

Статья опубликована в сборнике:

Ивонина Л.Ф. Человеческий аспект в художественном образовании // Вестник ПГИИК, Июль – декабрь 2007, №5. – 224 с. – С. 148–153.

Человеческий аспект в художественном образовании

Современное художественное образование переживает период кризиса, обусловленного общими реформами образования. Чем более глубокими оказываются преобразования, тем более беззащитным кажется художественное образование, основная цель которого – обучение искусству.

Несмотря на то, что давно обозначены направления в изучении художественного творчества – в частности, снискал определённую славу комплексный подход¹ – в практике образовательных учреждений эти особенности не нашли отражения в силу подчинения общим для всех видов вузовского образования нормативным требованиям. В результате вузы искусства оказались нивелированными в своей специфике, несмотря на то, что каждая специальность сама по себе остаётся уникальной.

Попытка «вписаться» в установленный формат уже даёт прогнозируемые всходы: выживают сильнейшие, то есть те, кто смог подчинить себя заданным правилам, «перестроился», вняв призывам лозунгов, сумел выполнить определённое количество заданий в соответствии с требованиями стандарта. Получается некий обобщённый образ отличника, если говорить социалистическим языком, к счастью, уже вышедшим из нашего обихода, то это – передовик производства. Нужны ли в искусстве передовики производства?

Обратимся к биографии Альберта Эйнштейна, но не к тем общеизвестным фактам – о том, что школьным урокам он предпочитал самостоятельные занятия, что не окончил гимназию, а при поступлении в вуз не выдержал экзаменов по современным языкам и истории – а к тем, которые говорят о его увлечении музыкой. В детстве по настоянию матери он с шести лет на-

¹ Художественное творчество. Вопросы комплексного изучения / 1982. Ленинград, «Наука», Ленингр. отд., 1982.

чал заниматься игрой на скрипке, и увлечение музыкой сохранялось у Эйнштейна на протяжении всей жизни, известны его благотворительные концерты в пользу учёных и деятелей культуры².

Конечно, нет исследований, подтверждающих, что именно занятия музыкой способствовали гениальному мышлению, но налицо те обстоятельства, что учёный нуждался в дополнительном творческом самовыражении, которого, очевидно, более «сухая» наука ему не давала. Возможно, в занятиях музыкой сознание «освобождалось» от нажима, связанного с решением конкретной задачи, и работа проходила уже на подсознательном уровне.

Ещё один факт: одним из учителей Эйнштейна был превосходный математик Герман Минковский – впоследствии именно он придал специальной теории относительности законченную математическую форму, но позволим себе временно оставить этот факт без комментариев.

Пример Эйнштейна говорит нам о том, что творческие личности ищут и находят свой путь в жизни независимо от той модели образования, которая является на данном этапе развития общества ведущей. От того, насколько совпадает общая направленность образования с раскрытием творческого потенциала одарённой личности зависит решение вопроса, ставшего, с помощью того же Эйнштейна, крылатой фразой, а именно: благодаря или вопреки?

Возьмём ещё один пример. Почти все исследователи творчества Д. Д. Шостаковича отмечают, что, поступив в возрасте 13 лет в Петроградскую консерваторию сразу по двум специальностям — фортепиано и композиция — он учился с огромным увлечением. Он с благодарностью отзывался впоследствии о своих учителях, безмерно признателен А. К. Глазунову, который был тогда ректором консерватории и не только интересовался его творческими успехами, но и заботился об условиях его жизни. Когда у Шостаковича умер отец, и положение семьи сильно ухудшилось, Глазунов хлопотал для одарённого ученика персональную стипендию. Глазунов увидел в Шостаковиче «одну из лучших надежд нашего искусства» и в экзаменационном листе дал Шостаковичу следующую характеристику: «Исключительно яркое, рано обрисовавшееся творческое дарование. Достоинно удив-

² М.: Большая Росс. энциклопедия, 1998.

ления и восхищения...». Неудивительно, что количество сочинений, написанных Шостаковичем в консерваторские годы, велико.

Резонным будет предвидимое нами замечание о том, что на примере биографий великих людей нельзя делать общие выводы. Вместе с тем, необходимо отметить и то, что немалую роль для появления гениев играет среда, в которой они находятся, и этой средой чаще всего бывает общество, окружающее человека в процессе получения образования. Не случайно, например, лицейская модель заинтересовала исследователей детской одарённости.

И всё-таки не устоим в желании сравнить два биографических фрагмента. В обоих случаях есть ссылки на роль ментора (советчика, руководителя, наставника юношества). Качество общения с человеком, которому суждено влиять на одарённую личность, очень важно для её развития. Проблема менторства³ в настоящее время ставится серьёзно в психологии детской одарённости, т. к. имеется много ярких примеров, когда в роли ментора выступали выдающиеся педагоги.

Способен ли стать ментором педагог современной высшей школы? Только тот, кто сам обладает достаточной степенью педагогической одарённости. В противном случае преподаватель той или иной дисциплины может претендовать только на статус «лектора», которому безразлично, насколько полно усвоены учащимися основы его дисциплины. В этом случае мы имеем дело с примером сообщающего, информативного обучения.

Такому принципу обучения идеально соответствует тип студента, который умеет воспринять и переработать информацию, таким образом, данный студент проявляет способность, именуемую обучаемостью – способностью к приобретению знаний. Однако напомним, что это лишь одна из трёх основных общих способностей. В учебной деятельности реализуются также креативность (общая творческая способность) — способность к преобразованию знаний (с ним связано воображение, фантазия, порождение гипотез и

³ Психология одарённости: от теории к практике. Под ред. Д.В.Ушакова. М., ПЕРСЭ, 2000, стр. 65.

пр.)⁴ и интеллект – способность эффективного функционирования в окружающей среде (выражается в коэффициенте умственного развития).

Каждой из данных способностей, согласно теории В. Н. Дружинина, соответствует специфическая мотивация, как-то: креативности — мотивация самоактуализации (по А. Маслоу), интеллекту — мотивация достижений, обучаемости — познавательная мотивация. Таким образом, можно сделать вывод о том, что в высшей школе должны создаваться условия для реализации всех указанных способностей – только тогда данная модель образования может претендовать на высокий качественный уровень.

Пример Эйнштейна может иллюстрировать неадаптированность одарённых студентов к условиям стандартного обучения. В современных моделях образования также наблюдается излишняя регламентация учебной деятельности, отсутствие индивидуального подхода, стандартность программ, ориентация на среднего студента.

Пример Шостаковича иллюстрирует положение о том, что креативность является свойством, которое актуализируется лишь тогда, когда это позволяет окружающая среда. По мнению В. Н. Дружинина, его можно рассматривать как свойство, формирующееся по принципу «если..., то...». В современной модели художественного образования, как показывают многочисленные исследования⁵, происходит подавление креативных свойств индивидуума. Модель художественного образования «времени Шостаковича» показывает процесс адаптации не индивидуума к модели, а адаптации модели образования к индивидууму. Такое движение системы к человеку необходимо, если не сказать – обязательно, в условиях обучения специальностям искусства.

Возвращаясь – вполне намеренно – к проблеме менторства, отметим, что в ходе профессионального становления будущего деятеля искусства огромную роль играет личность профессионала, на которую ориентируется студент. В педагогике искусства, общеизвестно, личность педагога является центральной фигурой вышеуказанной системы, которая одновременно

⁴ Дружинин В.Н. Психология общих способностей – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 368 с.: (Серия «Мастера психологии»).

⁵ Диагностика и развитие художественной одарённости. СПб., 1992.

должна представлять такую творческую среду, в которой одарённость получает максимальное развитие.

Каким образом можно осуществить эту задачу? На наш взгляд, только путём взаимодействия педагога-наставника с гибкой системой, в ходе которого все вопросы решаются в человеческом аспекте. То есть, все методы, нивелирующие проявление индивидуальности или не позволяющие принять решение на основе человеческого понимания, к художественному образованию не могут быть применимы.

Полезным примером может стать анализ такого весомого в нынешней системе образования критерия, как «востребованность специалистов». Допустим, что театру в городе N нужен дирижёр. Вуз искусства выпускает три специалиста данного профиля в год. Но даже через 3–4 года ситуация в городе N не меняется: театру всё ещё нужен дирижёр. Вывод: вуз искусства работает плохо, потому что не может выпустить специалиста необходимого профиля. Вывод ставится под сомнение тогда, когда театру города N предлагают поискать дирижёра в других вузах, и оказывается, что другие вузы тоже «несостоятельны», т. к. вакансия дирижёра остаётся свободной. Дело в том, что индивидуальности, которых мы хотим видеть за оркестровым пультом, не выпускаются «по заказу», а появляются в единовременно создавшихся условиях успеха: «в нужном месте и в нужное время». Театру N нужен не просто дирижёр, а дирижёр-художник, дирижёр-новатор, яркая индивидуальность, способная возглавить коллектив, и т. п. Но таких квалификаций вузы не дают.

Рассмотрим ещё пример: в некотором смысле родственной предыдущему показатель потребности в специалистах. Город N имеет два театральные и один симфонический оркестр; согласно существующей потребности вуз выпускает необходимое количество выпускников оркестровых специальностей и покрывает потребности. Но мэрия города N неожиданно признаёт оркестр нерентабельным и сокращает рабочие места. Вуз теряет заказчика, следовательно, теряет бюджетные места. Население города теряет возможность слушать симфоническую музыку. Является ли такая «потребность» в специалистах объективным показателем? Думается – нет, ибо сокращение рабочих мест происходит без учёта социальных и культурных по-

требностей, без учёта великой просветительской миссии учреждений искусства.

Итак, «воспроизводство» талантов плохо поддаётся планированию. Но роль образовательных учреждений в области искусства – не в том, чтобы «штамповать» артистов и педагогов, а в том, чтобы создавать условия для их становления и образования. Вузы искусства, как и другие специальные учебные заведения, – это та художественная среда, которая, по мнению исследователей, «играет исключительную роль в формировании и проявлении творческой личности».⁶

В сущности, «поэты пушкинского круга» также играли своеобразную роль среды, в которой вырос гений Пушкина. Так это образно представляет Ю. Нагибин: «Дельвига трогала ...горячность Пушкина к стихам друзей, ...проблески чего-то большего, чем средний талант, приводили его в восторг. И вдруг Дельвига осенила простая разгадка этого феномена. Пушкин больше всего на свете любит стихи, но в отличие от них всех лишён возможности читать ...Пушкина»⁷.

Поэтизация проблем художественного образования, конечно, уместна постольку – поскольку, т. к. вопрос сохранения культурных ценностей слишком серьёзен и требует научного подхода. Разработка гибкой системы художественного образования – пока ещё не решённая проблема нашего времени, кстати сказать, на всех уровнях формирующейся системы непрерывного образования.

Компромиссным решением в условиях единых образовательных стандартов может быть зонный характер оценочных критериев, то есть оценка результатов не по одинаковым для всех нормам, а исходящая из реальных возможностей и способностей конкретного студента. Так, например, может учитываться потенциал: то, что «хорошо» для одного студента, «недостаточно хорошо» для другого. Может подниматься или опускаться планка требований в зависимости от уровня одарённости студента, может создаваться гибкий регламент изучения дисциплин в отношении глубины, объёма, на-

⁶ Дружинин В.Н. Психология общих способностей – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – (Серия «Мастера психологии»), стр.216.

⁷ Нагибин Ю. Царскосельское утро. М., «Советский писатель», 1983.

правленности. Мера отклонений от регламентов может опираться лишь на единственный критерий – человеколюбие.

Конечная цель такого подхода, основанного на человеческом аспекте образования – создание условий для максимальной художественной самореализации всех студентов, независимо от степени одарённости, обучающихся в условиях существующей системы высшего профессионального образования. Основной метод – индивидуальный подход на основе установки: «каждый человек – это исключение из общих правил, каждое художественное явление – неповторимый индивидуальный вариант проявления общих законов искусства». Как сказал поэт и артист Александр Володеев: «Мы все живём в мире исключений».