирует, как живое целое, и там, где мы говорим об эстетической жизни или об этической, и т. д., на самом деле мы в праве говорить не об изолированной эстетической, этической или логической тропе, а только о *перевесе* или *преобладании* одной колее, в данном случае—эстетической; все остальные мотивы, как нравственные и т. д., сводятся в этом случае только на положение вспомогательных факторов, но совсем они не устраняются. Представители противоположного взгляда просто впадают здесь в ту же ошибку, в какую впадал психология, разложившая живой человеческий дух на отдельные психические способности и ложно узаконившая в теории их самостоятельное существование. Педагогика жизненно заинтересована в борьбе против этого предрассудка, и мы должны и в данном случае не принимать искусственного деления за действительное, реальное разобщение. Эстетическое воспитание может и должно идти рука об руку с развитием других сторон человеческой личности; мы и здесь должны остаться на почве великой педагогической задачи воспитать *цельную* личность. Все эти основания дают нам право думать, что эстетическое воспитание детей возможно и даже необходимо. Необходимо лишь уберечь их от изолированного эстетизма, способного выродиться и вырождающегося часто в уродливые формы. Нам остается только подчеркнуть, что в педагогике мы не должны забывать и о других сторонах цельной личности, кроме этической, но об этом мы будем говорить при изложении вопроса о конкретных путях эстетического воспитания. У нас теперь есть основание считать благоприятное влияние эстетического развития на характер возможным. Будет-ли оно действительно благотворным, это будет зависеть от того, какую *цель* мы будем преследовать в эстетическом воспитании детей и *какие пути* мы выберем. Прежде, чем мы разберемся с этими вопросами, нам необходимо вдуматься еще в одну сложную проблему, не подрывает-ли эстетическое воспитание в данных экономических и социальных условиях жизнеспособность индивида.

VII.

Эстетизм и социальная жизнеспособность.

Размышление над отношением эстетических переживаний к другим, в особенности моральным, привело нас к выводу, что здесь, по существу, нет препятствий эстетическому воспитанию; все решается тем, как мы его проведем. Это, так сказать, индивидуальная сторона задачи. Но вот вопрос, примиримо-ли оно с нашим общественным укладом в широком смысле этого слова? Мы отчасти уже коснулись этого вопроса в первой главе: там мы указали на то, что именно характер современной жизни культурного человечества заставляет желать эстетического воспитания, что потребность в красоте является прямой нуждой нашего времени именно в данных условиях, обезличивающих человека и сплошь и рядом ставящих его на уровень простого материала, живого средства, *instrumentum vivum*.

Именно так обстоит дело в странах с широко развитой промышленностью, но с индивидуалистическим хозяйственным строем. Мы в России вступили теперь в иные условия: государственная власть бьется над проблемой осуществления социалистического строя, над освобождением труда и за установление для трудящихся масс человеческих условий существования. Но и здесь мы решительно должны отказаться от сентиментальности и уметь оценить действительность трезво, как она есть. Тогда для нас становится ясным, что произошло правовое освобождение, резко изменена обстановка во многих отношениях, но у государства еще нет возможности вырвать человека, массу трудового народа из под власти нужды и борьбы за существование. А меж тем нас здесь интересует вопрос не об избранных, а о воспитании широких масс. Поэтому мы должны считаться с условиями данного момента, с экономическими условиями, в которых в данное время живет масса трудовых людей, а это, в свою очередь, заставляет нас подумать еще над одной стороной вопроса, чтобы всесторонне осветить вопрос.

Идея эстетического воспитания широких народных масс чрез детей вызвала в свое время много возражений с культурно-общественной точки зрения. Многие возражали, что искусство по

своему существу недемократично и не годится для массы, что оно подходит обеспеченности, а неимущим от него только вред. Не трудно понять, что эта тропа частного вопроса может естественным путем разрастись в широкую дорогу борьбы политических и социальных воззрений. Какие разногласия возможны в вопросе об эстетическом воспитании масс, это лучше всего видно из напумевшей в свое время статьи известного немецкого историка Трейтчке „Der Sozialismus und seine Gönner“, появившейся в Preussische Jahrbücher, т. 34. (1874 г.). Там Трейтчке буквально говорит следующее ¹⁾: „Нет культуры без прислуги. Неизменен закон, что только меньшинству суждено наслаждаться идеальными благами культуры, масса трудится в поте лица своего. Этот порядок справедлив и необходим“. Он считал необходимым для блага государства и культуры не баловать большой массы чрезмерным образованием и утонченным воспитанием, а эстетическое воспитание, без сомнения, является верхом такого утончения. У Трейтчке нашлись даже сторонники, решившиеся отстаивать необходимость безграмотных людей для исполнения наиболее черных работ, на которые мало-мальски развитой человек не пойдет, и общество попадает в безвыходное положение.

Как ни реакционна и ни тяжка эта точка зрения, но ей нельзя отказать в одном: в ясном сознании, что культурный рост, в том числе и эстетическая культура, нуждается в человеческих материальных и социальных условиях, а их у нас в массе еще нет. Но вместо того, чтобы отсюда перейти к требованию человеческих условий жизни, люди лагеря Трейтчке выбрасывают за борт эту привилегию для масс. В наше время легко говорить, что в древних Афинах весь народ принимал живое участие в эстетической жизни, но мы забываем, что этот „весь народ“ был ограниченным в числе народом рабовладельцев, что под ним жила толстым слоем масса бесправных людей, добывавшая своим господам „благородный досуг“, необходимый для развитой духовной жизни и для прежнего и современного искусства. Ведь, все оно отличается крайней, даже просто внешней недоступностью массе, оно ярко плутократично, потому что обслуживает богатство и города. На тяжкую жизнь простонародной массы и ее оторванность от эстетической жизни жалуются даже в такой сравнительно культурной стране, как Франция, как об этом пишет Марсель Брауншвиц²⁾. Консерватор отсюда заключает, что, следовательно, идея эстетического воспитания должна быть оставлена, как нежизненная; радикально настроенный человек скажет: тем лучше, значит надо попутно стремиться улучшить социально-экономические условия жизни масс.

¹⁾ Стр. 67 и сл.

²⁾ Искусство и дитя, стр. 12.

Не решить этого вопроса об эстетическом воспитании масс, это значит крепость, которую нельзя обойти, оставить у себя в тылу невзятой.

В самом деле. Как бы мы высоко ни ценили духовно-культурные блага, никто, конечно, не станет отрицать, что масса во всем культурном мире живет в настолько тяжелых материальных, частью и общественных, условиях, что несущие ей эти блага могут легко попасть в положение безжалостных, жестоких насмешников над жизненной бедой этой массы. С голодными, истерзанными нуждой, скованными вечной думой о куске хлеба и завтрашнем дне, запуганными и т. д., кто решится заговорить с ними, например, о чистом искусстве, с ними, о ком поэт Некрасов поветствовал ¹⁾:

„Сошлись семь мужиков:
Семь временно обязанных
Подтянутой губернии,
Уезда Тершигорева,
Пустопорожней волости,
Из смежных деревень:
Заплатова, Дырявина,
Разутова Знобишина,
Горелова, Неелова,
Неурожайка—тож“.

Картинка эта не так уж чужда и некоторым слоям культурной Европы теперь.

Конечно, жизнь показывает, что и в этих условиях люди умудряются каким-то чудом сохранить душу, но для широкой постановки эстетического воспитания такие условия неблагоприятны. Все это дало основания утверждать, что искусство на эстраде, в галереях, значительная часть современного искусства, в особенности, часть, совершенно не связанная с жизненными интересами масс, едва ли уживется и расцветет в этой обстановке.

Но этим не ограничиваются и указывают на то, что здесь возникает затруднение еще с иной стороны. В массе народа живет потребность в красивом, хотя бы в его наиболее простых, безыскусственных и часто грубых формах. И вот нам говорят: нельзя пренебрегать тем, что на почве эстетической культуры могут значительно обостриться социальные противоречия и чувство неудовлетворения своей жизнью. В самом деле. Развитие эстетического вкуса предполагает возможность его хотя бы некоторого удовлетворения, а в условиях жизни массы культурных народов, говорят нам, нет для этого почти ничего. Галлерей и музеев одни не вы-

1) „Кому на Руси жить хорошо“. Пролог.

полняют всех задач эстетического воспитания и удовлетворения эстетического вкуса, и для массы низов городского населения, для маленьких городов, а тем более для деревень, они и совсем не могут иметь значения. Но если оставить этот вопрос в стороне, т.-е. если считать самый эстетический голод положительным фактором, способным заставить искать и, в конце концов, найти пути к его удовлетворению, то, без сомнения, эстетическое воспитание, повышая культуру и вкусы, будет неминуемо *увеличивать* и *уточнять* и требования к жизни, к той самой жизни и обстановке, которая нередко обращает людей в двуногих животных. В результате может получиться чувство повышенного неудовлетворения жизнью, и без того во многом безотрадной. Эстетическое воспитание масс способно чрезвычайно *обострить социальный вопрос*, так как даже на пути к социализму мы не можем дать сразу всего, и в итоге несвоевременная утонченность породит неудовлетворение тем, что есть, и подорвет жизнеспособность и готовность бороться.

Верно ли это? Мы сознательно выделили эти отрицательные условия, потому что об этой стороне вопроса, об эстетическом воспитании детей массы, т.-е. самой массы, почти не говорят у нас, и напрасно. В только что приведенных нами опасениях, хотя и не все верно и безупречно, но много жизненно правильного, и тут есть, над чем задуматься. И тут нет той простоты, которая рисуется многим нашим популяризаторам эстетического воспитания: одни говорят — быть ему, другие — не быть, а о сложных сторонах этого вопроса ни слова, может быть, потому, что забывают о массе и считаются только с условиями жизни более или менее интеллигентных и обеспеченных и притом городских слоев населения. Как на пример, укажем на популярные устарелые, но проникнутые теплым чувством „Письма об эстетическом воспитании“ В. Острогорского; но они не единственные.

Для нас вопрос решается так. Если для массы все еще существуют во многом недостойные человека условия существования, то мы на этом основании совсем не в праве узаконять их и в угоду им попускаться факторами воспитания, которые мы признаем ценными. Мы не пойдем путем умозаключения Трейтчке, тем более, что сама масса энергично тянется к свету и культуре, она сама уже не мирится с такими условиями. И для нас существует только один правдиво жизненный путь: недовольство масс, нежелание мириться с нечеловеческими условиями есть глубоко положительное явление, и пусть люди борются за лучшую жизнь. Кроме того, в педагогике мы должны смотреть *вперед*, так как там растут люди будущего. Детей мы совсем не в праве подчинять этим условиям и лишать великих благ эстетической жизни. Блага эти действительно велики и при том еще обладают большим воспитательным значением. Мы этого вопроса уже касались и теперь только напоминаем о нем: рядом с высказываемыми опасениями мы поставим

положительные данные, большую эмоциональную силу, эстетическую радость и удовлетворение, выявление личности, отвлекающее значение эстетических переживаний, устранение духовной пустоты, полноту жизни, исключение грубых сторон характера и поступков и т. д. и думаем, что вторые перетянут.

Но в таких возражениях против эстетического воспитания с общественно-социальной точки зрения кроется еще двойное недоразумение: в них речь идет об эстетической жизни в суженном смысле, об искусстве и, я бы сказал, об искусстве на эстраде, а затем имеется в виду пресловутый принцип *l'art pour l'art*, — принцип так называемого чистого искусства. Кроме искусства в галереях и музеях, — при чем мы *далеки* от мысли вслед за современной модой развенчивать или не дооценивать их, — есть еще живая эстетическая жизнь, широкая, безбрежная, есть мать-природа с неисчерпаемым эстетическим богатством; у каждого человека есть своя безбрежная нива для эстетической культуры, это — его собственная натура с ее субъективными проявлениями, личными и общественными; возьмем хотя бы песню, игру, беседу, одежду и т. д.; уже они открывают нам большой доступ к эстетическому воспитанию и в данных условиях, как-бы они тяжелы ни были. Будем только, повторяем, помнить: речь идет пока не о максимуме, а об известном *минимуме*. Если мы пойдем верным путем, то мы можем открыть доступ к искусству, настоящему искусству. Но, действительно, чистое искусство к жизни не подходит, *l'art pour l'art*, в особенности в его крайней форме, не для нее. Для кого оно? Нужно-ли жалеть о том, что его голос не долетит до слуха души человека из народной массы? Наконец, пусть оно живет для тех, кто в нем видит правду, но, ведь, это такая высь или такая глубь эстетической жизни, куда можно пройти только через всю толщу эстетической культуры. Для нас в педагогике этот вопрос пока во всяком случае отпадает.

Пробуждение эстетического вкуса, его культура — великая проблема воспитания масс, но ясно, что тут эта эстетическая культура должна исходить из непосредственной тесной связи с жизнью. Мы должны уберечь себя от тех упреков, которые раздаются в массе по адресу нашей школы: что школа одно, а жизнь другое. Этим объясняется то, что с ростом и укреплением идеи эстетического воспитания росла и крепла мысль взять исходным пунктом его *художественные ремесла*. С развитием и проведением идеи трудовой школы им, как и всей сфере эстетического воспитания, открываются богатые возможности. И кто знает, не откроется ли тут новая жизнь и эпоха для искусства? Ведь, указывают же в наше время на японское искусство, как на неразрывно слитое с народной жизнью и питающееся живыми соками этой жизни, не откроет-ли это путь к настоящему, живому, неподдельному искусству из народа? Тут нам вспоминается Л. Н. Толстой с его

крайними и утрированными взглядами на искусство. Не эти-ли и им подобные мысли побудили его отвернуться от „господского“ искусства и увлекли в сторону „Федькиного творчества“¹⁾? В противовес ссылкам на гибельность эстетизма напомним еще, что Германия, Франция и Англия даже в условиях индивидуалистично-буржуазного хозяйственного строя давно идут энергичными шагами к эстетическому воспитанию массы.

Конечно, при этом необходимо отдавать себе отчет, что идея эстетического воспитания масс пропитана радикальным, демократическим характером. Как только она начинает вырастать в серьезное явление, выдвигается социально-художественная точка зрения, а она сплетается со взглядами социалистического характера. Так было с Рескиным, в том же или близком к нему направлении идет другой деятель, англичанин Моррис; Крэн, как говорит Рихтер²⁾, становится прямо на почву социал-демократии и считает истинное искусство „чистым продуктом социализма“.

Но это все уже выводы, лежащие далеко за пределами педагогики. Размышление над социальными сторонами, связанными с эстетическим воспитанием, приводит к выводу, что многое здесь зависит от *цели* эстетического воспитания и его *путей*.

¹⁾ См. интересную статью В. Воронова „Лев Толстой и рисование в народной школе“, „Вестник Воспитания“ 1913, кн. 7.

²⁾ Die Entwicklung des kunsterzieherischen Gedankens, стр. 97.

VIII.

Цели эстетического воспитания детей.

И в вопросе о целях воспитания пока нет полного согласия, потому что решение его стоит в тесной зависимости от целого ряда сложных и спорных вопросов. На некоторые из них мы указали в предыдущем изложении. В различных ответах на этот вопрос повторяется наиболее часто идея воспитания в детях, а через них и в народе вообще, *способности испытывать эстетическое наслаждение*. Но такая цель одна, конечно, не исчерпывает всего вопроса: она слишком поверхностна, чтобы оказаться в силах оправдать весь сложный и трудный путь эстетического воспитания. Такая цель—только ближайший этап, и притом не единственный и не самодовлеющий. Отметим попутно, что для нас эмпирическая теория не исчерпывает и не обосновывает до конца всей сложности и ценности эстетической жизни, — это дается только чисто *философским* углублением эстетической теории по направлению к уяснению абсолютных ценностей и места красоты среди них. Для понимания эстетического воспитания *детей* будут достаточны ближайшие эмпирические цели,— вот почему мы считаем себя в праве в данном случае ограничиться только простым упоминанием о последних целях в смысле эстетической жизни, тем более, что бегло об этом была речь раньше; этот вопрос слишком сложен и требует для своего решения уже готового философского мирозерцания, чтобы мы могли взяться за него в этой небольшой работе во всей его глубине ¹⁾. Мы будем говорить о *целях* эстетического воспитания, а не о цели, потому что в особенности для педагога их можно по меньшей мере разделить на две: на главные и побочные цели.

Центральное место должны занять, конечно, эстетические цели, но и тут возможны разногласия. Здесь прежде всего подымается вопрос, кого мы будем воспитывать в детях, творцов-художников в широком смысле этого слова, или только людей, способных жить эстетическими восприятиями, или, наконец, мы будем

¹⁾ Интересующимся этой стороной вопроса я укажу на мой печатающийся труд „О смысле жизни“, ч. II-ая под заглавием „Философия человека“, Петроград, книгоиздательство „Сеятель“.

стремиться к цели, в которой эти задачи сливаются. На первый взгляд кажется, что первая цель слишком наивна, и самая постановка вопроса дает и его решение в отрицательном смысле, но вспомним, как широко пользуются в наше время новаторы-педагоги идеей „детского творчества“, как мыслью, не внушающей никаких серьезных сомнений, и мы убедимся, что и такой взгляд возможен: предполагая в детях вообще творческие способности, можно последовательно видеть задачу эстетического воспитания во возвращении эстетических творцов. И в принципе, как руководящая идея, как норма, эта мысль вполне педагогична и правильна,—лишь бы ей не придавали характера констатирования и действительного факта, где она вступает на крайне шаткую, совершенно необоснованную и, вероятно, ложную почву. Идея эта целиком держится мыслью, что в каждом человеке, в детях мы можем предполагать творческие эстетические данные, и тогда эстетическое воспитание становится на один уровень по широте его проведения с нравственным, религиозным и интеллектуальным воспитанием, где мы теперь также не допускаем мысли о детях, неспособных к такому развитию. Но такая цель мыслима, только как руководящая идея, как норма, невыполнимая в таком виде в действительности. Истинные художники-творцы рождаются, и воспитание может только в большей или меньшей мере содействовать их развитию и расцвету; такие дарования—удел исключительных натур. Внушать детям мысль, что они—готовые творцы уже сами по себе, по своим фактическим данным, это значит культивировать невозможное с жизненной точки зрения самомнение и самообман и полную неспособность индивида разобраться со своими силами и отнять у них лишний стимул к работе над собой. Может быть, нашим феминистическим—в дурном смысле—отношением к детям в интеллигентской среде, безрассудным открытым поклонением и фимиамом маленькому „царю природы“ отчасти и объясняется то, что юный „поэт“ или „художник“, не осиливший элементарной премудрости школьных познаний и малограмотный, по выражению одного журналиста, „вышибает презрительным пинок Пушкина за черту литературы“, поносит на глазах у всех Л. Н. Толстого, начкает свои картины, похожие на следы мухи, путешествующей по разноцветному чернильному пятну, и презирает „какого-то там Репина или Беклина“, и все благодушно смеются и боязливо думают: а что, если за этим скрывается какая-нибудь новая „творческая“ идея. Сентиментальное ухаживание за детьми не имеет ничего общего с здоровой педагогикой и обещает мало хорошего и в будущем. В этом смысле в педагогике надо считать глубоко правдивыми слова Гегеля, что молодежь необходимо попутно научить „подчиняться скипетру гения“. Это тем более приемлемо для самой молодежи, что гений—сама молодость, потому что он всегда столько же в настоящем, сколько в будущем.

Таким образом, в вопросе об эстетическом воспитании речь идет, очевидно, о чем-то ином, хотя, как мы увидим, первая идея не устраняется; она только нуждается в пополнении.

На вполне реальной почве стоит стремление воспитать эстетическую восприимчивость, способность перенимать и ценить красивое и эстетическое. В этом отношении мы, без сомнения, в праве предполагать, что нет людей, неспособных развить в себе такую восприимчивость в том или ином отношении. Если даже допустить возможность фактических исключений, то число их настолько незначительно, что оно не мешает общему предположению. Ведь, нельзя забывать, что человек—„царь природы“ только в возможности, потенциально, и что масса мнимо эстетически невосприимчивых людей объясняется вовсе не их неспособностью, а отсутствием соответствующего воспитания и культуры, так что природные данные в них так и заглохли в зародыше, не выявившись. Возможно, что масса будет всегда хромать и гнаться за шаблоном и модой, но минимальное развитие и для нее возможно. На этой скромной цели сходятся ряд видных эстетов-педагогов ¹⁾. Общую мысль можно формулировать прекрасными словами Корнелиуса ²⁾: „нет надежды сделать из всего народа художников-мастеров, но можно надеяться воспитать народ, который будет *понимать* своих художников.“

Но этим вопрос о целях с эстетической точки зрения не исчерпывается. Нет сомнения, что стремление воспитать эстетическую восприимчивость и понимание не может исчерпываться, как своей высшей задачей, надеждой открыть таким путем более свободный путь выявления избранных творческих сил, у которых будет то, чему европейцы завидуют в японском искусстве: „интимное отношение“ к природе, непрерывный органический рост и *серьезное слияние искусства, народа и жизни* ³⁾. Но и в пределах указанной нами скромной задачи намечается другая, о которой мы будем говорить при выяснении путей эстетического воспитания. Это — *развитие здорового дилетантизма*, не переоценивающего себя.

К чисто эстетическим задачам примыкают, как побочные, другие. Наша цель—воспитывать не только для искусства, но и с помощью искусства, *поскольку* это не идет в разрез с эстетической жизнью. На этой почве можно развить наблюдательность и восприимчивость, если мы не пойдем путем ложной изоляции

¹⁾ Например, см. K. Lange „Das Wesen der künstlerischen Erziehung“ в трудах дрезденского съезда по эстетическому воспитанию 1901 г., стр. 30.—Lichtwark, там же, стр. 133. Richter „Die Entwicklung des künstlerzieherischen Gedankens“ (в различных местах).

²⁾ Приведены у Richter, там же, стр. 258.

³⁾ Там же, стр. 13.

эстетической жизни, а также понимание ценностей ¹⁾. Эстетическое воспитание, по существу, может оказать благотворное влияние на весь характер человека, не только отвлекая его от грубого, но и в положительном направлении. Где этика и обычные приемы отказываются служить нам в воспитании и обучении детей, там нам на помощь должна и может прийти эстетика. Как говорит Э. Вебер ²⁾, искусство является также средством для воспитания независимых, свободных личностей,—предполагая, добавим мы, что воспитание идет по здоровому пути. Здесь (в искусстве, М. Р.),—говорит этот автор,—лежит область мира, где индивидуальное может найти для себя простор. Здесь отдельное лицо может дать своей личности свободно изжить себя,—дать то, что его выделяет из массы“. Мы в праве ожидать, что на этом пути мы дадим детям ряд стимулов и к физическому развитию. Судьба всех таких ожиданий зависит от того, насколько нам удастся правильно оценить эстетические переживания детей и наметить верные пути для их эстетического воспитания.

¹⁾ См. Lichtwark, „Verhandlungen des ersten Kunsterziehungstages zu Dresden“, 1911, стр. 183.

²⁾ E. Weber „Aesthetik als pädagogische Grundwissenschaft“. стр. 208.

IX.

Эстетические восприятия у детей.

В общем итоге все предыдущее изложение привело нас к выводу, что эстетическое воспитание детей необходимо, и с принципиальной стороны, на основании общих соображений, можно считать также, что оно вполне проводимо. Последний вопрос, а также и вопрос о путях эстетического воспитания, требуют предварительного уяснения, какова эстетическая жизнь детей в действительности. Если до сих пор мы встречали на нашем пути трудности общего и еще чаще чисто философского характера, то в данном случае мы стоим перед большой неопределенностью, получающейся на почве недостаточной обследованности фактической стороны эстетической жизни детей. Нельзя сказать, чтобы новая, так называемая, экспериментальная педагогика пренебрегла этим вопросом или уделила ему слишком мало внимания; такие исследования были и появляются все чаще, но все они несут на себе печать шаткости современных психолого-педагогических методов и пока не выводят нас дальше более или менее вероятных догадок, получаемых путем обобщения добытых до сих пор сравнительно скудных результатов¹⁾. У нас огромные области остаются почти совершенно необследованными, как сфера музыкальных переживаний,—имея в виду не описание, а научно-обоснованные выводы; те исследования, которые имеются, большей частью односторонни и, обещая в заглавии осветить художественное воспитание детей, в сущности говорят только о воспитании в области живописи. Горе еще в том, что у нас все еще вместо исследования и объективного решения—или пафос и сентиментальное восхищение „детским творчеством“ а priori, или такое-же „полное предчувствия“ горячее отрицание.

Здесь вообще перед нами в России задачи и предположения, но еще не научно-твердые итоги. Отсюда вытекает, к сожалению, то, что мы более богаты количеством, а не качеством, так как большинство исследований шло большей частью путем опросов или близких к ним методов, т.-е. путем ненадежным, и слишком сильно

¹⁾ Ссылка на детские игры слишком наивна, чтобы убедить в наличности эстетической жизни детей, тем более, что эстетический момент не играет в играх детей почти никакой роли.

находилось во власти персоеценки лабораторного изучения сравнительно с жизненно-наблюдательным или естественно-экспериментальным, чтобы дать вполне надежные результаты. Если во многих случаях вообще оказывается правильным утверждение, что в каждой проблеме, представляющейся решенной лабораторно-экспериментальным путем, мы даем две новых, то эта мысль тем более справедлива в области исследования эстетической жизни детей. Опросы здесь, без сомнения, не подвинут нас далеко вперед, потому что ядро эстетических переживаний лежит в области эмоциональной жизни, с трудом поддающейся учету и определению даже у взрослого, а не только у детей. Этому нас могли бы научить хотя бы исследования детской памяти, внимания, мышления и т. д., где ярко иллюстрируется многочисленными выводами малая доступность детям определения и осмысливания своих переживаний в области чувств. Мы сомневаемся, чтобы из предложения детям написать что-либо о виденной картине или из приглашения назвать, что они считают красивым, могли получиться в деталях ценные результаты. И тут надо послушать и понаблюдать детей *в жизни*, а не только в лаборатории; тогда, надо надеяться, для нас откроется много такого, о чем мы до сих пор имели мало представления. Общие наблюдения приводят в целом ряде вопросов, в том числе и в вопросе об эстетической жизни детей, к заключению, что эти задачи будут разрешены более или менее удовлетворительно тем, кто найдет в себе мужество освободиться от исключительного доверия к лабораторному эксперименту и перейдет к настоящей, *живой* детской действительности. Там, где такие шаги делались в области исследования эстетических переживаний детей, результаты получались поучительным образом не совсем те, что в лабораторных исследованиях, и внушали больше доверия, чем вторые.

Таковыми соображениями должен, на наш взгляд, руководиться современный исследователь этого вопроса, и в этом чувствуется большая, настоящая нужда. Пока же нам приходится пойти путем более или менее достоверных догадок и небольшого количества ценных исследований, в ожидании, что будущее внесет много дополнений.

Многие авторы, уделявшие внимание вопросу об эстетической жизни детей, приходят к выводу, что эта жизнь в общем начинает ясно проявляться при нормальном развитии только в отроческом возрасте; в пору же детства в собственном смысле этого слова эстетические интересы или отсутствуют совсем, или же вытеснены в такую подавляющую их массу других разнородных интересов, что возможность говорить об эстетических интересах детей этого возраста представляется мало обоснованной. Таковы, например, выводы работы О. Гассеродта, проделавшего опыты с описанием художественных картин. Он говорит ¹⁾, что его опыт

¹⁾ Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik, 1913, V, стр. 282.

подтверждает выводы из проведенных до сих пор эстетических опытов, а именно: у детей нет наслаждения искусством „как таковым“; предположение сторонников эстетического воспитания не оправдывается: у детей обнаруживается к произведениям искусства — в данном случае речь идет о картинах — отношение чисто интеллектуальное. Гассеродт поэтому приходит к выводу, что в народной школе можно самое большое только подготовить нуть для эстетического воспитания. Во многом аналогичные факты получил Н. Румянцев, хотя избранные им пути приходится признавать неудачными; но он все-таки высказался за эстетическое воспитание детей и младшего возраста ¹⁾. „Что настоящее эстетическое суждение еще долго остается недоступным для детей“, говорит Мейман ²⁾ „это я часто констатировал, когда спрашивал о художественно-ремесленных предметах... Большая часть настоящего мира искусства, по моим наблюдениям, еще не существует для младших учеников народной школы“. Но дальше Мейман сам указывает, что нельзя ожидать у детей проявления эстетического вкуса без воздействия со стороны взрослых.

Слабость детей в эстетическом отношении, казалось, подтверждается еще и общими соображениями, возникающими на почве педагогической психологии. Детскому духу чуждо все формальное, а последнее как раз является существенным для эстетических переживаний. Они мыслят утилитарно; мотивы пользы, служения и применения занимают, например, господствующее положение в их определениях („нож это то, чем режут“ „лошадь это то, что возит“ и т. д.), а эстетическая жизнь удается тем меньше, чем большее господство приобретают в ней мотивы пользы и применения. У детей очень слаба способность различения, и уже потому им трудно отделить форму от содержания. У детей первого периода младшего возраста воображение и мышление, в узком смысле, живут еще в их функциях в сравнительно тесном сплетении друг с другом, что также может служить большим препятствием к пониманию искусства ³⁾, потому что дети могут принять фикцию, лежащую в существе искусства, за подлинную действительность и реагировать на нее, как на действительное событие, т.-е. тесная связь мышления и фантазии может легко исключить незаинтересованность, это основное условие возникновения эстетического впечатления, и закрыть доступ к искусству. Так бывает с маленькими детьми, когда они созерцают действие на сцене театра, при-

¹⁾ См. Румянцев „Эстетическое воспитание в начальной школе“.

²⁾ Лекции по экспериментальной педагогике, ч. I, стр. 252 и сл.

³⁾ Срвн. Бакушинский „Художественное творчество и воспитание“ стр. 14 „лишь с этого момента, с момента появления созерцания, с типичным признаком его,—изоляцией в сознании,—можно говорить об искусстве, художественном творчестве детей“.

имают все совершающееся на их глазах за настоящие события, например, требуют вмешательства взрослых против насилия и бидчика. Нельзя отказать в известном значении в неблагопри-
ятную сторону для возникновения эстетических переживаний и
тому, что дети слабее схватывают целое и переносят центр тяжести
частности. В. Воронов ¹⁾ в статье „Л. Толстой и рисование в
народной школе“ напоминает о глубоко правдивом отрывке из
Детства и отрочества: юный охотник вернулся с охоты и заго-
елся желанием запечатлеть свои переживания в рисунке. На
оду под руками была только синяя краска, и вот, поле, кусты,
ошпади, собаки,—все смелая кисть в юной руке одела в синий
вет, но когда очередь дошла до зайчика, естественно ставшего
существом в центр всего события и картины, юный художник
настолько глубоко поколебался в вопросе, не тревожившем его
при изображении кустов, собак и лошадей синей краской, что
решает прибегнуть к авторитету отца: бывают синие зайцы или
нет? Эта деталь поглотила все его внимание, и само собой разу-
меется, что заяц был нарисован в колоссальных размерах в сра-
внении с лошадьми, собаками и т. д.

Таких оснований сомнения в существовании настоящих эсте-
тических переживаний у детей можно было бы привести еще
несколько, но было бы большой ошибкой думать, что в данном
случае мы располагаем только отрицательными инстанциями. Во-
первых, все предыдущее указывает только на препятствия к по-
ниманию красивого в искусстве, не подрывая восприятия естест-
венно-эстетического в виде живой действительности, природы и т. д.
Все приведенные соображения говорят о детской слабости в об-
ласти эстетической жизни; в частности, мы не станем отрицать их
непонимания искусства, как такового, но тут кроется огромное
недоразумение: все исследования, не говоря об их крайне несо-
вершенном характере, дают право говорить об отсутствии *чистых*
эстетических восприятий или об их *крайней слабости*, по это
отнюдь не обозначает отрицания всяких данных, позволяющих
надеяться, что нам удастся развить у детей и эту сторону. Такое
несовершенство встречается нас в педагогике везде и, ведь, это и
делает необходимой педагогику: в действительности такая слабость
везде была только побуждающим моментом к развитию соответ-
ствующих сторон. Так фактическое исследование показывает, что
дети младшего возраста в массе плохо знают цвета, но это от-
нюдь не обозначает их полной *неспособности* к их различию:
весь вопрос в значительной степени решается тем, прошли дети
через соответствующее школьное и особенно дошкольное воспита-
ние или нет ²⁾.

¹⁾ Вестник Воспитания, 1913, VII.

²⁾ Это положение я попытался в отношении различных областей
развить в моей книге „Очерк педагогической психологии“.

Все мы прекрасно знаем, что большинство и взрослых людей, лишенных соответствующего воспитания, будет далеко от понимания эстетического, как такового,—стоит только внимательно присмотреться к интеллигентской массе, чтобы убедиться, что чистая эстетика и там только норма, а не действительность. В сущности, и к эстетической жизни необходимо применить биогенетический принцип и вспомнить, что человечество должно было пройти очень длинный путь исторического развития, прежде чем оно смогло подняться на высоту современных утонченных эстетических переживаний; но эта высота не должна мешать нам понять эстетические запросы и в прошлом человечества, как бы они просты и незначительны ни были с этой точки зрения; ведь, и стремления дикаря раскрасить себе лицо или украсить себя перьями, грубы и наивны, но они не лишены эстетических запросов. Для нас в педагогике особенно важно помнить, что на первом месте для педагога стоит вопрос о существовании известного *минимума*, известных задатков. Наше дело, основываясь на этом минимуме, *развить* в детях здоровую эстетическую жизнь. Эстетическая жизнь является почти целиком делом *культуры*. А в нашей действительности уживаются теперь две крайности: на верхах интеллигенции сплошь и рядом культивируется ложный утонченный эстетизм со всеми его губительными крайностями, а рядом в подавляющем большинстве случаев эстетическое чувство не только не культивируется, но оно гибнет на двух путях: от излишнего усердия, когда массовых детей без разбора и понимания тащут в область мнимых эстетических переживаний, далеко не всегда доброкачественных, или же от огульного отрицания, когда, по старине, всякие позывы детей к красивому рассматриваются, как отрицательное явление: „про красоту молчи, молод еще“, таков общий лозунг в этом случае. Откуда же развиться здоровым эстетическим восприятиям у детей?

В противовес скептикам можно указать на целый ряд данных, безусловно подтверждающих существование эстетических задатков и переживаний у детей. Уже одно то, что всякое истинное искусство и правдивая эстетическая жизнь ярко *конкретны*, сколько бы ни подчеркивали их формальную сущность, вылущенную отвлеченным путем, уже одно это наводит на мысль, что детская натура и эстетические восприятия не должны быть чужды друг другу, и что напрасно мы думаем, что, чего нет, как будто, у детей *на словах*, приковывающих, к сожалению, слишком много внимания к себе у многих современных экспериментаторов, того нет и на деле.

В действительности, ведь, дети часто не могут осмыслить даже собственного физического недомогания. Уклад их душевной жизни дает не мало таких положительных указаний: в то время как взрослый находится, в общем, в крепкой властной руке холод-

ного рассудка, трезвости, знания возможного и невозможного, уничтожающего наивное отношение и сковывающего произвол фантазии, и мыслит отвлеченными словами, по мере развития все дальше уходя от индивидуально-конкретных представлений, дети в младшем возрасте, в общем, живут как раз атмосферой обратного характера: их фантазия не так богата элементами и возможностями различных комбинаций, но зато они здесь вполне в своей сфере, их воображение функционирует несвязанно, тесно слетаясь с их мышлением, при чем богатым подспорьем является и их наивное отношение к действительности, анимизм, когда весь мир для них оказывается населенным человеческим духом; они как-бы от природы „вчувствовались“ свое „я“ во все, что совершается вокруг них; что стоит ребенку оживить стул или деревянного коня и заставить их мчаться с быстротой, недоступной действительным поездом и лошадям? Недаром же давно уже указывали на близость игр и художественного творчества, хотя этим средством нельзя злоупотреблять в истолковании эстетической жизни, как это делают некоторые авторы; дети мыслят конкретно, индивидуально; они легко идут вслед за живыми, чувственными впечатлениями. Далее, хотя в раннем детстве и даже во второй половине его эмоциональные реакции у детей задержаны, но эта слабость обнаруживается только в области *оценки* своих переживаний; сами же по себе они высвобождаются с большой легкостью, типичной для маленьких детей. Таких фактов можно было бы привести много как раз из области той самой современной экспериментальной педагогики, которая нередко приходит к отрицанию эстетических восприятий у детей. Оставаясь объективными, мы и тут должны отдавать себе отчет, что эти факты говорят только о возможности эстетических восприятий у детей; многого они не дают, но в них есть ровно столько, сколько нужно для предположения возможности эстетического воспитания детей.

Если вы спросите ребенка младшего возраста, что он считает красивым, то часто получите ответ, как будто указывающий на эстетическую невосприимчивость детей. А между тем *живое* наблюдение над детьми,—над действительными детьми, а не пересажеными на искусственную лабораторную почву,—показывает, что ссыла на *красоту* в настоящем, хотя часто и грубом смысле, представляет в жизни детей совсем не редкое, почти повседневно явление. Посмотрите, как они радуются, например, новому одеянию, красочной открытке, ясно выраженному несложному ритму. Взгляните только на детей, собирающих цветы и гонящихся за бабочками и посмотрите, как они ясно отдают предпочтение всему яркому и красивому и т. д. Пусть часто их особенными симпатиями пользуется грубо-яркое, кричащее, сильное, пусть в этом случае играет известную роль смена, стремление выделиться из массы и т. д., но тут есть, без сомнения, и эстетическая радость. Детский

эстетический вкус очень примитивен и тесно сплетается с другими интересами и путями жизни, но он не миф, а действительность, и его можно развивать так же, как мы развиваем интеллектуальную или нравственную сторону детского духа.

Целый ряд авторов подтверждают эту мысль на основании своих наблюдений. Уже Мейман, в начале высказывавшийся скорее отрицательно, в последнем своем труде „Abriss der experimentellen Pädagogik“ ¹⁾ ссылается на свои экспериментальные исследования эстетических восприятий у детей и утверждает, что „при этом (при рассматривании форм букв) проявились у детей оживленные *вчувствования*, и эстетическое суждение было очень решительное“. То же подтверждают другие исследователи, Грюнвальд, Дёринг, Лобзиен, Лоде и др. Можно только подчеркнуть, что дети младшего возраста отдают заметное предпочтение изображениям событий и поступков и слабо реагируют на произведения с „чистым настроением“. В противовес скептикам Фишер говорит: ²⁾ в наше время разнообразные опытные исследования ставят вне сомнения, что 1) с телесным созреванием наступает стадия, „когда дети обращают внимание на качества *ценности* данной природы, людей и критикуют, даже стремятся реализовать ценности. В это же время начинаются первые проявления способности эстетических чувствований“; 2) другие исследования показывают, что эстетический вкус у детей можно воспитывать. Когда Гижидский на съезде по эстетическому воспитанию в Дрездене в 1901 году утверждал, что дети относятся к школьному зданию, как к беспорядочной массе, проф. Эренберг противопоставил этому утверждению свой личный опыт, свидетельствующий о противоположном. ³⁾ В последней книжке „Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik“ за 1913 г. помещена очень интересная статья Бредереке „Bemerkungen zu den experimentellen Untersuchungen über Bilderunterricht“. Бредереке шел не опросным путем, справедливо считая его мало достоверным, а путем живого воспроизведения. Подчеркнув в выборе темы важность *доступности*, он говорит: ⁴⁾ „Я исследовал больше 2500 детских рисунков (на тему заход солнца, буря и дождь, ночь и т. д.; дети рисовали цветными карандашами. М. Р.) 6—14 летних мальчиков различных школ и установил, что из 12—14 летних больше 50% внесли в свои рисунки настроение“. Выводы Бредереке таковы ⁵⁾: 1) *Дети способны испытывать радость от искусства как такового.* 2) У де-

¹⁾ Стр. 194. Русск. перев. „Очерк экспериментальной педагогики“, изд. „Мир“, М.

²⁾ Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 1913, VII/VIII стр. 400.

³⁾ Arbeiten, стр. 89. Там же много других положительных мнений.

⁴⁾ Стр. 622.

⁵⁾ Там же, стр. 623.

тей нет словесного выражения для чувственного тона, т.-е. их собственные записки и опросные листы не могут служить надежным показателем.

Наиболее веским возражением является напоминание, что детям недоступна форма, как таковая, в которой видят сущность искусства. Где содержание не захватывает детей, там форма оказывается бессильной. Но мы уже указывали на то, что этой мыслью нельзя пользоваться так широко, как это многие делают в наше время. Мы пытались показать, что и в эстетике, как теории, а тем более в живой эстетической деятельности, форма неотделима от содержания, и в художественном произведении они непосредственно переходят друг в друга. Чисто формалистическое понимание пока еще и вообще не является бесспорным. Но если бы даже оно было целиком правильно, то оно касалось бы только идеального искусства, не исключая действительной сферы эстетической жизни. Человечество тоже не сразу оказалось на головокружительной высоте чистого искусства, чистой формы. Где речь идет о детях, там должна господствовать идея развития и постепенности. Особенное недоумение вызывает то, что многие исследователи подошли к детям в своих опросах, повидимому, с странным ожиданием найти у детей в ответах элементы формалистического характера, если они понимают искусство. Бредереке справедливо замечает на эти речи о понимании искусства „как такового“ ¹⁾, что наслаждение искусством ни в каком случае нельзя смешивать с обладанием формально-эстетическими сведениями, потому что „искусство, как таковое“ это то, что создано художниками-творцами, т.-е. художественные произведения, а не то, что другие вытянули из творений искусства, т.-е. эстетические законы. Как для пищеварения нет прямой необходимости знать и сознавать законы физиологии, так эстетическая жизнь возможна без знания и сознания отвлеченных формалистических элементов, лежащих в ядре эстетического впечатления. Вот почему мы в праве отнестись к простому детскому восклицанию: „Ах, как красиво!“ с несравненно большим доверием, чем к искусственным результатам ненадежных опросных методов.

Причиной, создающей ряд разногласий в этом случае, является то, что спорящие стороны не всегда говорят об одном и том же: одни имеют в виду не всю ширь эстетических переживаний, а только искусство и творчество в нем, т.-е. ту форму эстетической жизни, которая выражается в создании определенных продуктов художественного творчества, находящихся, как объекты, вне их творца, как картина, скульптурное произведение, и т. д. ²⁾.

¹⁾ Там же, стр. 619.

²⁾ Срвн. Бакушинский „Художественное творчество и воспитание“, 12.

При таких условиях из сферы эстетических переживаний выбрасывается огромная область, если не более важная, то и не менее существенная,—все то, что человек дает на себе и собой, своими переживаниями, их формой и, наконец, своими восприятиями. Вот если взять такое широкое понимание, — а только оно с нашей точки зрения и может быть правильным, — то тогда взгляд на эстетическую жизнь детей должен отлиться во вполне положительную форму. Не надо забывать, что и созерцатель или слушатель также не есть чисто пассивный восприимчивый, сосуд для „наполнения“; так душевная жизнь не протекает вообще, — она вся в активности; в частности, зритель — сотворец; только тогда он и понимает и чувствует автора и его произведение. Если можно спорить о том, могут ли дети давать что-либо в сфере первой формы художественного творчества, то в области второй их жизнь не подлежит ни малейшему сомнению. Можно стремиться установить только степень и надо быть готовым к тому, что в раннем детстве мы встретимся только с зародышами, с примитивнейшими проявлениями; в том и заключается великая задача педагогики, чтобы подойти к этим истокам для здорового культивирования их.

Дети, естественно, обнаружат и обнаруживают слабость и в эстетической жизни, как и в других сферах, в особенности в младшем возрасте; мы и тут, как везде, находим их на стадии развития и выростания. Возможно даже, что найдутся отдельные единицы, у которых нам не удастся пробудить эстетическую жизнь, но мы в праве исходить из общей мысли, что нет детей, неспособных к эстетическим восприятиям в той или иной сфере. При этом девочки и мальчики идут не тождественными путями. Было бы большой ошибкой не замечать крупных особенностей и в направлении мысли и в эстетических восприятиях у мужчин и женщин, у мальчиков и девочек. Женщины, повидимому, всегда более субъективны, конкретны, более живут моментом и его живым содержанием. У мужчины богаче мир в объективном направлении ¹⁾. В частности, относительно детей на особенности указывают многие исследователи. Так, например, Врешнер ²⁾ находит, что девочки в своих показаниях, как и женщины вообще, больше склоняются к лицам, мальчики к предметам.

¹⁾ См. В. Хвостов „Женщина и человеческое достоинство“.

²⁾ Vergleichende Psychologie der Geschlechter, 1912 г., стр. 28 и сл.

Х.

Эстетические восприятия у детей (окончание).

Вопросу об эстетических восприятиях у детей были уделены некоторые наши исследования, проведенные нами в интересах ознакомления слушательниц курсов с наиболее употребительными методами исследования. Хотя мы и сами отнюдь не склонны переоценивать полученные результаты, но все-таки при сопоставлении с ссылками противников эстетического воспитания детей в младшем возрасте они приобретают некоторый интерес, если их взять в *общем* итоге. Только постольку мы и считаем необходимым упомянуть о них.

Прежде всего, большое значение здесь имеют те методы, с помощью которых исследуются сравнительно простые переживания, как детей, так и взрослых, в области зрительных, слуховых и двигательных восприятий. Это объясняется чрезвычайно важным вопросом, существуют-ли основания предполагать, что переживания детей уже в этой простейшей области принципиально отличаются от переживаний взрослых людей. Мы, конечно, уже чисто теоретически можем предполагать большие различия по степени богатства, широты и глубины этих переживаний, в зависимости от роста и развития, но это уже второстепенный вопрос; самое же главное—это убедиться, трогают-ли детей, например, отдельные цветовые восприятия или звуковые, окрашиваются-ли они у них, как у большинства взрослых, в определенный эмоциональный тон. Большое значение также надо придавать тем методам, с помощью которых исследуется круг представлений у детей во всех этих областях, именно в области чувственно-наглядных восприятий, понимания формы и т. д. Методология исследования этих вопросов настолько сложна, что мы в данном случае, в нашей работе, предназначенной для широких кругов читателей, оставим ее в стороне, в особенности в той ее части, где исследователи прибегают к различным, более или менее сложным, аппаратам ¹⁾, и упо-

¹⁾ По этому вопросу читатель найдет много сведений на русском яз. в трудах:

Э Мейман „Лекции по экспериментальной педагогике“.

Уипль „Руководство к исследованию физической и психической деятельности“.

Шульце „Техника психологическ. и педагогическ. эксперимента“.

мянем только о наиболее распространенных методах, связанных с тем материалом, на который мы укажем в дальнейшем изложении.

Здесь на первое место становится метод опроса детей и родителей. Как известно, ценность опроса вообще невелика, и она еще несколько понижается в применении к детям, так как они отличаются большой внушаемостью и готовы всегда внести в свои ответы много крайне случайных элементов. Таким образом, на добытые таким путем данные нельзя смотреть, как на решающие, но при известной осторожности и проверке получаемых ответов другими методами можно рассчитывать получить кое-какие характерные сведения из области эстетических переживаний детей, так как эти переживания естественнее всего сказываются в непосредственном обнаружении и ищут известного внешнего выхода. При таком опросе важно, конечно, соблюсти все обычные предосторожности. Помимо детальных сведений о возрасте, развитии, положении семьи ребенка, профессии родителей, наличности или отсутствии дошкольного воспитания, необходимо точно, ясно и коротко формулировать вопрос, ничем не проявив своего отношения к нему.

Этот путь ознакомления с эстетическими восприятиями у детей применялся и применяется часто, и это побудило и нас обратиться к нему не с целью отыскания точных данных, которых он дать не может, а в надежде, что таким путем можно будет получить, суммируя выводы и сопоставляя их с другими, кое-что интересное, как в смысле положительных итогов, так и в освещении вопроса о методе. Последний вопрос также очень важен и нуждается в освещении, так как противники эстетического воспитания детей младшего возраста опираются на данные, добытые исследованием при помощи определенных методов, между прочим, и с помощью метода опроса.

Чтобы найти известный правильный критерий для оценки метода опроса детей, я произвел сначала опрос моей аудитории, состоявшей из курсисток-слушательниц, взрослых и интеллигентных людей, проведя его в точно той же форме, в какой он был проведен с детьми. Итоги получились настолько поучительные, что я считаю полезным сообщить их здесь. Вопрос был задан в такой форме: „что вы знаете красивого“? Время на ответ было ограничено пятью минутами, чтобы исключить надуманность в ответах и придать им более непосредственный характер. При этом я должен упомянуть об одном очень важном обстоятельстве, которое могло оказать большое влияние на ответы курсисток: вопрос об эстетических восприятиях у детей с начала года значился в программе моих практических занятий, и они были, в общем, подготовлены к возможности таких опросов.

Всех участниц опроса было шестьдесят человек. Состав участниц был по образовательному цензу не менее среднего,

только очень незначительное число лиц, выдержало при округе экзамен на звание домашней учительницы, большинство же прошло через гимназии, были лица и с высшим образованием. Возраст колебался между 18 г. и 40 г., при чем большая часть находилась в возрасте от 20 до 30 лет. Многие были уже учительницами, все были так или иначе хоть отчасти ориентированы в отдельных областях искусства, все бывали в галлереях, театрах, концертах; многие сами рисовали или пели, учились танцам или играли (большинство на рояли). Из предшествовавших и последующих случайных бесед по поводу занятий вообще видно было, что вопрос об эстетическом воспитании детей и их восприятии в этой области возбуждал очень большой интерес, если не наибольший. Все таким образом давало повод думать, что ответы курсисток дадут и при опросном методе яркие указания на сознательную эстетическую жизнь, так как у большинства она, хотя бы и в более упрощенной форме, в действительности не подлежала ни малейшему сомнению.

Тем не менее, когда вопрос был неожиданно дан, и было дано определенное время на ответ, то многие уже чисто внешне обнаружили большую растерянность, хотя им оставалось только писать, так как все технические условия были подготовлены заранее, как-то: бумага, карандаши, размещение и т. д. Эта растерянность у некоторых выразилась в том, что они пытались спрашивать, как писать, можно-ли думать, и только после решительного, категорического отказа в пояснении, брались за изложение. На их ответах, конечно, ставилась соответствующая пометка. Все без исключения после опроса отметили крайнюю трудность дать толковый ответ на вопрос: „Что вы знаете красивого“? и даже тягостное состояние недоумения. Я остановился на этой форме вопроса, между прочим, потому, что целый ряд других исследователей прибег к ней. После опроса были поставлены некоторые дополнительные вопросы.

В итоге указания на красивые объекты распределились следующим образом:

1. Природа	41	ответ = 68,3 ⁰ / ₀ ¹⁾
2. Цветы	8	„ == 13,3 ⁰ / ₀
3. Деревья	1	„ == 1,7 ⁰ / ₀
4. Животные	4	„ == 6,7 ⁰ / ₀
5. Птицы	1	„ == 1,7 ⁰ / ₀

¹⁾ Процентные отношения я указываю здесь, как и в следующих данных, до десятых долей, как это обыкновенно делается.

6. Человек	8	ответ =	13,3 ⁰ / ₀
7. Женщина	1	„ =	1,7 ⁰ / ₀
8. Дети	4	„ =	6,7 ⁰ / ₀
9. Искусство	9	„ =	15 ⁰ / ₀
10. Живопись	9	„ =	15 ⁰ / ₀
11. Музыка	20	„ =	33,3 ⁰ / ₀
12. Пение	5	„ =	8,3 ⁰ / ₀
13. Архитектура (здания)	3	„ =	5 ⁰ / ₀
14. Обстановка	1	„ =	1,7 ⁰ / ₀
15. Красноречие	1	„ =	1,7 ⁰ / ₀
16. Поэзия	7	„ =	11,7 ⁰ / ₀
17. Гармония	1	„ =	1,7 ⁰ / ₀
18. Наука	2	„ =	3,3 ⁰ / ₀
19. Духовная жизнь	1	„ =	1,7 ⁰ / ₀
20. Душа	3	„ =	5 ⁰ / ₀
21. Разум	1	„ =	1,7 ⁰ / ₀
22. Труд	1	„ =	1,7 ⁰ / ₀
23. Жизнь	1	„ =	1,7 ⁰ / ₀
24. Ответы, приближающиеся к указанию на все	4	„ =	6,7 ⁰ / ₀
25. Ничего	1	„ =	1,7 ⁰ / ₀

Наиболее ценным и наиболее приближающимся к истине указанием нужно признать, что большинство в той или иной форме подало свой голос за природу и поставило ее по числу павших на нее ответов на первое место. Все остальные показания не только не дали ничего положительного в смысле выводов, но, наоборот, дали возможность обнаружить целый ряд типичных недостатков опросного метода. Так как эти недочеты очень поучительны, то упомянем о некоторых из них.

В то время, как в опросе на музыкальные произведения указано только в 20 ответах, при чем большею частью упоминается только одно какое-нибудь произведение, на мое предложение на следующем заседании встать всем тем, кто ценит красоту в музыке, поднялись все шестьдесят человек без исключения, и без всяких колебаний, как бы по одному порыву. Еще больший контраст был подчеркнут тем же путем, когда я упомянул о цветах, тогда как в опросе на них падает только 8, т.-е. 13,3⁰/₀ ответов, а за цветы, конечно, высказалась вся аудитория с большой горячностью. Когда затем был поставлен вопрос, существуют-ли границы красивого, или же ко всему или почти ко всему можно подойти с эстетической стороны и найти много красоты, то ответ большинства гласил, что таких границ нет; в опросе же прямого указания на все не дала ни одна участница. До каких абсурдов доходит в этом случае дело, это видно из того, что только одна из любящих музыку и играющих на рояли, указала на нее на

первом месте, несколько из знающих и любящих музыку назвали ее только к концу, и то в виде отдельного произведения, а некоторые из учившихся пению и музыке и увлекавшихся ими совсем позабыли упомянуть о них. Целый ряд ответов показал, что авторы пошли по линии наименьшего сопротивления, по пути явно общепринятых ответов. В очень многих ответах сказались отсутствие непосредственности и простоты и часто ясное стремление сказать что-нибудь особенное, оригинальное. Все участницы единогласно отметили, что у всех них от своих ответов осталось чувство неудовлетворенности, так как они видели в них много случайных элементов.

Как иллюстрацию к этому последнему, приведем текст одного ответа, из которого видно, что даже у взрослого интеллигентного человека в таких опросах решающим фактором часто является то, что он видел недавно, что оставило свежий след в его душе и памяти. Одна участница, 29 л., окончившая женскую гимназию, пишет: „Сейчас приходят на мысль виденные недавно картины Жуковского, Бенуа, Кустодиева и др., главным образом, с выставки „Мир искусства“. Вспоминаю еще *вчерашнее* небо при закате солнца. Когда вспоминаю дальше, меня осаждают такая масса образов и литературных и всяких других, что я умолкаю“. С этим вполне совпадает относительно бедное указание на поэзию и литературу, полное отсутствие указаний на очень популярное у девушек и женщин искусство танцев, балет и оперу.

Обратимся теперь к тому, что нам удалось получить тем же опросным путем у детей. Здесь мы воспользовались с соблюдением всех предосторожностей 335 ответами девочек и 55 ответами мальчиков. Все это были дети в возрасте от 8 и до 13 лет; только очень немногие перешли этот возраст; большинство же пало на возраст 9—11 лет. За самыми немногими исключениями это были дети или прямо городского рабочего населения, или же дети мелких торговцев, ремесленников и т. д. и приблизительно из однородных школ. Среди опрошенных было небольшое количество из одной подмосковной деревни. Уже чисто внешне скоро обнаружилось, что большинство детей подошло к опросу в противоположность взрослым с большой непосредственностью и простотой и принялось записывать свои ответы с большой добросовестностью. Это заставляет отнести к общим результатам опроса хотя и не с полным доверием, но все-таки с известным вниманием. Правда, у детей большую роль сыграло то, что они видели недавно, как это подтвердило нам сравнение содержания их ответов с сообщением учительниц о том, что было осмотрено недавно. Целый ряд указаний на зоологический сад объясняется именно недавним посещением зоологического сада. Тем не менее при всей неточности и расплывчатости получилось кое-что характерное, что подтверждается другими путями.

Различные рубрики представлены у мальчиков и девочек такими цифрами:

	Девочки.		Мальчики.	
1. Природа в общей сложности	259	чел.==77,3 ⁰ / ₀	46	чел.==83,6 ⁰ / ₀
2. Отдельные конкретные виды природы	171	" == 51 ⁰ / ₀	16	" ==29,1 ⁰ / ₀
3. Цветы	53	" ==15,8 ⁰ / ₀	34	" ==61,8 ⁰ / ₀
4. Растения	—	—	2	" == 3,1 ⁰ / ₀
5. Фрукты	1	" == 0,3 ⁰ / ₀	—	—
6. Животные	10	" == 3 ⁰ / ₀	27	" ==49,1 ⁰ / ₀
7. Птицы	2	" == 0,6 ⁰ / ₀	23	" ==41,8 ⁰ / ₀
8. Человек	17	" == 5,1 ⁰ / ₀	3	" == 5,5 ⁰ / ₀
9. Мальчики у девочек, девочки у мальчиков	—	—	2	" == 3,6 ⁰ / ₀
10. Подруги (товарищи)	8	" == 2,4 ⁰ / ₀	—	—
11. Имена	6	" == 1,8 ⁰ / ₀	—	—
12. Искусство	17	" == 5,1 ⁰ / ₀	3	" == 5,5 ⁰ / ₀
13. Музыка	17	" == 5,1 ⁰ / ₀	—	—
14. Пение	11	" == 3,3 ⁰ / ₀	—	—
15. Архитектура (издание)	4	" == 1,2 ⁰ / ₀	6	" ==10,9 ⁰ / ₀
16. Города	3	" == 0,9 ⁰ / ₀	2	" == 3,6 ⁰ / ₀
17. Одежда	—	—	2	" == 3,6 ⁰ / ₀
18. Поэзия	7	" == 2,1 ⁰ / ₀	—	—
19. Сцена	17	" == 5,1 ⁰ / ₀	—	—
20. Танцы	17	" == 5,1 ⁰ / ₀	—	—
21. Духовные свойства („чистая душа“, „любовь“)	2	" == 0,6 ⁰ / ₀	—	—
22. Религиозные представления	5	" == 1,5 ⁰ / ₀	—	—
23. Сцены из жизни	3	" == 0,9 ⁰ / ₀	—	—
24. Куклы	10	" == 3 ⁰ / ₀	—	—
25. Неодушевленные предметы	—	—	3	" == 5,5 ⁰ / ₀
26. Книга	2	" == 0,6 ⁰ / ₀	2	" == 3,6 ⁰ / ₀
27. Пароходы	—	—	3	" == 5,5 ⁰ / ₀
28. Явно неэстетичное	1	" == 0,3 ⁰ / ₀	3	" == 5,5 ⁰ / ₀
29. Ответы „не знаю“	1	" == 0,3 ⁰ / ₀	—	—

Таковы итоги этого опроса. В то время как противники эстетического воспитания опираются на опросы детей и решают ими весь вопрос в отрицательную сторону, полученные нами итоги на наш взгляд дают ясное доказательство существования эстетических восприятий и реакций у детей.

В подтверждение этого вывода мы приведем дальше некоторые характерные ответы детей. Все недочеты опросного метода в этом

случае ложатся на другую сторону, а именно: опросный материал не дает достаточно надежных сведений о распределении эстетического интереса по отдельным областям. Только там, где в итоге получаются большие показательные числа, можно с известной вероятностью делать заключения относительно интереса детей к определенной эстетической области, но и то только в том случае, если, кроме опроса, в нашем распоряжении находятся данные, полученные иным путем. Наша же задача сейчас установить только наличие эстетических восприятий у детей и хотя бы элементарной способности жить в этой сфере. Полученные нами результаты дают еще один довод в пользу такого допущения. При общем числе 390 ответов бесспорное отсутствие эстетических указаний получилось только в 4 ответах, т.-е. только 1%. Особенно интересно, что все эти ответы даны учащимися в возрасте, главным образом, 11—13 лет. Считаем не лишним привести эти ответы. Один одиннадцатилетний мальчик, воспитывающийся в приюте, ответил: „я книжки люблю читать. Я видел, как пароходы плавают. Я видел зарезанного человека“. К этому нужно прибавить, что уже фраза „я книжки люблю читать“ скрывает в себе различные и очень широкие эстетические возможности, но так как определенных указаний здесь нет, то мы и причислили этот ответ к отрицательным. Другой двенадцатилетний мальчик, сирота, никогда не бывавший в галлерее и не знающий, что это такое, ответил: „красив верблюд“. В аналогичном духе дан был еще один ответ. Наконец, одна девочка в возрасте 13-ти лет ответила: „я нахожу, что самое красивое в моей жизни—это путешествие“. И этот ответ оставляет широкие возможности истолкованию. Но к эстетическим ответам мы причисляли только то, что в общем не оставляло никаких сомнений.

Обратимся теперь к распределению по отдельным областям. Здесь прежде всего приходится отметить крайнюю шаткость целого ряда данных. В целом ряде ответов нам удалось установить происхождение некоторых элементов в ответах. Так, на танцы указала в большом сравнительном числе та группа девочек, которая незадолго перед этим смотрела балет „спящая красавица“ и „танцы бабочек“. То же самое нужно отметить и относительно ответов, указывающих на сцену. Вообще наиболее толковые, разнообразные и ясные ответы получались там, где дети не были загнипнотизированы недавними предшествовавшими переживаниями. Явно не в пользу опросного метода говорит и группа „цветы“: в то время как взрослые девушки и женщины дали 13,3% указаний на цветы и девочки—15,8%, мальчики дали огромную цифру, определяющуюся в 61,8%. Не видя оснований подвергать большому сомнению последнюю цифру, мы готовы рассматривать нерасположение девочек и женщин к цветам как обусловленную опросом случайность. Дело в том, что первые в данный момент могли упустить

из виду наиболее близкое, а у вторых значительный прирост дали ученики одной городской школы, где (дети от 8 до 11 лет) из 35 человек 26 указало в первую очередь на цветы. Возможно, что это объясняется воздействием школы или учительницы. Не внушает большого доверия и группа, в которой мальчики указывают на девочек (3,6%), в то время как эта группа совсем отсутствует у девочек, несмотря на их большое число.

Из других сторон опроса отметим, как интересную деталь, которую желательно было бы проверить более достоверным путем, чем опрос, это довольно ярко сказавшееся течение в сторону субъективно-эстетическую, т.е. к красивому, выявленному не в объективном искусстве, а субъективно на живой конкретной личности. Так у девочек мы встречаем указания на подруг (2,4%). Все эти ответы даны девочками в возрасте 9—11 лет. При этом учительницы отмечают в общем правильную эстетическую оценку этих лиц. Не лишена интереса группа „имена“, также целиком отсутствующая у мальчиков. У девочек довольно заметно представлены группы „танцы“, „музыка“, „пение“, „сцена“, „стихи“; у мальчиков таких ответов совсем не было. Нет в ответах мальчиков также „духовных свойств“ и „религиозных представлений“. Вообще у девочек обнаружилось в этом опросе большое богатство эстетических направлений. Как известно, большой уклон в субъективистическую эстетическую сторону можно было бы предположить у них уже на основании чисто психологических особенностей полов.

И здесь, как и у взрослых, резко бросается в глаза центральное положение природы в общих и частных указаниях,—голос, которому нельзя не придавать очень большого значения, потому что в ту же сторону склоняют и различные теоретические соображения. В природе красота дается в самой ясной доступной и биологически привлекательной форме. Это мы должны особенно подчеркнуть в противоположность мнению, будто в природе красоту надо еще отыскивать¹⁾. Шарль Лало прав, когда он говорит, что наше чувство прекрасного питается двумя источниками, природой и искусством. „Повидимому, наиболее логичным будет тесно сблизить оба эти вида прекрасного и подчинить их один другому: при всем бесконечном разнообразии форм своих красота едина... И тем не менее природа предшествует искусству и фактически, и по праву,²⁾ и особенно у детей, добавим мы. К тому же выводу приходит В. Штерн,³⁾ авторитетный исследователь раннего дошкольного детства. Мои собственные наблюдения не раз показывали яркие эстетические реакции и у самых маленьких детей. Так, например, девочка 1½ лет, не справлявшаяся еще и с зачатками речи, выра-

1) Блонский.—„Курс педагогики“, стр. 235.

2) Ш. Лало.—„Введение в эстетику“, стр. 39.

3) В. Штерн.—„Психология раннего детства“, 320.

жала восхищение цветами покачиваниями головы и прищелкиваниями языком, при чем, получив белый цветок, решительно тянулась к красивой пунцовой розе, всеми средствами отмечая, что эта роза красивее, и она именно и нужна ей.

Хотя и мальчики, и девочки отдают без колебаний пальму первенства природе, но все-таки верх берут мальчики. Замечается также их преобладание в тех группах, где намечается об'ективистическая колея эстетической жизни. Так, у них значительно энергичнее подчеркнута группа „книги“, очень велико число указаний на красивых птиц и животных, больше ссылок на „города“, „здания“ (10,9% против 1,2% у девочек); у них отмечена группа „пароходы“, отсутствующая у девочек.

Но все это распределение по отдельным областям скорее только некоторое указание на постановку вопроса, чем определенный ответ. Детали такого рода это—уже дело дальнейшего исследования. Пока же с известной вероятностью можно установить то, что сравнение результатов опроса у детей и взрослых не только не дает никаких доводов против признания существования эстетической жизни у детей, но, наоборот, во всех деталях говорит в пользу такого утверждения. Лишь-бы только мы не забыли, что в этом случае речь идет не о максимуме, не о высшей тонкой степени эстетических переживаний, а об известном заметном минимуме. Нам необходимо отдать себе отчет в этом, потому что при эстетическом максимализме придется подвергнуть сомнению уже не только эстетические потребности и жизнь у детей, но тот же скептицизм распространяется и на взрослых; возможно даже, что тогда придется подвергнуть сомнению самую возможность эстетической жизни у человека. Заметный же минимум эстетической жизни у детей есть вне всякого сомнения. Это и есть тот вывод, который нам особенно ценен в данном вопросе. Очень важен также решительный уклон в сторону *естественного эстетического* у детей, сказавшийся в указании на природу во всем ее богатстве. Эти ссылки делались при этом в такой форме, которая не оставляла никаких сомнений относительно эстетических переживаний детей. Для подтверждения приведем некоторые из этих ответов.

Девочка 9 л. пишет: „У моей матери очень красивая кукла. Я ее считаю самой красивой из всех кукол, потому что у нее прекрасные голубые глаза, хорошенький маленький ротик, вьющиеся черные волосы и прямой правильный носик“. Девочка 9 л.: „Вид на Волге днем с парохода“. Другая девятилетняя указывает на „лунную ночь в лесу“, третья на „лунную ночь на Волге“, четвертая на „красивую чайную розу“. Восемилетний мальчик К. сказал: „самое красивое — заря, когда солнышко восходит“. Одиннадцатилетняя А.: „Я нахожу самым красивым в моей жизни природу“. Другая пишет: „самое красивое, что я видела, это—восход солнца“.

Двенадцатилетняя А говорит: „север, горы, красивая природа, имена „Ирма“, „Луиза“. Стихи „я была недавно в поле, где глубокий снег лежит“. Стихи „Ночь темна, на небе тучи“. Девочка Н. (11 л.) „Мне нравится всех больше природа. Я жила на даче почти в лесу, и по утрам было так хорошо. Лес шумел от легкого ветра, солнце светило, и это самое лучшее наслаждение — любоваться природой“. Девочка 12¹/₂ л.: „Вода хороша, а лес еще лучше: лес осенью стоит желтый. Последний месяц зимы, а то и весна: все деревья распустили свои почки. Хороша утренняя заря“. Другая 12 л. пишет: „Самое красивое мне кажется и всегда будет казаться это вид с берега реки местечка Н на курган, который окружен лесом, а вокруг него лежат ровным полукругом засеянные поля, большею частью ржаные, и они при ярком летнем солнце красиво отливают золотым блеском“. Одиннадцатилетняя В. говорит: „Мне больше всего понравились стихи Апухтина, они очень красивые, в них много поэзии и чувства; когда их читаешь, то уносишься в другой мир. Я думаю, что это самое красивое“. Мальчик 10 лет пишет: „Меня поражает густой развесистый лес, который полный живописностью. а кругом него журчит ручей. Еще поражает поле, поросшее ромашкой; как хорошо рвать их и, сидя тут, плести венки!“ Другой, 11 лет, говорит: „Виды с возвышенности на нивы. колеблемые ветром, лиственные леса и расположенные в синеющей дали села и деревушки. Лощины с протекающей по ней речкой. Убогая хижина лесника в глуши лесной“. Девочка 12¹/₂ л.: „Теплый летний день. Река не колышется. Теплый летний ветерок рябит слегка воду. Так и тянет в лес, и в лесу тоже жизнь, он кишит насекомыми. Что может быть красивее цветка, на котором качается прелестная бабочка, и по моему самое красивое в природе это теплый летний день“. Другая, 12 л., пишет: „Лунные ночи на реке, — ночь тиха, вода еле колышется, луна светит приятно, не резко обрисовывая предметы, а лишь мягко обрисовывая их силуэты; лунный свет красиво играет по поверхности воды, а цветы испускают такой нежный, нежный аромат ..“.

Таков вывод из ответов, полученных опросным путем. Рядом с ним мы воспользовались также широко распространенным методом описания картины. Испытуемым на определенное, твердо фиксированное время показывается картина. Необходимо при этом позаботиться о том, чтобы все ясно видели ее, и чтобы лица с ослабленным зрением не внесли в свои ответы недочеты, созданные отдалением картины и слабостью их зрения. И здесь мы воспользовались параллельным материалом, ответами взрослых интеллигентных людей, тех же курсисток, и ответами детей. К сожалению, все ответы детей получены нами от девочек, и нам не удалось еще провести те же опыты над мальчиками, чтобы сравнить полученные результаты. Достоверность этого пути также очень невысока, но и тут есть возможность установить некоторые *общие*

характерные результаты, конечно, совершенно не претендующие на точность. Многое здесь зависит от выбора картины; тема ее может как раз не заинтересовать испытуемых детей, и тогда их ответы, лишенные эстетических элементов, будут говорить не об отсутствии у них эстетических реакций, а об отсутствии интереса к данной теме. Мы напомним об аналогичных фактах в переживаниях взрослых, когда нас захватывает одна картина и оставляет совершенно равнодушными другая, хотя она очень много говорит эстетическому вкусу другого лица. Но в положительном случае зато у нас остается право видеть в эстетическом описании общее указание на существование эстетической жизни. Взрослые интеллигентные люди, уже знакомые с галлереею и мыслью об искусстве, твердо ассоциируют с видом картины мысль о наибольшей уместности эстетического суждения, а не какого-нибудь иного, и легко могут пойти по пути общепринятых трафаретных оценок. Дети же еще мало знают о необходимости такой связи, а то и вовсе не знакомы с ней.

В нашем случае все дети, участвовавшие в описании, почти без исключения принадлежали к рабочим и ремесленным кругам городского московского населения. Поставив перед ними картину, их попросили написать „ об этой картине “ все, что они могут. При этом дети были предупреждены, чтобы они не опасались грамматических ошибок и кары за них, а писали бы, интересуясь только содержанием. На эстетическую сторону не было сделано ни единого намека. Тем показательнее были их ответы, так как мы их сравнивали с ответами курсисток, внимание которых было целым рядом условий направлено в эстетическую сторону: туда уже указывала программа наших занятий и ожидание подобного рода опытов. Этим объясняется то, что в некоторых ответах курсисток оказались сильно подчеркнутыми критические элементы, но они встречаются и у детей. В то время, как отсутствие эстетических реакций далеко еще не решало бы всего вопроса, тем более, что здесь идет речь об эстетических восприятиях в одной области, в живописи, требующей специальной одаренности и интереса, наличие их у детей, да еще при невыгодном сравнении с внутренними описаниями взрослых, может быть оценена как важное *общее*, — но, правда, и только как общее — доказательство существования эстетической жизни у детей.

В этом описании решающим или центральным моментом является вопрос о том, как оценивать ответы испытуемых, каких элементов искать в них? Нам кажется, что отрицательные результаты, полученные многими исследователями в этих опытах, объясняются исключительно тем, что они искали в детских ответах часто формальных элементов и только их считали эстетически показательными. Но нет сомнения, что если мы применим тот же отвлеченно-философский критерий к описаниям взрослых, то и там

мы должны будем прийти к определенно отрицательным выводам: нам придется отрицать эстетические восприятия и у взрослых. А, с другой стороны, действительная жизнь убеждает нас в том, что можно прекрасно освоиться с формальными элементами, этим объектом отвлеченной философской мысли, и быть мало способным жить настоящей, живой эстетической жизнью. Допустив даже, что формалистическая теория права, — а *теоретически* шансы на ее стороне, — мы в *жизни* все-таки должны искать не вылущенных элементов, а того, в чем выражается эстетическая жизнь реально: *единства формы и содержания*. В этом смысле лучшим положительным показателем является характер описания, умение уловить настроение произведения, слиться с ним. Слепой может очень хорошо изучить теорию света и не иметь ни малейшего представления о живом световом или цветовом восприятии, и, наоборот, миллионы людей жили и живут в полном неведении о теориях света и цветов и тем не менее наслаждаются солнечным светом и цветами и красками природы и живой действительности. Здесь, в требовании выявления формальных элементов в доказательство существования эстетических восприятий, кроется совершенно нежизненное, неправильное отношение к задачам философии: выявляя то, что идейно, философски несет смысл или конструирует сущность объекта, она вовсе не стремится к тому, чтобы поставить на место сложного, живого явления полученный путем отвлечения формальный элемент. Аналогичный пример дает нам логика: стремясь познать законы и формы правильного мышления, устанавливая законы и формы силлогизма, мы нигде не помышляем наложить на живую мысль обязательство умозаключать именно в данной форме. В живой мыслительной деятельности форма определяется индивидуальностью, и пресловутый силлогизм на каждом шагу просто остается в стороне. Смысл и господствующие законы осуществляются в суждениях, так что индивид, способный подняться на большую высоту действительной последовательной логичной мысли и ума, может не иметь никакого представления о том, что есть закон тождества или противоречия, или силлогизм, и что в его живых мыслительных актах осуществляются в данный момент известные логические законы. Научная обработка действительности не есть сама действительность и не должна заслонять ее там, где дело идет о непосредственной жизни. И вот, как в мысли незнание логических законов и несоблюдение силлогистических правил не дает нам повода говорить об отсутствии логичной мысли, так и в эстетической жизни отсутствие ясно выраженных формально-эстетических элементов в описании не дает повода отрицать эстетическую жизнь у данного индивида, и, наоборот, знание эстетической теории и формальных элементов не гарантирует живых эстетических переживаний. Все эти соображения оправдали в наших глазах тот путь оценки, на который мы указали раньше: настроение, верно

схватченное единство формы и содержания являются лучшим положительным показателем.

Картина, показанная нами, изображает осень с общим уклоном в сторону тихой грусти. Вдали виднеется опушка леса с пожелтевшей древесной листвой, еще дальше голубое небо, местами густо затянутое облаками. Впереди заброшенный пруд, на котором плавают опавшие листья, сбоку уходящая вдаль по осеннему грязноватая проселочная дорога, около нее, с другой стороны, несколько одиноких деревьев, а за ними виднеется заброшенная, молчаливая хижина.

Взрослые участницы, приготовившись писать и выслушав предложение писать о картине, опять-таки проявили известную растерянность. Послышались вопросы: что писать? критику? описание? И только после отказа в пояснении приступили к ответам. Так как на картине не было имени художника и о нем, как и о названии картины, не было упомянуто ни слова, а взят был этюд мало известный, то из присутствующих никто не знал ни автора, ни названия темы картины: оставался простор решать самим вопрос о ценности картины. Естественно, что многие пошли в область критики, так как на картине не было имени, способного загипнотизировать эстетическое суждение, но и тут вскрылись диаметрально противоположные оценки: одни давали отрицательную критику, другие—положительную. В общем, ответы распределились так, что из 46 участниц 23 сосредоточились на более или менее эмоционально окрашенном описании этюда, 20 человек дали, кроме того, еще критические отзывы и 3 ответили, что они не знают, что написать по поводу этой картины, из них одна указала на свое равнодушное отношение к живописи.

Дети-девочки также не знали ни имени художника, ни названия этюда. Как и при опросе, они отнеслись проще к делу и немедленно взялись за изложение без дальнейших вопросов. При этом с нашей стороны ничто не указывало на желательное определенное направление описания. Тем не менее, намеки на критическое отношение и эстетическую восприимчивость сказались и тут вполне ясно. Всех девочек, распределенных по различным классам, было 40 в возрасте от 8 до 12 лет (не старше). Восемилетних и двенадцатилетних было мало. Их ответы по своему характеру распались на три группы: 27 человек дали более или менее оживленное описание, из них некоторые вели это описание в виде рассказа,—например, одна явно скопировала сказку о красной шапочке, усмотрев в изображенном на картине домике бабушкино жилище; 16 девочек дали не только описание и при том живое описание с настроением, но и некоторую долю критического отношения; в пяти ответах слышались определенные житейские реакции. Все без исключения озаглавили свое описание вполне правильно „Осень“.

И этот опыт убедил нас, несмотря на его большую расплывчатость и доказательность только в одной области живописи, в существовании довольно развитых эстетических переживаний у детей. При этом надо учитывать, что детям было значительно труднее выявить свою реакцию, так как процесс писания у них, без сомнения, отнимал много времени и сил. Приведем некоторые ответы, частью сопоставляя их с ответами взрослых. Двадцатилетняя курсистка пишет: „Деревья с пожелтевшими листьями, вода с отраженными деревьями и небом, голубое небо. Вдалеке виднеется домик. На траву желто-зеленую падает тень от дерева“. Рядом с этим описанием поставим ответ девятилетней девочки: „На этой картине нарисована осень; листья пожелтели, а другие (деревья) голые совсем; есть вдали лес, а между деревьев стоит избушка, небо голубое, а река тоже голубая, и от деревьев тень на воду падает. Травка желтеет“. Курсистка N: „Эта картина изображает умирающую природу, наводит уныние на душу“; другая пишет в том же духе: „Нарисован берег озера в осенний день. Вдали лес с пожелтевшей листвой, налево избушка, дороги не видно, живется, должно-быть, одиноко и скучно“, или у M.: „Золотистая осень, голубое небо, сиреневая вода, небольшие облака, пожелтевшая трава, домик небольшой виднеется среди деревьев; не нравится мне слишком голубое небо и сиреневая вода, деревья хороши“. У другой, наоборот, впечатление от этюда настоящей жизни.

А вот что пишут дети. Девочка 10 лет: „Когда я гляжу на картину, которая висит у нас, то я сразу узнаю, что на этой картине изображена осень. Небо вдали темносинее, а ближе голубое, покрытое облачками. На земле трава пожелтела, и видны кое-где лужи. С деревьев облетели листья и покрыли эти лужи. Между ними проходит дорога, недалеко от нее стоит одинокий домик. В пруду, который находится вблизи дороги, отражаются деревья, и кажется, что они растут в воде вверх ногами. У меня является грустное чувство, я вспоминаю жаркое лето, ягоды, грибы и цветы“. Другая, 10 лет, дает описание в том же духе и добавляет; „мне эта картина понравилась, и я очень обрадовалась, что буду писать о ней“. Третья 10 л. начинает свое описание прямой эстетической оценкой: „Эта осенняя картина очень красива“; заканчивая свое описание, освещенное настроением, добавляет: „но эта картина скоро изменится, и наступит скучная зима“. Двенадцатилетняя A. в заключение своего описания добавляет: „Небо ясное, голубое, с белыми облачками, но эти облачка и ясность, наверно, не надолго. Может быть, скоро пойдет дождь, и станет всем грустно и тяжело на сердце смотреть на эту картину“. Одиннадцатилетняя Л. заканчивает словами: „...избушка в глуши, небо покрыто тучами, высятся голые сосны. Какая скучная и печальная картина. Осень — самое печальное время года“. Некоторые, описав эту „кра-

сивую“ картину, выражают желание поехать „туда“. Одиннадцатилетняя М., нарисовав тоскливую картину осени, говорит: „Скорее бы зима, та все-таки лучше осени. Осень это какая-то безмолвная природа или какое-то безмолвное царство; только слышно, наверно, свист и завывание ветра“. М. (11 лет) передает настроение и отмечает в картине в конце „красивую тень от леса в пруде“. А., тоже одиннадцати лет, находит, что „небо голубое, ничуть не похожее на осеннее“. П., также одиннадцати лет, описывает грустную осень, „лес кажется каким-то красным, и изредка попадаются зеленые елочки... Небо голубое, а по нему плывут облака. Картина невеселая, потому что тут нет людей“. Наконец, одиннадцатилетняя П., говоря про печальную осень, находит только, что деревья на картине „как нарочно, выстроились в ряд“. В заключение отметим, что много было дано и чисто фактических описаний, но все они выдержанно указывают на осень. Таким образом, и тут мы не находим основания оспаривать существования эстетических восприятий у детей. Вся спорность вопроса заключается только в степени и тонкости этих переживаний и в распределении их по отдельным областям. Было бы естественно предположить, что такое искусство, портрет, чистое настроение и т. д., вообще все, требующее большой культуры, будет им недоступно. Но если у них даны зародыши эстетических восприятий, то у нас есть полное право считать эстетическое развитие возможным.

Наконец, укажем еще на один путь, использованный в этой же области, как ни малы его результаты. Это метод открыток, насколько мне известно, еще никем не использованный, а в то же время способный дать наиболее достоверные результаты. Исходным путем при использовании этого пути послужили мне следующие соображения: в опросе открывается простор всякого рода случайностям, и его, по всей справедливости, приходится считать недостоверным методом, в особенности, поскольку нас интересуют детали. Описание картин страдает также очень крупными недостатками, так как во всех этих случаях приходится уделять много внимания эмоциональным переживаниям, а они вообще плохо поддаются словесному выражению даже у взрослых, особенно сильно ощущающих бедность языка в этой сфере; тем недоступнее словесное выражение детям. Значительно ухудшает все положение еще и то, что весь опыт ставится в зависимость от пробуждения у детей нормального интереса к данному вопросу, чего часто не бывает и что необычайно трудно установить. При этом в таких опытах трудно применить положение выбора, который мог бы быть особенно показательным.

Все эти и другие соображения подали мне мысль воспользоваться для исследования эстетических оценок у детей, по крайней мере, в области живописи, детским пристрастием к картинкам и к собиранию открыток. Мною была подобрана коллекция откры-

ток, в которой в равном числе были представлены ландшафты, растения, птицы, животные, сцены из жизни людей, взятые из картин признанных художников, наконец, портретное искусство. При этом часть открыток была выбрана намеренно лубочного характера (из числа пасхальных), далее рядом с художественными произведениями портретного характера (головка девушки, этюд Бюхнера, „сестра Беатриче“ Миронова) были открытки с портретами писателей, Пушкина и Толстого. Вводя эти открытки, мы предполагали, что выбор их будет указывать не на чисто эстетические мотивы, так как их будут выбирать не как портрет, а как знаменитых писателей. Дальнейшая разработка этого метода показала ряд его недочетов, но все они легко устранимы, самый же принцип нам представляется вполне плодотворным. Но это уже вопрос дальнейшей его разработки.

Весь опыт поставлен так. Детям было сообщено, что за их труд всем им будет подарено по открытке. Пусть каждый из них выберет из разложенных тридцати образцов ту, которая ему больше всего нравится, и он получит такую открытку. Все это создавало не фиктивный, а уже настоящий жизненный выбор, и дети с большим увлечением, жизненностью и тщательностью принялись выбирать. Мы, таким образом, были избавлены от необходимости верить словам, а могли наблюдать уже неподдельную жизнь. Важно при этом, конечно, было осведомиться, нет ли у кого-либо тех открыток, которые были представлены на выбор, потому что некоторые открытки могли не привлечь юных соискателей только потому, что они уже имеются. Можно также варьировать вопрос так: брать темные и цветные открытки, что мы и сделали; но в этом отношении число участников было слишком мало, чтобы получить достоверные выводы.

В итоге мы получили следующее. В опыте участвовало 42 девочки, от 8 до 12 лет, и 13 мальчиков, в возрасте 9—12 лет. Опыт с девочками пришелся на предпасхальное время, и 8 девочек выбрали открытку с куличами и надписью „Христос воскрес“, прямо указав, что ее можно использовать для поздравлений. Опыт с мальчиками производился в иное время, и ни один не остановился на ней. За исключением этого случая, все лубочные, явно нехудожественные открытки остались в стороне. Не были выбраны и простые изображения животных (крокодил, бульдог, жираф); с другой стороны, не привлекла детей, повидимому недоступная их пониманию, портретная живопись. Выбор их пал исключительно на признанные художественные произведения, большею частью изображающие сцены из жизни природы и человека: „Омут“ Левитана — 3, „Очаковская пристань“ Судковского — 4, „Утро в сосновом лесу“ Шишкина — 4, „Украинская ночь“ Куинджи — 2, „Всюду жизнь“ Ярошенко — 2, „Веселая минутка“ Ржевской — 2, „Меньшиков в Березове“ Сурикова — 2, и т. д., и по

одному выбору пало на 4 изображения цветов (*все—девочки*)¹⁾. Все эти данные слишком малы, чтобы дать право на вывод относительно частностей, но для общей характеристики и тут получается определенный вывод, подтверждающий существование эстетических восприятий у детей. Сопоставляя этот вывод с тем, что было получено нами раньше, и с живыми жизненными наблюдениями, мы видим, что все они в общем итоге согласно подкрепляют это заключение. Открытым остается только вопрос о степени тонкости эстетических запросов детей и о распределении их интереса по отдельным областям. Но это уже задачи дальнейших исследований.

Если мы, как это и следует, отбросим излишний формализм в исследовании эстетических переживаний и возьмем их, как жизненные явления, то у нас исчезнут все основания для отрицания эстетических восприятий и у детей *дошкольного* периода. И тут предпочтение должно быть отдано живому голосу жизни. Жизнь нам ясно говорит о реакциях даже самых маленьких детей на песенки, музыку, на ритм и т. д. Это подтверждают и такие исследователи, как Препер, Болдуин и др. Когда Брауншви́г²⁾ говорит, что дети обыкновенных дарований обнаруживают способность наслаждаться игрой на хороших музыкальных инструментах не ранее 6—7 лет, то он этим подтверждает существование эстетических восприятий и в ранний период, потому что вопрос о „хороших“ инструментах—это уже дело сложности и высоты эстетических переживаний.

В частности, рисование и лепка дошкольников совершенно ошибочно наводят родителей на мысль об эстетической одаренности их детей, потому что эстетические мотивы в этом случае не являются целью маленьких художников; но было бы безусловно неправильно из того, что они стоят на втором плане, делать вывод, что их совсем нет. В. Штерн, опирающийся на свои дневники-записи,—очень ценный материал,—совершенно правильно констатирует³⁾ у маленьких детей дошкольного периода безусловное существование эстетических переживаний, но только отмечает некоторую заинтересованность. По его мнению, дети вообще изолированного эстетизма не знают, но их эстетизм вне сомнения, только он не чистого порядка. Но по существу в „чистой“ форме его нет и у взрослых, и это не должно давать нам повод отрицать его и у маленьких детей.

1) Это интересная деталь, так как в опросе мальчики в очень большом числе указали на цветы, а здесь ни один из тринадцати не выбрал их.

2) *Марсель Брауншви́г* „Искусство и дети“, стр. 27.

3) В. Штерн „Психология раннего детства“, стр. 318.

XI.

Общая характеристика пути эстетического воспитания детей.

Мысли, развитые нами в предыдущем изложении, дают нам возможность прийти к некоторым вероятным принципиальным выводам относительно пути, каким надо идти в эстетическом воспитании детей. Вопросом о пути эстетического воспитания в значительной степени, хотя и не целиком, решается вся проблема. Гербарт правильно утверждал, что наша душа ни к чему не становится так легко в превратные отношения, как к прекрасному. Я добавил бы, что от нашего же отношения и тех путей, которые мы избираем в эстетической жизни, зависит, чтобы эстетическая жизнь обратилась в мощную и животворящую ценность. Вот почему так важно выяснить, каким путем следует пойти в сфере эстетического воспитания, тем более, что и тут дети и взрослые не совпадают по их душевному укладу.

Было бы вполне правильно формулировать основной принцип художественного воспитания так, что „необходимо исходить из внутреннего мира, из внутренних потребностей ребенка, из их естественного развития, а не из внешнего мира, слишком резких и прямолинейных требований окружающей обстановки“. Но это только основная идея, которая может раскрыться в разных направлениях. Поэтому мы перейдем к некоторым более детализованным указаниям.

Первым условием является ограждение детей от *изолированного эстетизма*, способного и у взрослых легко вырождаться в отвратительное явление не только с общественно-социальной, но и с индивидуальной точки зрения; тем более отрицательным разрушительным фактором является изолированный или абсолютизированный эстетизм для подрастающего поколения. Мы уже отметили, что единственно правильной и жизненной целью педагогики будет стремление воспитать *цельную*, по возможности, всесторонне развитую и окрепшую личность. Уже одно это совершенно исключает мысль об абсолютизации или изолированности эстетического воспитания. В сущности, это необходимо и в интересах воспитания художественного творца, потому что ему необходимо пройти через всю скалу душевных переживаний, не укороченных и не суженных

на одну какую-нибудь область. Опасность нежизненного эстетизма очень велика, потому что эстетическая жизнь обладает большой увлекательной силой и может легко заставить забыть о других ценных и важных началах, как добро и истина, т.-е. заставить при вступлении на *ложный* путь воспитания открыть путь, в сущности, к разрушению и истинной эстетической жизни; на наш взгляд все эти ценности нельзя оторвать друг от друга, как мы это стремились показать в одной из предыдущих глав. Новый лозунг эстетического воспитания должен вылиться в форму призыва воспитывать подрастающее поколение не только для эстетических переживаний, но и попутно *посредством* их. Педагогу в этом случае необходимо твердо помнить, что от здорового развития чувства языка на пути преувеличенной культуры детского ораторского искусства и писательства дети легко вовлекаются в атмосферу „писательского и ораторского зуда“, крайне неосторожного и легковесного обращения с словом, этим „даром божьим“, требующим вдумчивости; от сценического изображения и творчества при неосторожном отношении к их выступлениям переходят очень быстро к погоне за публичным выступлением и одобрением, сплошь и рядом сбивающим с истинного пути не только детей, но и взрослых, и т. д. В наше время, отравленное педагогическим сентиментализмом, в виду вмешательства массы непризванных, „от нечего делать“ педагогов, и надвигается в интеллигентской среде эта опасность безудержного и губительного эстетизирования, оторванного от здорового раскрытия эстетических переживаний во всей народной действительности.

Вот почему для подрастающего поколения подходит только искусство и эстетическая жизнь, протекающая в полной гармонии с нравственной стороной ¹⁾ и жизненной *правдой*; искусство, дышащее *жизненной простотой и художественной естественностью*; искусство и эстетическая жизнь, которые не заслоняли бы другие ценные стороны и возможности действительности, а, наоборот, увеличивали бы и оживляли их полноту. Отсюда вытекает своего рода педагогический императив, веление, против которого особенно часто грешат в наше время в интеллигентской среде, нередко мчащейся без руля и ветрил по волнам по-сезонно сменяющейся моды, которая легко влечет за собой настоящее растрепывание нашей души. Этот императив заключается в следующем: не следует торопиться возвращать в подрастающих людях чувство и стремление к *субъективной* красоте, понимая под ней выявление ее *на себе*, как-то: в чрезмерном охоращивании, в танцах, в костюме и т. д.

¹⁾ Речь идет, конечно, не об обывательской морали. Каждое время несет свою сердцевину, и в современных условиях социалистических стремлений Сов. России и мораль не может жить тем же содержанием, что и раньше. Но нам важен здесь нравственный *принцип*, а не его конкретное претворение, которое во власти времени.

Детям подходит более всего объективно выявленная красота, эстетическое в природе, в картине, в художественном произведении и т. д.

Этим мы не хотим совсем исключить из сферы юной эстетической жизни всякие следы ухода за собой, танцев и красивого костюма, но мы стремимся указать этим на те печальные явления, которые пытались культивировать в наших крупных центрах. Модный Далькроз или какой-нибудь другой быстро сменяющийся кумир толпы, безрассудно гонящейся за модой, заставил многих приучить маленьких детей, — не окрепших морально, не созревших духовно, не обрешших еще устойчивости, — к позе и декорированию себя, к ложному внешнему эффекту, к гадательной красоте, в область которой можно идти взрослому, потому что он сам ответствен за себя, но непригодной для детей, неспособных отделить в достаточной степени себя от костюма и позы; мы глубоко убеждены, что путь такого эстетического воспитания в виде культуры позы, декоративных костюмов, притом еще в обстановке публичных выступлений и одобрений, это — для детей дорога духовного разложения. В нашем обществе можно не раз наблюдать, как интеллигентные родители не обращают ни малейшего внимания на эстетическую жизнь своих детей в объективной форме, в виде слушания хорошего музыкального исполнения, созерцания ценных художественных творений и т. д., но за то, не задумываясь, с большим жаром принимаются наряжать, например, десятилетнюю девочку в какой-нибудь раздирающий экзотический костюм с оголенными руками и грудью; ребенка везут на люди, на „костюмированный вечер“ блистать оригинальным костюмом, и в маленьком существе загорается преждевременно своеобразное женское тщеславие и увлечение мишурой и тряпками, этим исконным базисом векового и настоящего рабства женщины,

А надо было бы наоборот: на первый план необходимо выдвинуть эстетическое воспитание на продуктах объективного художественного творчества, дать почувствовать силу, животворящую силу таланта, где нет места личному тщеславию и развитию дурных инстинктов, а субъективный путь, чтобы не впасть в излишний пуританизм, не исключать, но свести на минимум и во всяком случае определенно подчинить другим факторам. Например, костюм и приведение себя в порядок должны регулироваться на почве простоты и естественности мотивами гигиены и приличия, не исключая строгости простого изящества; тот же костюмированный вечер дал бы детям истинно детское наслаждение в своей скромной школьной и семейной среде, если бы детей не выводили на чужую публику и в костюмах дали бы только красоту простоты, или комическое и характерное и т. д. Обезврежение этой стороны, конечно, возможно; например, вполне воспитательно, очень ценно здоровым — эстетически и жизненно — образом обставленное участие

детей в исторических сценах, процессиях и т. д. Суб'ективный путь выявления эстетической жизни должен рассматриваться принципиально, как путь, непригодный для детей, путь, который мы в детстве можем только терпеть, но не культивировать на всех парах, как это часто делают в наше время, и прежде всего потому, что на этом пути детская чистота, *скромность и целомудрие* находят свою преждевременную смерть, а на их могиле вырастают тем более пышно эгоизм, тщеславие, кокетство, поза и пр. сорные растения на ниве человеческого духа.

Итак, только не изолированный и не абсолютированный эстетизм и только не путь суб'ективно-эстетической культуры ¹⁾).

Но будем смотреть прямо в глаза действительности; тогда надо пойти дальше. Из сферы детской эстетической жизни во имя правды, простоты и скромности должно быть исключено все *чрезмерно искусственное*, частью как мало доступное их пониманию, частью же как начало, вредно действующее на характер детей. Это требование настолько просто и ясно, что, казалось бы, нет никакой нужды особо подчеркивать его, но то, что творится, например, вокруг нас в так называемом интеллигентном обществе, показывает, что детей нередко ведут по той же тропе изощренности и пряности, по которой идет взрослый.

Как это подчеркивает весь характер современной педагогической психологии, исходным пунктом и тут, и в области эстетического воспитания детей, должна служить простота, природа, естественная красота, живое, красочное, жизнерадостное. Подчеркивая простое, как естественное начало для детей, необходимо только предостеречь от смешения жизненно простого с логически простым; для детей последнее необычайно трудно, и его нужно избегать, а меж тем в рисовании, в музыке и т. д. детей безгранично утомляют и отбивают охоту элементами линий, точкой, треугольником, нотой, гаммой и т. д. ²⁾). Необходимо также, конечно, помнить, как жаждут дети необыкновенного, например, сказок, героического и возвышенного, пищи для фантазии и т. д. Вот почему, оберегаясь от разрушительного действия губительных сторон суб'ективно-эстетического пути, внимание подрастающего маленького или юного человека надо всеми силами направлять прежде всего на „безыскусственное искусство“, на *живую мать-природу*, где открывается простая, естественная возможность пробудить эстетическую жизнь с азов, потому что дети неудержимо сами тянутся к ней, побуждаемые здоровым инстинктом. Во всяком случае, начинать надо всегда с относительно простого ³⁾).

1) Термин суб'ективно-эстетический я беру в определенном смысле выявления эстетических мотивов *на себе и собой*. Термин расплывчат, но другого я не нашел.

2) Сравни. Основы среднего образования, под ред. Монро, стр. 400.

3) См. Мейман „Введение в эстетику“, стр. 171.

Этим отчасти объясняется и то, что в наше время слышатся голоса, энергично указывающие на важное воспитательное значение прикладного искусства для воспитания народа и детей, где легче сохранить живую, понятную связь с жизнью и откуда можно более простым путем привести к пробуждению настоящей эстетической жизни. Таким образом, в требовании широкого распространения *художественных ремесел* кроется, без сомнения, глубокая жизненная правда. Это необходимо помнить особенно в отношении народной школы и детей из низов народа, где нет ни достаточной культуры чувств, ни достаточной культуры интеллекта. На этом пути вообще легче справиться с теми трудностями, какие ставит развитию эстетической жизни у детей малая доступность формы, играющей такую существенную основную роль в искусстве и эстетике.

И здесь мы должны вспомнить о био-генетическом принципе, заставляющем искать объяснения и намечать пути, считаясь с тем, что мы находим в периоде детства и отрочества человечества. Там мы находим тесное сплетение полезного и красивого; только у греков намечилось их резкое отмежевание, окончательно вскрывшееся в новое время. Естественно, что у детей, как и у простого народа, нет особо благоприятной почвы для культуры чистого искусства, они должны вырасти, и для исходного пункта оказывается особенно ценным прикладное искусство, особенно *художественные ремесла*, потому что ребенок вообще мыслит конкретно и утилитарно.

Подчеркнув простоту, естественность, мы должны пойти последовательно и дальше и выступить против многих тенденций модернизма. Эти тенденции таковы, что педагог должен всячески оградить своих питомцев в пору вырастания еще неокрепшего духа от их влияния. Уже одно то, что эти течения, школы и „школки“ появляются, как грибы, в большом количестве и исчезают и сменяются с неудержимой быстротой, удерживаясь на поверхности только на буксире моды,— уже одно это заставляет сомневаться в том, чтобы было целесообразно пустить утлый челнок юного духа человека в водоворот сомнительных, спорных и часто взаимно исключających друг друга течений. Мейман ¹⁾ справедливо говорит, что „художественные формы, получающие права гражданства только потому, что они модны, должны иметь скорее разрушающее, чем созидательное влияние на художественный вкус своего времени“. Сколько бы ни протестовали, но признанное, устойчивое, в *этом* смысле классическое искусство всегда будет по существу жизненным и правдивым педагогическим путем. Пусть взрослые спорят и борются между собой, но в отношении детей надо помнить основной педагогический закон постепенности и не-

¹⁾ Там-же, стр. 177.

прерывности здорового воспитания. Их нельзя сразу поднять на шаткую и колеблющуюся высоту изощренных и пряных модернистских течений современности. И это должно быть сделано во имя их свободы, в защиту их от произвола бееконечного количества всяких измов, именующих себя „школами“, но по существу сильных только в сердитом отрицании и безнадежно-слабых в творчестве. Все эти „измы“, если признать их ценность, все-таки родились, живут и, в конце-концов, питаются на почве классического искусства, связанного с основным путем роста народа,— не в старом, а в *признанном* смысле. Не будем скрывать от себя, что тут кроется большое затруднение, как и во всей нашей проблеме: трудно решить, что представляет собой признанное, устойчивое искусство. Мы со всей энергией подчеркиваем, что мы очень далеки от мысли закрепить на старом и застыть на нем. Это означало бы полный разрыв с жизнью, недопустимый педагогический, бесплодный по его итогу и никому не нужный. Мы не только не отклоняем нового искусства, но, наоборот, подчеркиваем, что искусство не мирится с повторением, что оно должно быть ново, как сама жизнь, ему вполне может и должно быть отведено место и в педагогическом воздействии; весь вопрос в подходе, в доминирующем тоне, в выростании. В художественных исканиях, особенно в эпоху таких резких переломов, как у нас, часто встречаются такие „измы“ и „опыты“, которые дышат только сенсацией, но не искусством,— они не подойдут к воспитанию еще не созревшего детского вкуса. Ясно одно: пряному, чрезмерно искусственному, слишком спорному не может быть места в атмосфере эстетического воспитания детей. Притом все современные течения становятся непонятными, если не знать „старого“ искусства.

Но у нас имеются еще иные основания относиться скептически к некоторым тенденциям модернистского искусства в широком смысле слова. В нем много явно болезненных, много слишком тяжело пессимистических черт и, наконец, много эротизма очень дурного свойства, а все это может быть, конечно, ценным для взрослого—и то при особых условиях, как вскрытие „правды жизни“,—но не для детей. Для них—главным образом жизнерадостное, делающее жизнеспособным или, по меньшей мере, то, что не мешает такому здоровому развитию. Мы по возможности не должны своим пессимизмом отравлять наших детей, а через них и будущее общество. Ведь, возможно, что эротизм, заставляющий уснащать художественные произведения описанием половых насилий, огрубение, выражающееся в смаковании описания убийств, истязаний¹⁾ и т. д., и пессимизм, уничтожающий жизнь и часто жизнь молодую, идут рука об руку. В „Вестнике Воспитания“, 1913, VI была помещена интересная статья А. Гладкого: „Взгляд

¹⁾ См. например, новую повесть *Арцыбашева* „Дикие“, Берлин, 1923 г.

художников на жизнь и самоубийство“. В ней автор развертывает интересную и во многом поучительную картину, как многие таланты того времени один за другим высказывались в отчаянном, пессимистическом духе, в духе радикального отрицания жизни и оправдания самоубийства, а рядом идут жизнерадостные, стойкие фигуры старых художников и их современных последователей и продолжателей, борцов, зовущих к жизни и смело утверждающих ее смысл, несмотря на окружающий мрак.

И эта вера рождает и рождает свет во тьме! Ее и нужно всеми силами вселять подростящему поколению. Только на этой почве может вырасти здоровый дух молодости. Может быть, потом окрепнув, выросший человек пойдет совсем иными путями и откажется от старых богов, но чтобы серьезно и сознательно, а не стадно и по моде отрицать их, он должен знать и осмыслить их. Это так же необходимо, как дисциплинированность для истинной свободы. Детей надо вести в области эстетического воспитания не окольными путями и едва проторенными дорожками по неведомым оврагам, а *основной* дорогой эстетической жизни. Только в этом смысле требования основной колеи мы и говорим о классическом искусстве; указывая на него, мы таким образом совсем не думаем узаконить старое и отклонить новое. Жизнь не возвращается, и новые времена требуют новых песен. Но для детей нужен твердый устойчивый путь в колее здоровых традиций. Тем более должно быть исключено все явно эротическое, представляющее уже само по себе искусство весьма сомнительного свойства. Фолькельт прав, выступая с горячим протестом против его господства в искусстве. Тем более для педагога этот вопрос решается в этом смысле без всяких колебаний.

Итак, всему болезненному, эротическому и безнадежному получающемуся в окончательном итоге выводу и впечатлению не может быть места в жизни детей. Истинно художественное произведение, даже раскрывая и развертывая трагические и отрицательные стороны, в конечном счете подымает зрителя или читателя *над* событиями и создает возвышенное состояние; где от созерцания остается в результате раззор души и боль, там уже чисто психологически не может возникнуть истинное эстетическое переживание.

Мы знаем, на изложенные нами мысли возражали и будут возражать, что, ведь, мы негодуем не на того, кто виновен: литература, искусство только сказали то, что выносила жизнь, что все это искусство есть верное отражение, кровное детище нашего времени, что исключением такого искусства мы ничего не добьемся,— не с того конца начинаете, говорят нам. И тут, конечно, много справедливого. Для взрослых и духовно созревших людей не нужна опека, не нужны запреты, хотя уже тут возможно очень основательное сомнение, как это показало выступление Горького против

постановки „Бесов“ Достоевского на сцене Московского Художественного театра: одни негодовали на него, другие его защищали, и очень вескими аргументами. Но мы в педагогике, мы говорим о маленьком и подрастающем человеке. Как быть тут? Правы-ли мы, отгоняя тень, когда существует ее источник? Нам думается, что в этой правоте не может быть сомнения и вот почему, кроме приведенных раньше соображений.

Необходимо прежде всего уяснить себе, что противопоставление жизни и искусства в широком смысле с реальной точки зрения не совсем правильно, потому что понятие жизни охватывает и своеобразный уголок или слой, именуемый искусством. В числе жизненных факторов и притом самых мощных, выступает и искусство во всех его видах. Когда оно возникло и оторвалось от родительского, авторского лона, оно вступает в совокупность сил, создающих жизнь и воспитывающих людей, а это открывает возможность оценивать его, как воспитательный фактор, независимо от условий и личности, создавших его. Евгений Онегин, написанный Пушкиным и насыщенный живым духом творческого художественного таланта, уже перестает быть только героем написанного и напечатанного романа,—он вступает в жизнь как более или менее живая, деятельная сила, обладающая тем большим кругом влияния, чем художественно совершеннее данный тип. Можно сказать даже больше: живой человек может влиять сильно, но только на тех, кто приходит с ним в прямое соприкосновение. Художественное творение может в положительном случае влиять даже на более широкие круги; оно может пойти дальше кругов данного общества, пойти даже дальше национальных, классовых и государственных перегородок. В этом смысле мы утверждаем, что Евгений Онегин, например, был и есть воспитатель целых поколений; все мы, старые интеллигенты, так или иначе выросли под воздействием не только фактической жизни, но на нас огромное влияние оказали и оказывают и Онегин, и Печорин, и Рудин, и Обломов и, Болконский, и тургеневские женщины, и чеховские героини и горьковские типы и т. д... Раз возникнув, все эти типы, образы и картины входят в армию живых сил культуры, и все дальнейшее развитие людей так или иначе, в большей или меньшей мере, идет также под воздействием всех этих „сотворенных“ сил.

Возникнув, искусство начинает жить своей жизнью, как бы как самостоятельное существо. Стремясь понять искусство, мы можем, кто считает это правильным, искать частичного объяснения в духе и условиях данного времени и жизни, но дальше для самой жизни, для деятельности, для педагогики это искусство не искусство уже, а сама жизнь, жизненный фактор, способный в наших культурных условиях влиять очень сильно, в зависимости от своего положительного или отрицательного характера в правдиво жизненную или же в ложную, губительную, нежизненную сторону. В пер-

вом случае надо стремиться сознательно культивировать его, во втором — также сознательно и смело бороться с ним.

Нам, конечно, нет нужды добавлять, что мы имеем в виду борьбу *культурными* средствами. Основным фактором и культуры его, и борьбы с ним является *воспитание* в соответствующем духе. У нас едва-ли кто-нибудь станет оспаривать огромное положительное воспитательное значение, например, хорошей книги, но почему мы так боимся быть последовательными и сказать, что дурная книга, даже талантливо написанная, может быть большим отрицательным фактором? Мы так настрадались под гнетом внешнего ограничения нашей свободы, что вступаем на путь странной, своеобразной догмы. Порнография, хотя бы из-под пера самого Пушкина, а не только кого-либо другого, есть порнография, т.-е. литературная болячка; Пинкертон в искусстве, явный и замаскированный большими претензиями, есть разлагающий фактор, и нам не следует уподобляться тому толстовцу, который, спасая больную жену и измученную семью от одолевших их клопов, собрал этих зверков в коробку, вынес на мороз, чтобы бросить, но тут вспомнил о принципе непротивления злу, пережил на этой почве целую душевную бурю и в результате вернулся в дом и выпустил своих пленников-клопов, предоставив им взяться за свою прерванную деятельность.

В сущности, упомянутый нами раньше довод, что и художественно сомнительные новинки современной литературы и искусства явились плодом дурного характера нашей жизни и исчезнут вместе с нею, неправилен потому, что поклонники фактов, как мы уже указали, останавливаются в этом случае на полдороге и, чтобы быть последовательными, должны пойти дальше: они должны признать, что факт сотворенного, законченного художественного произведения обозначает не только его освобождение от авторской руки, но и момент его действительного вступления в жизнь. Когда художник говорит, что он „посылает свое произведение *в жизнь*“, то это не гипербола и не образное выражение, а мысль, вполне отвечающая действительности. Приходится пожалеть только, что многие авторы плохо понимают глубокий смысл этих слов; может быть, понимание их повысило бы их чувство ответственности перед жизнью, людьми и, главное в этом случае, перед искусством. Но и на этом остановиться нельзя. Если так поклоняться фактам, то легко дойти до изображения в искусстве и самых диких сторон нашей жизни. Но пока еще никому не приходило в голову изображать, например, на сцене повешение, резню с хрипением и истеканием кровью, половые акты и т. д. Здесь идет, ведь, не только созерцание жизни, но и *дальнейшее творчество ее*, — это и есть та мысль, которой никогда не следует забывать. Хорошая книга может дать много хорошего, дурная — много дурного; она вообще большая реальная сила, которая, смотря по своему характеру, легко может направиться и в ту, и в другую сторону.

Но здесь может возникнуть такое сомнение. Даже если мы отбросим явно отрицательные продукты искусства, все-таки остается тогда опасение, не будут-ли отрицательные типы, например, действовать в воспитании отрицательным образом на детей своим обликом? Не будет-ли тот же Онегин, Чичиков, Хлестаков, Глумов, Обломов, Передонов и т. д. воспитывать скептицизм, плутовство, обман, лень, косность и т. д.? Но такой вывод только кажется последовательным. Указывая на отрицательное влияние продуктов художественного творчества, мы совсем не думаем принуждать искусство петь только радостные песни, говорить только о добродетели, рисовать только розовыми красками. Все это дело интереса и чутья художника, но нам, как и самому художнику, важно выявить верно *жизненный характер* данного явления, т.-е. вместе с тем и правильную жизненную *ценность* данного явления. И нам, и ему важно, необходимо не назвать добро злом, не одеть зло в одежду добродетелей и выдать ее за таковую. Там, где автор рисует волка в овечьей шкуре, он, как и мы, должен в конце-концов чувствовать истину или даже знать ее. Ложь здесь также недопустима, как и в иных случаях. В жизни могут быть и сложные, и спорные явления, но они тогда и выступают, как таковые. Тургенев нарисовал Рудина так, что мы ясно чувствуем то отрицательное, шатающееся, неактивное, что есть в нем. Ценность и жизненный удельный вес Обломова не внушает сомнений, Репин в Иване Грозном не назвал преступление геройским подвигом и т. д. Можно спорить о том, очень существенна-ли для художника эта оценка жизненного удельного веса, но бесспорно, что она есть и должна быть, и она должна дышать правдой-справедливостью, иначе мы художника не примем. В этом отношении художник, в какой бы области он ни творил, никогда не может остаться безучастным. Он, по меньшей мере, должен внутренне оправдать себя *исканием* правды.

Нас не может отклонить от этого мысль, что у всякого своя правда, своя ложь, пусть даже так, пусть от одной среды к другой содержание их меняется, но принцип все же остается. Образы добродетели и порока античного мира, например, не совпадут с такими же образами нашего времени, но вот в том-то и дело, чтобы художник не вложил в содержание античного понятия нашу современность, а в наше понятие не вкралось античное содержание, тогда будет уже подорван принцип. Вот именно этого то и не должно быть, в этом и заключается художественная правда и искренность, о которой мы говорим.

Во всяком случае, все слишком колеблющееся, и при том в жизненно-отрицательную сторону, детям не подходит. Сейчас мы уже на переломе, но недавнему искусству здесь можно бросить много тяжких упреков. Достаточно вспомнить хотя бы тот ореол, каким одел автор своего героя Санина, даже его ненормальные кровосмесительные позы, маяковщину и сродное ей. Это „во-

спитание“ молодежи сделало в деле растления юной молодежи очень много. Известный врач Дригальский справедливо говорил, указывая на опасности, угрожающие детям и отроческому возрасту ¹⁾: „колоссальная театральная и литературная промышленность прямо *превозносит* в тысячах уголовных романов и тому подобных вещах преступление, извиняет насилие, систематически порождает нервное перерасстройство... Вместо мыслительного процесса порождается сенсация, атлетизм вместо силы воли, развитие воли задерживается или направляется на явно вредные представления своего времени. В двойной степени грешат в области половой жизни“. Далее он указывает на пагубное для подросткового поколения высмеивание семейной жизни, нравственности и т. д. Здесь мы уже вступаем в сферу, где под флагом „свободы искусства“ культивируется, по существу, грубейший произвол лишнего почвы и характера индивида. От этого необходимо ограждать подрастающее поколение со всей энергией.

Если бы искусство и эстетическая жизнь были всегда идеально-совершенны, то предыдущие опасения отпали бы сами собой: истинное, идеальное искусство есть и истинное добро, но, к сожалению, в *реальной* действительности искусство почти всегда только на высоте относительного совершенства, а рядом под флагом его прокрадывается и явно нехудожественное и дурное. Стоит только вспомнить о мутном потоке поэтов и стихов их, который все еще неудержимо льется в наше время.

Хотя самоубийства — явление очень сложное, и мы далеки от мысли упрощать его, но, может быть, их выносит не только жизнь в узком смысле, — возможно, что в ряды юной молодежи их несет соответствующе настроенное искусство и помогает высвобождению наследственных и иных губительных зародышей. *Для детей—по преимуществу жизнерадостная эстетическая колея!* Где выступает демон зла, но выступает в художественной форме, там нас спасает уже одна прекрасная возвышенная форма, но в истинно-художественном призыве зло не объявит себя добром, истинный поэт или художник не даст истязать наше моральное я. Лермонтовский Демон говорит даже о спасении грехов через любовь, любовь как будто исторгла добрую слезу у него. Где рисуется печальное, тяжелое, там, по крайней мере, для них должно возникнуть чувство собственного возвышения на почве симпатии, сострадания, любви, желания добра и деятельности и, наконец, успокаивающего действия цельно-эстетической картины, — это в сущности и есть то, что дает истинно-художественное творчество и его продукт. Как говорит Родэн ²⁾, „стоит лишь большому

¹⁾ „Das Entwicklungsalter und seine Gefahren“, Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 1914, I, S. 17.

²⁾ A. Rodin „L'Art“ (цитирую по Ш. Лало „Введение в эстетику“, 85).

художнику или великому писателю коснуться: какого-либо из безобразий, и оно моментально преобразовывается... одним мановением волшебной кисти оно делается прекрасным“.

Ведь, в жизни всякий мыслящий человек знает, что детей надо оберегать от пикантных, скользких сторон жизни, надо оберегать от пьяного угара, жестоких сцен, от созерцания распущенных нравов, как и от пряной, острой пищи и т. д., и ясная последовательность повелевает нам уже путем простой убедительной аналогии перенести эти выводы на область духовной, т.-е. и эстетической жизни. Может быть, некоторым это покажется настолько ясным и само собой понятным, что для них излишне и говорить об этом, но, повторяем, к сожалению, жизнь показывает, что как раз в интеллигентской среде на почве догмы совершаются тысячи подобных ошибок; загляните в подбор детских книг, понаблюдайте в театре на позднем вечернем спектакле там и сям мелькающие детские фигуры, прислушайтесь к разговорам взрослых при детях, когда нередко взрослые, забывая о присутствии юного существа, жадно глотающего каждое слово, беззаботно скользят от одной пикантной темы к другой; вспомните о кинематографе с его подчас поразительным подбором картин „для детей“. В одном большом городе мне пришлось встретиться и с таким фактом спектакля „для народа“: поставлена была драма „Убийца женщин“, а в названии отдельных актов значилось 38 убийств, 39-ая жертва и т. д. Конечно, это верх грубости, но в утонченной и в более осторожной форме такие перлы вовсе уж не так редки; их только прикрывают другими поэтическими названиями.

Поскольку речь идет о массовой молодежи, там кинематограф продолжает вершить свою разрушительную работу: провинция в особенности затоплена картинками, изображающими архибуржуазную обстановку, титулованных и нетитулованных прожигателей жизни и притом часто, когда они, например, проигрались, с ореолом страдальцев. Вспомним „Борьбу за миллионы“, „Мать вечности“ и т. д. Судебная практика может рассказать нам, каким богатым поставщиком юных преступников продолжает быть кинематограф.

Теперь сам собой напрашивается другой принципиальный вопрос: не приводит-ли это нас к выводу, что для детей вообще нужна особая эстетическая жизнь и особое „детское“ искусство? Такой вопрос стоит перед нами уже давно, и целый ряд очень видных педагогов и деятелей народного образования высказался в пользу такого „детского“ искусства: недавнее время широко развилось литературное творчество для детей, появились писатели для детей, выходили и в области музыки и песни и музыкальные вещицы для детей, не говоря уже о большом числе детских журналов с особым кадром сотрудников, пишущих и рисующих для де-

тей. Правда, все это обосновывается мотивами доступности и в этом конечно, много справедливого, но в сущности к этому привели не только мотивы доступности, но отчасти и высказанные нами раньше соображения, хотя их прямо и не подчеркивали.

Правильная-ли это точка зрения? Нам думается, что не совсем: детские интересы и понимание иные, чем у взрослых, но принцип искусства для них остается тот же, именно,—принцип *художественности*. Нет писателя или музыканта или художника только для детей, если он действительный творец-художник „милостью божьей“, а не подделка под него под флагом писателя для детей; есть только художник-творец вообще, но в отдельных случаях или в известных продуктах своего творчества доступный детям и подходящий для них. Принципиально это совершенно иная точка зрения, потому что ею в корне отрицается специфическое творчество „для детей“, часто обращающееся в жалкую фабрикацию суррогатов, которыми считают возможным удовлетворять запросы детей. Надо признать, что критерии детей слабы, и они возьмут и суррогат и примут его за чистую монету, но это нас вовсе не освобождает от обязанности тщательного отбора истинно художественных вещей, наоборот, это еще увеличивает нашу ответственность. И тут необходимо повторить заново, но правильную мысль: что художественное творчество есть дело вдохновения, дело внутренней потребности, т.-е. прежде всего творчество себя и для себя, а не для кого-либо или чего-либо иного. Только зажив своей жизнью, творение художника дает и другие следствия. Тенденциозное творчество недопустимо нигде, оно перестает быть художественным творчеством, если оно только для детей. Вспоминаются слова Теодора Шторма: „если ты хочешь писать для юного человечества, то ты не должен писать для него“. И даже сами дети нередко проявляют поучительное чутье в этом отношении; они скучают над продуктами творчества „для детей“. Поэтому доступное детям и подходящее для них надо выбирать по той же общей мере истинно художественного творчества и эстетики.

Попутно решается еще один вопрос, входящий в выяснение основных черт пути эстетического воспитания. Это вопрос о широте средств. Так как у детей младшего возраста, в особенности в дошкольном периоде, речь может идти только об еще слабых эстетических зародышах, то там естественно выдвигается на первый план собственно подготовка к эстетическому воспитанию, т.-е. возможен путь более или менее бессознательного усвоения из обстановки, общей здоровой эстетической атмосферы и т. д., затем идет природа, и намечается широкая дорога к искусству в широком смысле слова. Как это ни странно, но в наше время в речах об эстетическом воспитании говорят, главным образом, о пластических или изобразительных искусствах, говорят о воспитании „глаза“, а между тем огромным,—если не самым важным,—фактором

является для воспитания во всяком случае поэзия, сфера, так называемого, словесного искусства. Тут дано разнообразное искусство, более близкое и более доступное. Говоря словами Меймана ¹⁾, именно потому ни одно искусство не призвано в такой мере служить облагораживанию вкуса, как поэзия. Странно, что этот факт часто игнорируется в современных стремлениях к созданию эстетической культуры. Но в нем есть и еще одно важное преимущество, что в нем лучше выявляется богатая складка настоящей жизни и всеобъемлющий человеческий интерес, что здесь меньше опасности для молодежи уйти в абсолютизацию эстетической жизни; литература, поэзия дает не только эстетическое наслаждение, но она более определенно будит мысль и думу над жизнью, в то время как в музыке, в живописи и т. д., легче потонуть в неопределенно эмоциональной области. Избегая недоразумения, мы отметим, что таким образом мы настаиваем не на сужении, а на *расширении* области и средств эстетического воспитания детей. Можно указать еще на гимнастику, на пластику, на сценическое искусство и т. д., хотя, конечно, везде придется считаться с целым рядом соображений и ограничений, частью уже высказанных нами.

¹⁾ „Введение в эстетику“, стр. 173, изд. Космос.

ХП.

Обучение ли?

Каким же путем идти при выполнении всех этих требований? Можно-ли и тут решить вопрос упрощенным способом интеллектуалистического века, введя соответствующие новые предметы обучения, уроки эстетики? Тому, кто вспомнит о сущности эстетического, о непосредственности, как об одном из необходимых условий возникновения эстетических переживаний, даже самый вопрос покажется странным, как задача путем уроков выучить определенным чувствованиям не в виде названий, а как реальным переживаниям. И тем не менее и этот вопрос нельзя обойти молчанием, потому что в наше время не все отвечают на него в отрицательном духе,— для многих такой путь в прямой и косвенной форме не лишен известного смысла. Усматривая сущность искусства в его формальной природе, многие думают, что эстетическая культура немислима без знания законов эстетики, формальных элементов, а знание законов и форм можно *изучать*. Так в недавнее время еще очень сильно преобладал в ознакомлении с литературой характер урока и учебы; так в области музыкального воспитания ставят вопрос о том, могут ли дети выучить ноты или нет, как будто без них музыка закрыта дверями за семью печатями¹⁾. Да и чему же удивляться, когда в наше время могли в разных культурных углах Европы с большим увлечением взяться за идею обучения нравственности по всем правилам урочного искусства! „Безрассудная мысль“, говорит Рихтер²⁾, „о возможности поднять общий художественный уровень с помощью академического образования, находится еще в полном расцвете“. И в этом много правды.

То, к чему мы стремимся в эстетическом воспитании, это не увеличение запаса знаний, а целесообразное развитие новой сферы ценных переживаний, помогающих прежде всего повысить полноту личности и смысл жизни, это прежде всего воспитание известной стороны характера, а характер можно воспитывать только *дейтельным* путем, живым переживанием; знание, осведомленность в

¹⁾ Этим мы не хотим устранить долю правды, кроющуюся в этих мыслях, а отклоняем только переоценку, но об этом будет речь дальше.

²⁾ Die Entwicklung des kunsterzieherischen Gedankens, стр. 46.

этом случае только дополнение, хотя и необходимое; получить их можно иным, более целесообразным путем, чем уроки. Идея обучения эстетике—в прямом смысле—должна быть признана негодной для детей вплоть до старших классов средней школы.

Только не уроки эстетики и не учеба в этой области, и вот почему. Теоретическое изучение с первых шагов вступит в области детской психологии на крайне ложную почву увеличения и без того тягостного внешнего словесного знания, вербализма, ставшего ненавистным для всех нас. Ведь, мы будем изучать в этом случае то, чего дети еще не знают в достаточно серьезной и развитой степени из собственных переживаний, а это здесь особенно важно. Необходимо прежде всего позаботиться о развитии возможной полноты *живых* эстетических переживаний. Даже с точки зрения сторонников такого теоретического знания правильна старая мысль Ратихия и Коменского: сначала вещи, материал, а потом только правила по поводу них. Между тем дети в общем, как мы это признали раньше, очень бедны эстетическими переживаниями, а уроки и прямое обучение не только не являются средством для такого развития, но легко приведут к обратным результатам. Горький опыт научил нас, что уроки, связанные с задаванием и выучиванием, контролем, оказываются способными поселять иногда отвращение, ненависть к лучшим созданиям человеческого духа. Те учителя словесности, которым удастся в наших средних школах уберечь своих питомцев от этой ложной дороги, идут, руководствуясь правильным чутьем, путем ослабления специфического характера урока и усиления элемента беседы и живых впечатлений от оригинала. Вспомним только, каким ужасом и отвращением наполняли души многих и многих гимназистов имена Софокла, Эврипида, Гомера и т. д.,—тех самых гимназистов, из которых потом при иных условиях многие будут черпать истинное наслаждение из этих авторов.

Нам скажут, учащиеся еще не доросли до понимания таких авторов; но чем же объясняются аналогичные, —хотя и более слабые в виду большей близости к нам,—не особенно доброжелательные отношения к Шиллеру, Пушкину и др. авторам из новой литературы? Конечно, ее надо изучать и знать, но тут все-таки,—даже тут в литературе, где эстетическое насыщается философскими, научными и особенно общественно-житейскими мотивами,—кроется одна неблагоприятная черта. Она заключается в разложении *на элементы*, с чем не мирится живое эстетическое переживание; выделите мазки в картине, и образ исчез; надо отойти от нее на известное расстояние, чтобы видеть живое целое, а не отдельные мазки; когда в музыкальном произведении выделены для вас отдельные тона, художественное переживание исчезает; когда-то еще Гельмгольц, человек музыкальный, изучавший теорию звуков, горько жаловался, что это ему не дает возможности наслаждаться целым;

то же нужно сказать о других сферах; когда над вами нависает опасность, что какое-либо красивое, образное слово, многозначительная частица (в греческом, латинском) сыграют роковую роль на вашем школьном пути, тогда не до эстетического впечатления, или оно во всяком случае значительно ослабляется. Спасение тут не в уроке-учебе, а разве только в уроке-беседе, живом переживании; таков, по крайней мере, принцип, правда, не во всем и не везде проводимый.

В эстетическом воспитании речь идет прежде всего о возвращении художественного живого чувства и восприимчивости. И путь к этому ведет через живое переживание. „Только жизнью выношенное чувство красоты“, говорит П. Барт ¹⁾—может стать плодотворным для жизни“. „Наши дети должны научиться не болтать об искусстве, а видеть его и наслаждаться им“ ²⁾. Встречается у некоторых авторов, исследовавших этот вопрос, опасение, что раннее изучение теории и истории искусства вместо развития эстетической культуры может принести детям вред еще и потому, что „отжившие критерии они будут консервативно применять к современной эстетической жизни“ ³⁾. Мы должны воспитывать, но нам необходимо не закрывать готовыми формулами возможности дальнейшего развития. Встречаются отклонения этого пути и на почве опытного исследования ⁴⁾.

В общем, можно утверждать, что мысль об уроках эстетики для школы встретила довольно единодушное и полное осуждение. Но тем настойчивее подымается мысль о необходимости просветительной беседы, как дополнения. Она представляется тем более целесообразной, что, не мешая цельности переживания и воспитания, она дает некоторую осведомленность и сознательность, служащую необходимым подспорьем при слабости детей, в особенности в эстетической жизни. Интересно в этом отношении сообщение проф. Рейна на дрезденском съезде (Труды, стр. 122): он стремился дать „*введение в видение*, как предварительную ступень для восприятия художественных стенных украшений“. Он указал

¹⁾ Elemente der Erziehungs-und Unterrichtslehre, 4 и 5 изд., стр. 147. Есть русск. перевод „Элементы воспитания и обучения“.

²⁾ Труды съезда по эстетическому воспитанию в Дрездене в 1901 г. Доклад К. Lange „Das Wesen der künstlerischen Erziehung“, стр. 29. В том же духе высказались многие другие авторитетные участники, между ними проф. Лихтварк (см. там же стр. 183).

³⁾ Richter, там же, стр. 45.

⁴⁾ Наприм., Bredereke, Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 1913 XII, стр. 620. Характерны также слова скульптора Обриста (см. труды дрезденского съезда по эстетическому образованию 1901 г. стр. 16.) по поводу погони за формально-эстетическим знанием; „Мы видим, надвигается страшная опасность, что на нас обрушится этот элемент методики, систематики, учебы (Beibringens) и ужасная перспектива опротиветь в этой области эстетического воспитания“.

на опыты, производившиеся в школе при его университетском семинарии: детям вывешивали картины, относящиеся к различным областям, затем о них шла непринужденная беседа, и начинали сами дети, а потом говорил учитель. После беседы картины оставались еще некоторое время в классе. Не лишен интереса тот путь, на который указывает Бредереке. Например, он просил детей нарисовать священника, который произносит потрясающую речь, „der rede gewaltig“. Все рисунки вышли такими, что на одних священник бранил, на других имел просящий вид, и т. п. После этого учитель подвел маленьких художников к картине „Einsegnung der Freiwilligen in 1813“ (благословение добровольцев в 1813 г.), где именно и нарисована в центре такая фигура священника, и по словам Бредереке у детей открылись глаза.

ХІІІ.

Истинный дилетантизм и его смысл.

Таков принцип решения вопроса об обучении эстетике. Но отклоняя обучение эстетике, мы тем энергичнее должны подчеркнуть другую необычайно существенную и спорную сторону вопроса. Мы имеем в виду старую проблему, не решенную и до сих пор в общепризнанном смысле, какую ценность имеет для искусства *теория* или теоретическое знание? И тут выделились две прямо противоположные точки зрения. Одни—и их большинство—отрицают за теоретическим знанием всякую существенную роль в эстетической жизни и даже видят в нем своего рода момент, способный уничтожить непосредственность живого впечатления, этот нерв эстетического восприятия; в противовес мнению, что знание средств художественного творчества важно для понимания его продуктов, эта сторона напоминает, что 1) художественное творчество в его истинном ядре бессознательно, 2) что также иррационально, нерассудочно, непосредственно и самое эстетическое восприятие, и, наконец, 3) в частности подчеркивают, как знаменательный факт, что часто даже даровитый творец-художник обнаруживает в последующем толковании своего произведения, в теоретических рассуждениях поразительную слабость. Один из очень видных немецких эстетов-педагогов Мутезиус говорит ¹⁾: „Несомненно одно, что для художественного наслаждения, как такового, оно (теоретическо-эстетическое знание) не необходимо, ибо оно заключается исключительно в созерцании и сопереживании по следам автора—творца, а это, правда, предполагает в общем высокую степень духовной отзывчивости, но не нуждается в особом посредничестве рефлектирующего интеллекта“.

Но уже в этом утверждении, по мнению другой стороны, кроется указание на необходимость иметь представление о средствах, которыми пользуется автор-художник. Чтобы понять его, надо самому до некоторой степени пережить то, что он пережил, как бы пройти в общем по его путям. Доводя эту мысль до явного преувеличения, Мейман, например, говорит ¹⁾: „Кто никогда не играл

¹⁾ Труды дрезденского (1901 г.) съезда по эстетическому воспитанию, стр. 207.

¹⁾ Введение в эстетику, изд. Космос, стр. 171 и сл.

ни на одном инструменте, тот не может понимать музыки, хотя бы он обладал слухом и музыкальной памятью... Тот, кто никогда не брал в руки карандаша для рисования и не рисовал с натуры, не может составить себе эстетического суждения ни о каком эскизе или картине, или художественно понять их".

Таковы эти две противоположности. Нам кажется, что здесь намечается все-таки довольно простое примирение этих точек зрения, если их взять не в слишком односторонней, преувеличенной, крайней форме. Было бы нежизненно и глубоко ошибочно отрицать, например, за музыкальным человеком, если он сам не играет, способность наслаждаться музыкой и понимать ее. В этом смысле мы и пришли раньше к выводу, что обучение эстетике, специфические уроки эстетики, теоретическое знание не является неизбежным условием вступления в эстетическую жизнь и понимание ее, тем более мы можем обойтись без него в жизни детей. Но что правильно, так это то, что знание средств—даже очень несовершенное—способно, как справедливо отмечает тот же Мейман, значительно повысить и углубить эстетическую жизнь. Такое знание эстетических средств очень желательно уже потому, что оно поможет не только воспринять творение, но и до некоторой степени заглянуть в душу и переживания творца. Знание средств эстетического творчества, таким образом, является большим и ценным фактором, но опять-таки при том условии, что это знание будет дано детям не теоретически, а если и уроками, то практически, *путными* теоретическими пояснениями, поскольку они возможны, т.-е. в принципе и в пределах школьной или семейной жизни путем живого *переживания*. Пусть, например, дети вооружатся карандашом и с подобающей им отвагой рисуют жизнь и свою фантазию, пусть поют, хотя бы они не знали нот, и т. д., как мы даем детям художественные произведения для чтения, не смущаясь тем, что они еще не знают теории словесности, законов стихосложения и психологии и философии творчества. Это знание средств в данном случае прежде всего не цель, а его назначение больше служебного характера: способствовать развитию эстетического вкуса и понимания, которые именно не даются теоретическим знанием, а должны быть взращены из природных зародышей путем *собственных переживаний* и собственного, хотя бы и грубо-наивного творчества. Чтобы выдвинуть этот характер *переживания*, надо и в школе отбросить учебник, изгнать в *этом* случае отметки и итти исключительно на почве живого интереса.

У нас имеются и психолого-педагогические основания воспользоваться этим большим подспорьем для эстетического воспитания. Для нас в педагогике твердо стоит принцип ценности *действенного* усвоения. Не только дети, но и мы особенно хорошо понимаем то, что мы в действительности или хотя бы только в сокращенном или фиктивном виде проделали сами. Вот почему эстетически воспитыв-

вать значит не только показывать готовое искусство, но и поставить наших воспитанников в *положение творящих*, не смущаясь всем несовершенством их творений: на них надо смотреть прежде всего с служебной точки зрения.

Это требование покрывается понятием художественного *дилетантизма*. Мы спешим добавить, что это слово приобрело очень неприятный привкус, так как им указывают в жизни на слабость, поверхностность и случайность труда или творчества. Но нас не должна пугать такая окраска этого понятия, потому что смысл его в нашем употреблении вполне ясен. По существу вреден и нежелателен только тот дилетантизм, который переоценивает себя и считает свои произведения за настоящие произведения художественного творчества.

В нашем отрицательном отношении к дилетантизму решающим моментом является часто оправдывающееся опасение, что поверхностное знакомство с известной отраслью искусства легко подаст повод индивиду, — особенно еще не созревшему индивиду, — считать себя компетентным лицом в этой сфере и, таким образом, создаст тупую ограниченность и полную неспособность идти вперед и ценить истинную глубину дарования и знания. Эта опасность живет в дилетантизме всегда, но также ясно, что с этой угрозой легко справиться, если во-время раскрывать глаза дилетанту на его продукты и особенно ярко противопоставлять его работе творения настоящего искусства. Дилетантизм полезен, если только заставить его рассматривать себя не как цель, а как *средство*.

На этом пути роста здорового дилетантизма особенно большую опасность и для взрослых, но особенно для детей и отроков представляет *яд публичности*. Большая публика, составленная часто из мало компетентных людей, все-таки импонирует своим количеством и невольно становится в роль судьи, оценивающего творчество художника в ту или другую сторону. Широкая практика жизни дает нам много поучительных примеров, когда публичное одобрение губило людей с дарованием, но еще не установившихся. Гром аплодисментов массы, составленной из людей, в отдельности для нас лишенных всякого авторитета, приобретает характер истинной объективной оценки и освобождает человека от сознания необходимости дальнейшей все более углубленной работы над собой или же толкает его сойти с пути естественного развития своего собственного дарования и пойти по колее, на которой он может гарантировать себе успех у большой публики. Это одобрение большой публики покушается теми, кто не обладает счастливым сочетанием таланта с большой силой воли и умственной устойчивости, чрезвычайно дорогой ценой.

Губительное влияние публичного одобрения усиливается еще и тем, что к юным авторам предъявляются значительно пониженные требования и дается оценка, в значительной степени прино-

рошенная к юному возрасту автора, но сам автор легко принимает ее за объективное суждение, и впадает в большой самообман относительно своих сил и дарований. Может быть, этим отчасти и объясняется очень печальное явление, что из числа, так-называемых, „вундеркиндов“ только очень и очень немногие вырастают в настоящие дарования. Всякий талант дается человеку только потенциально, в возможности, а остальное решается условиями его роста и воспитания; талант также нуждается в известной культуре и выучке и пока он не созрел и не выявился, не приобрел более или менее устойчивого характера, не следует давать ему вдыхать губительный воздух широкого публичного одобрения. И в этом случае можно подчеркнуть, что наиболее здоровой атмосферой эстетического, как и вообще духовного роста, будет атмосфера простоты и скромности. При наличии этого условия дилетант не сочтет себя за подлинного художника, и дилетантизм сослужит свою большую службу.

Можно только порадоваться, что первый всероссийский съезд по семейному воспитанию с таким единодушием подчеркнул вредное влияние публичных одобрений на детей в одной из своих резолюций, вынесенной по поводу доклада Полторацкого „О значении элемента соревнования“, и приходится только пожалеть, что эта мысль не была распространена со спортивных и гимнастических упражнений и на сферу эстетической и умственной жизни детей ¹⁾.

Дилетантизм, который *сознается*, как таковой, во всем его несовершенстве, может сослужить большую службу эстетическому воспитанию молодежи. Таким путем шел, например, Бредерек, когда он предложил детям нарисовать священника, „der rede gewaltig“, выяснил им несовершенство их рисунка не только беседой, но еще в заключение показал им настоящее художественное исполнение этой темы. А вот другой отрицательный пример из нашей отечественной жизни: детей поощряют к сочинениям, к беллетристическим попыткам, к творчеству в других сферах; до сих пор мы имеем дело с вполне допустимым дилетантизмом; но бывает, что у нас на этой стадии не останавливаются, не выясняют юным творцам несовершенства и незрелости их творений, а переоценивают их и помогают им нести их в печать, в журналы с юными авторами и т. д., и тогда полезный дилетантизм (со служебным значением) обращается в определенно отрицательное явление. Мы имеем в виду дилетантизм только как средство для развития эстетической культуры; его назначение только способствовать пониманию истинного искусства и эстетическому восприятию; чтобы обезвредить дилетантизм, надо только путем ясного понимания его лишить его самодовлеющего значения.

¹⁾ См. Труды съезда, т. I, стр. 368.

XIV.

Эстетическая подготовка педагогов.

Все предыдущее размышление над вопросами эстетического воспитания приводит нас прямым неуклонным путем к сознанию необходимости соответствующей эстетической подготовки учителей и воспитателей. В сущности мы в этом случае подчеркиваем только одну частность из общего положения, которому следует уделить в современной педагогической теории и практике если не центральное, то одно из основных мест. Мы вообще близки к переоценке значения самых школьных программ, методов и т. д. и, наряду с этим, отчасти недооцениваем значения соответствующей подготовки учителей. Реформа школы, оживление ее выдвигает на наш взгляд в первую очередь это требование. Значение его увеличивается и в сфере эстетического воспитания тем, что речь идет о воспитании не отдельных единиц или привилегированных слоев общества, а мы говорим о воспитании народа через его детей. Это выдвигает учителя в роли культурного центра; чтобы выполнить свою великую миссию, не мирящуюся с ремесленным отношением к делу, педагогу необходимо не только гореть любовью к детям и школе, но ему настоятельно необходимо вооружиться соответствующе широким образованием, в данном случае — и эстетической подготовкой, и развитием. Вполне понятно, что на съездах по эстетическому воспитанию в Западной Европе это требование заняло одно из центральных положений. На дрезденском съезде 1901 г. эту мысль ясно формулировал К. Мутезиус ¹⁾: „Если желают насадить в широких кругах народа эстетическую восприимчивость и способность эстетического наслаждения, то народная школа есть то место, с которого пужно начинать... Таким образом, художественное образование становится проблемой педагогики народной школы и, идя последовательно дальше в развитии этой мысли, вместе с тем проблемой образования народных учителей“.

Сознание важности этого требования выдвигает на очередь ряд сложных соображений. Затруднительное положение увеличивается еще и тем, что, помимо внутренней сложности вопроса,

¹⁾ Труды, стр. 200.

многое пока представляется только „благочестивым пожеланием“, и о нем можно говорить только с сознанием его невыполнимости в ближайшем будущем; но говорить все-таки надо, чтобы оградить себя от педагогической близорукости и поверхностного решения вопроса. Вспомним о требовании здорового дилетантизма, и нам станет ясной необходимость эстетической подготовки педагогов: вспомним для примера метод Бредереке, и мы увидим, что его может целесообразно провести только достаточно эстетически подготовленный учитель. Нам нельзя полагаться в воспитании детей на их непосредственное, никем перуководимое восприятие, как и во всех других областях педагогики; им нужны побудители: нужно обращать их внимание на определенные стороны; маленькому дилетанту необходимо показывать настоящее искусство и красоту и говорить о них, иначе его дилетантизм вырождается в дурное явление, а все это может выполнить только эстетически подготовленный педагог, т.-е. у него должны быть не только развиты собственный эстетический вкус и чутье,—хотя это, конечно, главное,—но перед ним встает еще и особая важная задача уметь будить и развивать эстетическое чувство в своих питомцах и хотя тут главное не слова, а умение заразить своим настроением, создать эстетическую атмосферу, ему все-таки уже нужны известные теоретические знания. Не будем преувеличивать и этого требования, но педагогу необходимо освоиться с элементарным учением эстетики и искусства, где бы он мог получить простые необходимые сведения о содержании и о формах художественного творчества. Большим подспорьем в этом случае мог бы служить также общий короткий очерк наиболее крупных исторических эпох.

Важно при этом все-таки отметить, что все это не должно быть и для учителя только теорией, что все изучение должно тесно переплетаться с практическим воспитанием, воспроизведением, где это выполнимо, и живыми художественными демонстрациями; знание это, как правильно подчеркивает Мутезиус¹⁾, не должно вырастать за счет живого эстетического наслаждения. Рядом с этим элементарным эстетическим учением должна встать собственная практическая жизнь — интенсивно, но крайней мере, хоть в одной какой-либо области эстетики: в пении, рисовании, лепке, драматизации, литературе и т. д. На помощь должны прийти: галереи, музеи, сценические и музыкальные исполнения, хотя бы в скромных размерах. Учителю надо владеть словом, голосом, мимикой и искусством рассказывать,—это диктуется, между прочим, и важными интересами наглядности, как и умение рисовать, например, на доске. На Западе сознают, что университеты должны открыть студенчеству широкую возможность эстетического воспитания во всех отношениях, а не предоставлять всего академиям и

¹⁾ Труды дрезденского съезда, стр. 209.

консерватории, как специальным учреждениям. Из университета, ведь, и идут в жизнь педагоги.

Мы видим, как повышаются требования к педагогу для тех, кто идет путем современных педагогических требований и в частности требует эстетического воспитания массы. Не даром же на Западе заговорили о необходимости университетского образования даже для народного учителя. Для полноты картины прибавим напоминание о тесной зависимости выполнения всех этих требований от хозяйственной, экономической жизни страны, от оплаты труда учителя, и мы поймем ту сложность проблемы эстетического воспитания, которую мы и поставили себе целью выявить в основных чертах в этой работе и которая у нас, повидимому, сознается очень слабо.

Но и об учителе подымается все тот же вопрос, в праве ли мы предполагать у него достаточно широкую эстетическую одаренность и интерес, а без этого трудно настаивать на изложенных нами требованиях. Ведь, и тут надвигается возможность опасности воспитать только эстетических верхоглядов. Это действительно серьезное опасение. Нам кажется, что и здесь положение не безвыходно. Во-первых, и здесь мы должны напомнить, что имеется в виду воспитать не самостоятельное творчество, являющееся в его ядре делом большого дарования и сравнительно редким фактом, а, главным образом, эстетическую восприимчивость и понимание, хотя для школ второй ступени этого уже недостаточно, и там нужны действительные художники в широком смысле этого слова. Но и для минимальных требований педагогу в роли хотя бы скромного руководителя нужны известные данные, чтобы не повторять безжизненно чужих слов. Правда, мы раньше отметили, что для эстетического воспитания детей (и массы) подходит только *основной*, более или менее *устойчивый* признанный путь эстетической жизни; педагогу—не для себя, как педагогу—тут нет прямой необходимости пойти в искания по окольным, едва проторенным тропам, но и догматизм для него безусловно страшное явление. Вот почему эта сторона вопроса так спорна: ему надо чувствовать *возможность искания нового* и не закрывать ее для взора своих питомцев.

Итак, у нас подымается вопрос об известных природных данных у педагога, об *увеличении* и любви к педагогическому делу и о педагогических дарованиях. Любовь к делу рождает много плодотворного. Школы второй ступени находятся в общем в лучшем положении, но при современном способе пополнения рядов народных учителей, куда многих гонит только нужда и безнадежность устроиться на ином месте в жизни, мы попадаем в тяжелое положение. Для педагога нужно дарование, в этом смысле правильно педагога сближают до некоторой степени с художником. Мечты о механизации его дела на почве экспери-

мента это—старая, в идее давно скомпрометированная (еще Коменским) *утопия*. Современная педагогика с ее экспериментом может явиться прочным фундаментом и помощью, но живого педагогического чутья, такта и дарования она никогда не заменит. Прошли утопические мечты в прошлом, пройдут они и у нас, и тогда станет во всей его величине вопрос, как оградить кадры педагогов от ремесленников.

Будем трезвы, взглянем прямо в глаза действительности и скажем себе прямо, как это ни прозаично, что первый шаг в этом направлении в наших земных условиях это—материально хорошее обеспечение педагога, создание реально привлекательных условий его деятельности. Мы не станем возбуждать вопроса, в каких экономических и общественных условиях это выполнимо; это лежит в данном случае вне нашей компетенции. Мы знаем также, что говорим до некоторой степени об идеальных условиях, но педагогике, по существу, должен быть присущ нормативный характер. И вот тут мы встречаем интересную—и на наш взгляд, если и не совсем правильную, то во всяком случае близкую к правде—мысль Эрнста Вебера, правда, впавшего в односторонность в преувеличенном отождествлении педагога и художника. Он высказывает ¹⁾ следующую важную мысль: дети не могут выбирать профессии, в пору детства нельзя поручиться за то, что придется им по душе и по способностям, потому что они находятся на линии развития, где возможны всякие перемены, включительно до радикальных переломов на различной почве, в особенности в пору полового созревания. А между тем для народных учителей такой выбор в сущности совершается в такую пору, когда в осмысленной форме он невозможен: будущие народные учителя поступают в соответствующие школы, в семинарии в детстве, и в результате среди них уже поэтому встречается не мало лиц, тяготящихся своим положением, не чувствуя за собой ни способностей педагога, ни привязанности к педагогическому делу. Этого мы можем теперь избежать, отодвинув отбор педагогов на более позднее время, чем особенно подчеркивается целесообразность единой общеобразовательной школы, специализированной только к концу. „Пусть будущий народный учитель,—говорит Э. Вебер,—получит свое общее образование в средней школе вместе с членами других образованных профессий“. Мы, в свою очередь, напомним, что в прежних средних учебных заведениях сочетались в совершенно ненормальное единство младшие классы и старшие, что уже с точки зрения обучения и воспитания нецелесообразно: ведь, нельзя же 17—18 летнего юношу поставить на один уровень с 10—12 летним мальчиком. Проведенное теперь расторжение этого ненормального союза должно помочь решить проблему отбора

¹⁾ Aesthetik als pädagogische Grundwissenschaft, стр. 246 и сл.

и подготовки народных учителей. Проблема эстетического воспитания во многом связана с решением вопроса об отборе настоящих педагогов, педагогов „божьей милостью“.

В заключение и тут упомянем, хотя бы бегло, о настоятельной необходимости избежать в составлении кадров педагогов нежизненной односторонности: прежде учительствовал почти исключительно мужчина, теперь ряды народных учителей пополняются в подавляющем большинстве женщинами, и хотя этот факт объясняется сложными причинами, он все-таки—педагогически одностороннее, нежелательное явление: и тут надо стремиться к более равномерному представительству, так как воспитательное воздействие тех и других неодинаково, и для школы они взаимно дополняют друг друга. Это особенно необходимо помнить и в области эстетического воспитания детей, потому что и эстетическое воздействие мужчин и женщин оказывается безусловно неодинаковым. Только их совместное действие создает настоящую полноту и во всей жизни семьи и школы.

XV.

Несколько слов о конкретных путях эстетического воспитания.

Мы можем считать нашу задачу в общем исчерпанной, так как мы стремились выявить только принципиальные основы проблемы эстетического воспитания. Как провести его в деталях, это уже задача, которую приходится решать на общей основе *специалисту в каждой области в отдельности*. На некоторые из них я и укажу в самых общих чертах.

Так как эстетизм детей, особенно дошкольного периода, не выявлен, сравнительно слаб и мало осознан, то ясно, что и эстетическое воспитание должно начинать с бессознательного и полусознательного. На первом месте, в особенности для младшего возраста, стоит играющее во всей сфере воспитания основную роль *непроизвольное* воспитание: примером взрослых, окружающей обстановкой, поведением, манерами и вкусами окружающих можно оказать на детей самое благотворное влияние, если окрасить обстановку в шторах, картинах, комнатных цветах, в установке мебели, костюмы, свои оценки и т. д. *изящной простотой и естественностью*; такая изящная простота не зависит от богатства и в сущности вполне доступна и малосостоятельному человеку. При бессознательном восприятии детали не удержатся, но детская душа впитывает в себя прочно общий эстетический дух этой обстановки и окружающих людей¹⁾. Особенное внимание должно быть уделено в сфере бессознательного впитывания эстетического духа детской комнате, кровати, письменному столу, где он есть, простым, но непременно вдумчиво выбранным, художественно выполненным и притом в живых тонах выдержанным картинам и портретам, детским книгам, чистоте и порядку. Беспорядочная, неряшливая комната засоряет вкус и характер. Отметим в частности то бережное

¹⁾ Интересно, что *Ушинский* („Материалы к педагогической антропологии“ III т., стр. 155) утверждает; „изящество это такая штука, которой по заказу не сделаешь“, но вместе с тем он говорит: „надó эстетически образовать взрослых. Статуи, картины, природа действуют тоже на взрослых, а они уже вносят это влияние в жизнь, в слова, в телодвижения, в домашний круг, в одежду, в обращение с детьми,—уже в этой форме дети воспринимают изящное“...

отношение, которое проявляют дети к собственному столику или этажерке с книгами, вообще собственному углу, если взрослые сумеют во время дать его и научить ценить эту привилегию. В этом отношении особенно благоприятные результаты дает предварительное обсуждение плана устройства комнаты, пробуждение повышенного желания иметь свой уголок некоторым ожиданием и предвкушением и затем привлечение ребенка к активному участию в устройстве своей комнаты. Готовый дар редко ценится высоко. На моих глазах был пример сельской школы, в украшении которой дети принимали деятельное участие и затем берегли ее с редкой сознательностью и ревностью. И школьная, классная комната должна отдать дань требованиям уюта и эстетизма, и ее не следует подчинять целиком требованиям учебы. Так, например, стены ее необходимо украсить в обычном жилом духе, тем более, что не в интересах наглядного метода вводить картины, как средство наглядности, в привычный обиходный круг, потому что этим ослабляется сознательное внимание. Все это вместе доступно, потому что богатство тут детям не нужно, вредно.

В эстетическом воспитании большую роль играют дом и школьное здание. Пусть даже дети и не могут толком разобраться в их виде, но общее впечатление незаметно сделает свое дело, так как тут речь идет не о знании, а о воспитании глаз. Поэтому жилым домам и особенно школьным зданиям следует придавать соответствующую месту и назначению эстетичную и цельную внешность. Жаль, что в больших городах строятся казармы вместо домов, а в деревне школьное здание при всей его простоте не оживляется собственной архитектурной физиономией, хотя это вполне выполнимо и при самых скромных средствах.

Надо пойти и дальше и внести в интересах эстетического воспитания детей и народа эстетические мотивы по возможности во всю широту жизни. На Западе поступают вполне разумно, когда требуют, например, печатания почтовых марок и чеканки монет в *художественной* форме, потому что они идут в глубь народа: наряду с тысячами взрослых, привыкших к ним и не замечающих их рисунка, тысячи детских глаз, во всяком случае, в свое время будут рассматривать их и с большим любопытством и вниманием. Особенно велико, конечно, значение с подобающей простотой и доступностью, но художественно выполненных книг с картинками, которые отвечают запросам знания, но попутно выполняют и свое эстетическое назначение. Широко распространенная в наше время дешевая и часто отвратительная и по форме, и по содержанию книга, картина и песенники приносят, без сомнения, огромный вред; их должны вытеснить доступные по цене, но действительно художественные издания.

Тот же принцип эстетизации, хотя и тут в скромной и не всепоглощающей форме, следует внести в детские игры. Уберечь

игры от полного подчинения эстетическим мотивам тем более необходимо, что их действие захватывает значительно более широкую сферу, так что приходится говорить об их большом социально-жизненном значении. Но эстетические мотивы можно до известной степени провести и тут. Не следует давать грубо сделанных фабричных игрушек, здесь важно оставаться верными принципу художественности, но в то же время необходимо, и это самое лучшее, дать полный простор *самодельным* детским продуктам, так как в последних намечается, по меньшей мере, тот дилетантизм, который в нормальных условиях может принести детям большую пользу и в эстетическом отношении. Чтобы приучить к более сосредоточенному созерцанию, никогда не следует давать им много игрушек,— это и вообще вредно действует на их характер.

Большое значение имеют и детские ручные работы: плетение, на котором можно с большим успехом научить детей распознавать цвета и подбирать эстетическое сочетание красок на отдельных полосах бумаги или иного вещества, из которых плетут коврики, корзинки и т. д.

Но с точки зрения детской природы очень важно, чтобы это были продукты с известным жизненным назначением, а не бесцельные безделушки. Иначе работа опостылеет. Можно указать также, как на хорошее вспомогательное средство, на выпиливание по дереву. Как показал мне мой домашний опыт, даже пятилетний мальчик очень охотно берется за эту работу, если она дает в результате после не особенно продолжительной работы законченную вещь (рамку, вешалку, подставочку и т. д.) и выполняет ее довольно удачно, внимательно следя при выпиливании за изгибами начерченной линии. Первая же собственными руками сделанная работа при умелом отношении взрослого вдохновляет ребенка к просьбе новых работ, и он сравнительно быстро начинает замечать недочеты, неровности в своей работе. Эти и аналогичные им работы нетрудно провести в простой домашней обстановке, в школе. Очень ценно выжигание, увлекающее детей, работы по металлу и т. д., вообще целый ряд художественных ремесел. Все это не только воспитывает эстетически, но и дает ряд жизненно важных умений. Чисто художественные мотивы возьмут верх позже сами собой. О значении *художественных* ремесел мы уже бегло упомянули.

Первостепенной эстетической школой служит для детей *природа*. На это указывает и любовь детей к природе, и требования, предъявляемые к эстетическому воспитанию детей. Необходимо только и тут умелому воспитателю попутными замечаниями подчеркнуть и помочь подметить красоты или своеобразную прелесть находящейся перед глазами картины. Нам в этом отношении необходимо привить некоторую долю антично-языческого духа, поэтически оживляющего природу. Особенно тяжкий недостаток

в этом чувствуется у нас, жителей больших городов, оторванных от природы, этого богатого первоисточника эстетической жизни. Нам должны прийти на помощь усиленные пешие экскурсии на лоно настоящей природы. И в этом отношении Запад впереди нас: в Германии, например, особенно летом, вы наблюдаете, как и стар, и млад направляются с котомкой за плечами в горы, леса и поля; образуются союзы детей для защиты животных, птиц и растений. Таким путем воспитываются не только воля и чувство вообще, но и эстетическое чувство.

Изолированное, так сказать, нарочитое созерцание природных красот для детей будет страдать всеми недостатками надуманности, т.-е. нехудожественности и скуки. То „вчувствование“ в красоту природы, о которой говорим мы в данном случае, лучше всего дается тогда, когда оно дается как бы само собой, попутно, сопряженно с другими жизненными проявлениями. В этом отношении богатый простор и очень благоприятную почву дает то движение, которое вошло в жизнь под названием скаутского движения, а затем превратилось в пионерское течение. В скаутских или пионерских лагерях в длительной,—в несколько дней и более,—игре, как ее пропагандирует И. Н. Жуков, на природе, где-нибудь в лесу, в полях и лесах дети научатся, осуществляя целый ряд других своих стремлений, подметить, переживать красоту природы: они в удачный момент научатся слышать и ценить ночную тишину, пробуждающийся день, красоту зеленой листвы с просвечивающими через нее солнечными лучами, говор речки в лесной глуши и т. д. В противоположность нарочитому хождению на природу для созерцания ее, здесь открывается возможность дать детям дожидаться хорошей интимной минуты, когда их душа раскроется сама собой и почувствует себя хотя на миг охваченной единством с природой; это даст то, что останется на всю жизнь, как ощущение не просто красоты, но и универса. В этой обстановке легче всего заговорит потребность в песне и музыкальном выражении, и явится и понимание ее.

Дальнейшим исходным пунктом для эстетического воспитания является потребность в радости и наслаждении, к которой особенно велико влечение в юности. Там, где этой потребности не дают легкого выхода на благородные пути наслаждения, там эта потребность ищет и находит удовлетворение на пути грубого свойства. В числе воспитательных мотивов, побуждающих направить подрастающее поколение на эстетическую колею наслаждения, говорит и требование этического воспитания. Мы здесь только напомним о важном значении вечеров, народных развлечений, о театре, просветительных, гимнастических, певческих, музыкальных союзах и т. д. Правда, например, в Германии эти союзы часто тоже ведут не только к эстетическому воспитанию, но и к алкоголю, но это уже дело плохого выполнения хорошей идеи. Во главе всего

должно стать культивирование эстетической жизни при помощи родного языка и литературы, чтения художественных произведений и беседы о них и т. п. Будем помнить, что если по поводу, т.-н., изобразительных искусств возникают у многих некоторые сомнения, то литература, чтение открывают богатый простор для эстетического воспитания детей и могут стать прекрасным проводником и в другие сферы искусства, менее доступные детям. „Особенно много для эстетического воспитания народа я ожидаю поэтому от распространения хорошей литературы и борьбы с плохой“¹⁾.

Для детей второй половины детства и для отроческой поры очень ценны собственные журналы, но здесь есть опасная сторона, которой нужно всячески избегать. Это — глубоко развращающие детей речи о детском творчестве, культивирующие самомнение, переоценку своих произведений, зуд писательства и нежелание и неумение учиться. Здесь особенно легко относительную оценку детского произведения возвести и самим детям, и взрослым в абсолютную. Детям необходимо прививать сознание несовершенства их продуктов, не разочаровывая их, указывать на возможность и необходимость идти вперед, а главное не грешить, как это в моде в наше время, со словом „детское творчество“. Важно также давать детям действительно художественные детские журналы, а не суррогаты, которые преподносятся теперь. Наша живопись и литература дает для этого достаточно ценный материал.

Важным средством для воспитания детей служит драматизация подходящих произведений, чтение в лицах. Дети с необыкновенным увлечением берутся за драматизацию, не исключая и детей дошкольного периода. Особенно хорошо удаются детям и нравятся инсценировки басен, сказок с костюмами и декорациями. Все это опять-таки вполне выполнимо в самой простой обстановке. Как показал мне мой опыт, рампой отлично может служить дверь в другую комнату, видная часть которой и представляет сцену. Попутно отметим, что на этой почве создается то живое общение между родителями и детьми, которое отсутствует, к сожалению, теперь во многих семьях. Дети же научаются перевоплощать и понимать других. Но все это, конечно, должно, как мы уже отмечали раньше, не выноситься на публику и не приобретать характера, что все это делается для публики, хотя бы и маленькой. Необходимо особенно остерегаться для детей одурманивающего яда публичности.

Обезвреженная публичность и вместе с тем способная дать много и в эстетическом отношении получается в исторических массовых инсценировках, в общенародных празднествах, в процессиях, например, рисующих и отмечающих известные моменты в жизни природы и культуры: празднование весны, посева, урожая,

1) *Мейман*. „Введение в эстетику“, стр. 173.

праздник цветов, жатвы и т. д. Здесь возможно развернуть всю широту эстетического восприятия и выявления, не рискуя вывести детей на путь, оравленный ядом публичного одобрения. Конечно, и здесь возможны педагогические эксцессы, но они возможны везде, и это не может подрывать самую идею. Стоит только, например, участить такие празднества, и они станут привычным явлением и превратятся в скучную обыденщину. Злоупотребление ими не рекомендуется и в других педагогических отношениях, на которых мы здесь останавливаться не будем, как и принудительность в этой сфере способна привести к отрицательным результатам.

О значении рисования и лепки у нас говорилось уже достаточно много и всегда в том смысле, что рекомендуется широко пользоваться этим „мировым языком“, тем более, что дети с радостью идут на этот путь, когда их не отталкивают от него неумелыми приемами. Мы отметим еще его, как хорошее средство *активного* эстетизирования. И в нем особенно важно подойти к детям с правдиво-жизненной стороны, на которую настоятельно указывает нам педагогическая психология; отвлеченное всегда далеко большинству детей, и то, что является логически простым, то для детей часто очень сложно; для них надо выбирать психологически простое, а таким для них будет все жизненное; поэтому началом для детей должны быть не линия, не точка, не орнаменты, которыми все еще отталкивают детей во многих школах от рисования, не отвлеченные элементы, а живая действительность, конкретный предмет или, как говорит Кершенштейнер, по крайней мере, те орнаменты, которые близко примыкают к живой природе.

С этой точки зрения не приходится смущаться несовершенством их рисунка или вообще произведения; то, что должно быть им сказано, выполнено им в субъективных переживаниях автора. Дальше явится и потребность в лучшем выражении их, но она должна притти естественно. Поэтому ряд художников-педагогов категорически восстает, например, против исправления детских рисунков. Правильнее, может-быть, было-бы не оставлять детей без технической помощи, не заставляя открывать уже открытой Америки, но это лучше делать не своей рукой и кистью, а помощью юному художнику в уяснении несовершенства его произведения и в сообщении ему технического приема, когда он уже оправдан и требуется автором,—как вообще нельзя отказывать в пояснении в других областях, и дети нуждаются в этом и требуют этого.

По отчасти аналогичным мотивам не следует давать детям—особенно вначале—*аллегорических* картин, которые им вообще мало доступны. Можно указать также на само собой понятное положение, чтобы картины, предлагаемые детям, были не слишком малы,—ведь, и взрослый дилетант легко пройдет мимо значительного, но маленького полотна. Желательно также для детей кра-

сочное изображение ¹⁾. Нельзя не пожалеть, что мы в сравнении с Западной Европой, да и безотносительно, необычайно бедны художественными репродукциями. В этом отношении у нас в полном смысле слова еще ничего не сделано, а меж тем в этом направлении у детей легче всего найти отклик при их любви к картинам и особенно к красочным изображениям. Ясно, что весь этот материал должен быть доступен детскому пониманию. С этой точки зрения правы авторы ²⁾, предлагающие не водить детей раннего возраста по музеям и галереям, так как это едва ли им что-нибудь даст, но может отнять многое. Во всяком случае это допустимо только как необыденное явление. Под прикрытием привычного или знакомого явления скроется для них большое богатство, из которого они не успели и не могли ничего взять. Необходимо широко использовать страсть детей к коллекционированию открыток; без направляющего руководства оно часто превращается в увлечение количеством; необходимо натолкнуть детей на идею оценки и собирания *художественных* открыток. Следует также, где возможно, дать детям в руки художественные альбомы. Каждая, даже небогатая семья, ведь, дарит именинникам всякий хлам; пусть она, вместо этого, направит свои щедроты в сторону художественности.

Громадным эстетически воспитательным фактором являются музыка и пение, — их значение подчеркивается всеми. Ритм, вообще имеющий большое значение во всей жизни человека, доставляет детям большое удовольствие. На первом плане стоит здесь музыка и песня в семье, детском доме, т.-е. воздействие на детей уже в *дошкольном* периоде. Для детей дошкольного периода очень ценны народные и изобразительные песенки. Как показал мне мой опыт, даже когда дети как будто не слушают исполнения, они часто усваивают много мелодий. В школе особенно важно *хоровое пение*; его воспитательное значение тоже не ограничивается одной сферой эстетики. Но для этого хор должен быть организован так, чтобы он мог принять участие в выступлениях эстетического порядка в кругу данной школы. Нельзя не отметить крайне ложной постановки этого дела в наших школах: там часто выбирают из детей уже готовых певцов, а остальных, т.-е. подавляющего большинства, пение совершенно не касается; между тем пение должно быть обязательным для *всех*; исключение могут составлять только дети, абсолютно не поддающиеся музыкальному воспитанию, а число таких детей безусловно крайне ничтожно; к массе детей без всякого слуха причисляются дети, просто лишенные соответствующей домашней музыкальной культуры. Для детей допустимо не огра-

¹⁾ Срвн. Бакушинский „Художественное творчество и воспитание“. М. 1922, стр. 38.

²⁾ См. Бакушинский там-же, стр. 43.

ничиваться исполнением, но попутно рекомендуется и пояснять настроение музыкальной вещи. Естественно, что в начале детям мелодии без слов говорят мало. Вторая ступень, как показывает опыт, могла бы с успехом организовать свой оркестр, который мог бы также внести много оживления в жизнь данной школы. Большим недоразумением является тот факт, что вопрос о музыкальном воспитании сводят к вопросу о возможности или невозможности учить детей нотам,—это уже дело дальнейшего развития, а для первой стадии этот вопрос лишен всякого сколько-нибудь серьезного значения.

Упомянем в заключение и о гимнастике. Это средство не только для развития здоровья, силы и воли, но и для эстетического воспитания, для культуры красоты тела и движений. В гимнастике есть возможность избежать опасностей субъективного (на себе) выявления красоты и в то же время взять много эстетически важного. Но для этого необходимо и тут вступить на путь естественных свободных движений, соединяющих мускульное усилие с выявлением грациозности и телесной гармоний. Приходится пожелать, чтобы поход против односторонней „головной“ культуры увенчался успехом и открылся бы полный простор гармоничному физическому развитию и в семье, и в школе. „В то время как“, говорит доктор Шмидт ¹⁾, — „естественные формы упражнения в ходьбе, беге, прыжках и т. д. самым благотворным образом влияют на рост тела и его совершенное формирование, муштровка в тяжелых кунстштюках (Kraftstücke), требующих большой затраты сил, в юности, наоборот, может очень легко оказать тяжелое влияние на развитие и рост человека“. С другой стороны, чрезмерно утонченная гимнастика, например Далькроза, с позой и костюмами, хотя бы и античного покроя, приведет к отрицательным результатам в деле формирования характера; здоровый путь лежит посередине между этими двумя крайностями.

Можно было бы указать на ряд других частных путей, но детальные указания и методика отдельных сфер эстетического воспитания не входили в план моей работы. Ее значение было выяснить принципиальные стороны вопроса и указать на эстетическую запущенность поля воспитания не только в массе, но и в интеллигентных кругах, в наших учебных заведениях всех степеней. Между тем вся жизнь наша, весь ее уклад убеждает нас, что говорить об эстетическом воспитании необходимо, но говорить не поверхностно, а с полным сознанием его широты и сложности.

¹⁾ Труды немецкого съезда по эстетическому воспитанию в 1905 г., стр. 152.

Указатель литературы по эстетическому воспитанию.

1. **Гроос** „Введение в эстетику“.
2. **Ш. Лало** „Введение в эстетику“, М., 1915 г., изд. „Труд“.
3. **Мейман** „Введение в эстетику“, изд. „Космос“, М.
4. **М. Брауншви́г** „Искусство и дитя“, С. П. Б., 1908, изд. „Знание“ (много практических указаний и ссылок на французскую литературу).
5. **Johannes Richter** „Die Entwicklung des künstlerischen Gedankens“, 1909, Leipzig изд. Quelle u. Meyer (очень содержательная книга с обширным указателем литературы, главным образом, на немецком языке).
6. **А. Дауге** „Искусство и творчество в воспитании“, библиотека Свободн. Восп. М. 1911.
7. **Я. Мамонтов** „Проблема эстетического воспитания“, М. 1914.
8. **А. Н. Юдин** „Искусство в семье“, 1909, изд. Суворина (автор-художник дает много практических указаний).
9. **К. Риччи** „Дети художники“, М. 1911.
10. **Кершенштейнер** „Развитие художественного творчества ребенка“, М. 1914, изд. Сытина.
11. **Куприянова** „Художественное образование в школе“, 1908, изд. „Русская школа“.
12. **В. Острогорский** „Письма об эстетическом воспитании“, М. 1908, 3-е изд.
13. **Монро** (Редакт.) „Основы среднего образования“ — сборник американских педагогов, изд. газеты „Школа и жизнь“ (очень ценна гл. об эстетическом воспитании).
14. **Бахтин** „Театр и его роль в воспитании“.
15. **Его же** „Обзор пьес для детского и школьного театра“, изд. „Русская школа“, 1912.
16. **Н. Гурлит** „Творческое воспитание“, М. 1912. и „Художественное и трудовое начало в школе“, Русская школа, 1913.
17. **Бакушинский** „Художественное творчество и воспитание“ (с указателем литературы).
18. **Штерн** „Психология раннего детства“, гл. об эстет. воспр.
19. **Румянцев** „Эстетическое воспитание в начальной школе“.
20. См. журналы „Вестник воспитания“, „Русская школа“, „Свободное воспитание“, „Народное просвещение“, „Вестник просвещения“, „На путях к новой школе“, „Педагогическая мысль“ и др.

О Г Л А В Л Е Н И Е.

	<i>Стр.</i>
ОТ АВТОРА	3
I. Необходимость эстетического воспитания	5
II. Из истории идеи эстетического воспитания	18
III. Сложность проблемы эстетического воспитания	22
IV. О понятии эстетического	26
V. Добро и красота в их взаимоотношении	35
VI. Эстетика и ценность истины	43
VII. Эстетизм и социальная жизнеспособность	48
VIII. Цели эстетического воспитания детей	54
IX. Эстетические восприятия у детей	58
X. Эстетические восприятия у детей (окончание)	67
XI. Общая характеристика пути эстетического воспитания детей	84
XII. Обучение ли?	98
XIII. Истинный дилетантизм и его смысл	102
XIV. Эстетическая подготовка педагогов	106
XV. Несколько слов о конкретных путях эстетического воспитания	111
Указатель литературы	119

СКЛАД ИЗДАНИЙ:

Акц. Общ. „Книжное Товарищество 1922 г.“.

Москва, Б. Лубянка, 15. Телефон 2-31-29.

СКЛАД ИЗДАНИЙ:

Акц. Общ. „Книжное Товарищество 1922 г.“.

Москва, Б. Лубянка, 15. Телефон 2-31-29.