

**Оксана Сергеевна БУЛАТОВА** –  
докторант академической  
кафедры методологии и теории  
социально-педагогических исследований,  
кандидат педагогических наук, доцент

УДК 37.011.33

### **ЭВОЛЮЦИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПЕДАГОГИКЕ КАК ИСКУССТВЕ В ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ**

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена проблеме эволюции представлений о педагогике как искусстве в истории образования. Дается анализ идей ученых, начиная от Я. А. Коменского до современного понимания педагогики. Указываются причины, позволяющие называть педагогику искусством. Рассматриваются некоторые аспекты педагогического артистизма.

The author dwells upon the evolution of the views upon education science as an art, analyzes several scholarly ideas from Ya. A. Comen-sky up to modern approaches, puts forward reasons that allow treating education science as an art, and considers several aspects of pedagogic artistic attitudes and behaviour.

Наличие в мировой педагогической библиотеке книг с такими названиями, как «Педагогическая поэма» А. С. Макаренко, «Поэзия педагогики» М. О. Кнебель, «Педагогическая симфония» Ш. А. Амонашвили, «Педагогика как любовь» О. А. Казанского, «Педагогика как культура» (авт-сост. И. Ф. Золотухина) и тому подобных говорит о постоянном стремлении теоретиков и практиков педагогики представить ее объемно, в разных ракурсах, понять ее сущность не только через рациональную, логическую сторону, но и через художественно-эстетическое начало, обращение к миру образов.

Попытки взглянуть на педагогику как удивительное по своей сути искусство имеют давнюю историю. В заголовке книги «Великая дидактика», увидевшей свет в 1654 г., знаменитый чешский педагог Ян Амос Коменский (1592–1670) определяет ее содержание как «универсальное искусство учить всех всему ... кратко, приятно, основательно», тем самым поднимая дидактику над сугубо рациональной сферой и ставя ее наравне с величайшими проявлениями человеческого духа. Коменский не называет конкретные причины, позволяющие считать дидактику искусством, он лишь говорит, что искусство обучения «не требует ничего иного, кроме искусного распределения времени, предметов и метода». Но в обращении к читателям педагог приводит слова Григория Назианзина (ок. 330–390) – греческого раннехристианского теолога, писателя, одного из «отцов» католической церкви, которые в немалой степени проливают свет на эти причины: «Образовать человека, существо *самое непостоянное и самое сложное из всех*, есть искусство из искусств» [1]. Итак, сложность и динамичность процессов, происходящих с человеком, дают дидактике право называться искусством.

Однако то, что Коменский обозначает словом «искусство», в контексте его работы больше похоже на ремесло. Вероятно, это связано с общераспространенным в то время взглядом на воспитателя как на ремесленника, который, подобно всякому другому ремесленнику, должен очень тщательно усвоить технику своего дела, для того чтобы стать искусным мастером. Школа – «мастерская людей», – сказано в «Великой дидактике». Поэтому, по Коменскому, учитель в своей работе должен подчиняться тем общим законам, которым подчиняются и другие искус-

ства или ремесла и которыми руководствуются, например, садовник, художник, строитель. Того, кто четко усвоил соответствующие приемы обучения, не может постичь неудача в этом отлаженном механизме: «Все пойдет не менее легко, чем идут часы с правильно уравновешенными грузами...». Анализируя такой подход к педагогике, П. П. Блонский (1884–1941) пишет: «Если воспитание как искусство есть творчество, то для того, чтобы быть воспитателем, необходим прежде всего талант. Но все-таки Коменский и Мюнстерберг правы в том смысле, что одним талантом дело не исчерпывается: во всяком искусстве есть известный элемент техники, который-то и надо предварительно усвоить, причем личные свойства воспитателя и талант его лишь выиграют от этого усвоения техники педагогического дела» [2;109].

Выдающийся швейцарский педагог-демократ И. Г. Песталоцци (1746–1827) считал, что обучение человека есть не что иное, как *искусство содействовать стремлению природы к своему собственному развитию*. В «Памятной записке парижским друзьям о сущности и цели метода» педагог неоднократно употребляет выражения «искусство педагогики», «законы педагогического искусства» [3]. Последние про- низывают и текст «Лебединой песни». Здесь также встречаются выражения «искусство воспитания», «искусство элементарного образования», «искусство формирования мыслительных способностей человека», «образовательное искусство», «искусство содействовать естественному ходу развития мыслительных способностей и поощрять его». По Песталоцци, искусство воспитания может считаться истинным только тогда, когда «находится в согласии с ходом природы в развитии наших сил» [4].

Рассмотрение педагогики как науки и педагогического искусства в единстве, как двух сторон сложного процесса воспитания, в котором искусство, возможно, и превалирует, характерно для взглядов основоположника научной педагогики в России, учителя русских учителей К. Д. Ушинского (1824–1871). В статье «О пользе педагогической литературы» (1857) Ушинский, сравнивая искусство медицины и искусство воспитания, пишет, что ни медицина, ни педагогика не могут быть названы науками в строгом смысле этого слова: ни той, ни другой *нельзя выучиться*, как выучиваются математике, астрономии, анатомии и прочим наукам. «И медицина, и педагогика кроме знакомств с науками из области философии и естествоведения требуют еще умения приложить эти знания к делу: множества фактических сведений, *не составляющих собственно науки*, развития наблюдательности, в известном отношении и навыка» [5]. В своем фундаментальном труде 1867–1869 гг. «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» Ушинский продолжает эту мысль и определяет еще несколько причин, которые, по его мнению, позволяют говорить о педагогике как об искусстве. Ушинский называет искусством всякую *практическую деятельность, «стремящуюся удовлетворить высшим нравственным и вообще духовным потребностям человека*, то есть тем потребностям, которые принадлежат исключительно человеку и составляют исключительные черты его природы». В этом смысле педагогика для него «первое, высшее из искусств», «самое обширное, сложное, самое высокое и самое необходимое из всех искусств» [6]. Обобщим причины определения педагогики как искусства, выделяемые Ушинским:

1) Первая причина связана с трактовкой Ушинским самого *понятия* искусства. Педагогика является искусством потому, что стремится удовлетворить величайшую из потребностей человека и человечества — стремление к *совершенствованию природы* человека — его души и тела; а вечно предшествующий идеал этого искусства есть совершенный человек». Причем Ушинский отмечает, что этот идеал является вечно достигаемым и никогда вполне не достижимым.

2) Вторая причина заключается, по Ушинскому, в том, что педагогика связана с *творением будущего*. Она имеет своей целью «не изучение того, что существует независимо от воли человека, но практическую деятельность, — будущее, а не настоящее и не прошедшее, которое также не зависит более от воли человека. Наука только изучает существующее или существовавшее, а искусство стремится творить то, *чего еще нет*, и перед ним в будущем несется цель и идеал его творчества». Через полтора десятка лет после Ушинского эта мысль прозвучит в трудах русского религиозного философа, писателя, педагога, литературного критика В. В. Розанова: «Предметом науки может быть только неизменно существующее» [7;10].

Здесь можно заметить некоторое недооценивание роли науки, и в частности — ее способности делать предположения, строить прогнозы. Конечно, у искусства больше возможностей в этом, но абсолютно отрицать способность науки изучать то, чего еще нет, но может появиться, было бы неправильно.

3) Третья причина опосредована требованиями, которые педагогика предъявляет к воспитателю: как искусство она, кроме знаний, требует *способности и наклонности*].

Примерно в одно время с Ушинским над этими проблемами задумывался и Н. И. Пирогов (1810–1881) — знаменитый русский хирург, видный общественный деятель и педагог. В своей статье «О предметах суждений и прений педагогических советов гимназий» он пишет: «В педагогике, возведенной на степень искусства, как и во всяком другом искусстве, нельзя мерить действий всех деятелей по одной мерке, нельзя закабалить их в одну форму; но, с другой стороны, нельзя и допустить, чтобы эти действия были совершенно произвольны, неправильны и диаметрально противоположны». По Пирогову, «главное дело педагогического искусства» заключается в том, чтобы не стричь всех и каждого «под один гребень, а действовать разумно, применяясь к свойству самого предмета, к личности и степени развития учеников и самих учителей». Он пишет о том, что «немногие владеют искусством делать логические наведения так, чтобы учащиеся незаметно и непринужденно доходили до сознательного ответа на заданный вопрос», становились восприимчивыми к науке [8]:

В двадцатом веке размышления о связи педагогики с искусством традиционно связывают с именем А. С. Макаренко (1888–1939). Однако Макаренко прямо нигде не писал о том, что педагогика — это искусство. Скорее он с удивительным упорством утверждал обратное: «Мастерство воспитателя не является каким-то особым искусством, требующим таланта, но это специальность, которой надо учить, как надо учить врача его мастерству, как надо учить музыканта» [9; 260–261], «Я не смотрю на педагогику как на искусство. Не смотрю! Я на нее смотрю как на педагогику, хай она скажется, но пускай она перестанет быть такой скучной... Теорию я так высоко ценю, что даже самому страшно становится... Только то, что у них есть, — это не теория, а болтовня. Вот если бы кто-нибудь написал книгу в 300 страниц под заглавием «Технология чистого и практического чувства» или «Педагогические повороты глаз и бровей» — это была бы теория...» — пишет А. С. Макаренко в одном из писем [10; 104]. И все-таки именно Макаренко мы обязаны усилением внимания к вопросам особой, «артистической» подготовки педагогов, к необходимости преподавания педагогической техники и педагогического мастерства в педагогических учебных заведениях, к тому, что будущих педагогов необходимо учить владеть голосом, жестом, мимикой, позой; выражению чувств: гнева, восторга, обиды и других. Вспомним признание педагога в том, что он «сделался настоящим мастером только тогда, когда научился говорить «иди сюда» с 15–20 оттенками, когда научился давать 20 нюансов в постановке лица, фигуры, голоса». А. С. Макаренко был убежден в том, что в будущем в педагогических вузах обязательно будет пре-

подаваться и постановка голоса, и поза, и владение своим лицом. Без такой работы он не представлял себе работы воспитателя. В статье «Мои педагогические воззрения» Макаренко пишет о том, что «нужна маленькая монография на такую тему, как влияние костюма учителя на характер учащихся, влияние мимики учителя на воспитание характера ученика. Все это мельчайшие детали, которые требуют внимания» [11; 359].

Макаренко одним из первых обратил внимание на то, что если учитель иногда «притворяется», это не должно нести в себе никакого оценочного момента. Когда оказание педагогического воздействия одним только естественным чувством, лишенным педагогической заданности и воздействующей сверхзадачи, не приводит к желаемому результату, необходимо сознательно выстроенное, созданное, сконструированное в соответствии с ситуацией поведение. «Педагог не может не играть. Не может быть педагога, который не умел бы играть...ученику *надо* иногда продемонстрировать мучение души, а для этого *нужно уметь играть*», — пишет он в статье «О моем опыте». Однако Макаренко строго разделяет сценическую игру, которую он определяет как внешнюю, и педагогическую игру, отражающую внутренние процессы, происходящие с учителем: «Нельзя просто играть сценически, внешне. Есть какой-то приводной ремень, который должен соединить с этой игрой вашу прекрасную личность. Это не мертвая игра, техника, а настоящее отражение тех процессов, которые имеются в нашей душе. А для ученика эти душевные процессы передаются как гнев, негодование и т. д.» [9; 261].

Решая вопрос о том, что составляет суть педагогики, в одно время с А. С. Макаренко П. П. Блонский спорит с Коменским по поводу того, что учитель подобен ремесленнику. Он тесно связывает педагогическое искусство с творчеством, с умением творчески приспособиться к определенному случаю: «Если бы художник захотел творить по шаблонным правилам, он не создал бы художественного произведения, ибо последнее вышло бы не из творческих глубин души создателя; между тем как творчество всегда носит личный характер, есть результат личной работы, проявление именно данной личности. Итак, воспитание как искусство подобно всякому искусству, есть творчество, вытекающее из недр личности воспитателя, который отнюдь не ремесленник, но художник-творец ... Каждый индивидуальный случай требует особого приспособления к себе, и педагогики как общеобязательной техники воспитания нет: педагогика должна быть делом личного творчества каждого воспитателя» [2; 109]. В 1917 г. в статье «Задачи и методы новой народной школы» П. П. Блонский напишет: «Разве есть один, а не тысячи способов хорошо дать урок на данную тему?.. Почему учитель, как живая личность, отсутствует в классе и держит свою душу на замке от детей? Почему перед детьми так часто скучающий профессионал? Лишь живая душа оживит души. Говори же, говори, учитель; может быть, час твоего увлечения — самый поучительный час для детей. Всколыхни их сердца, дай им глубокое впечатление... В школе должно быть побольше ярких, красочных часов...» [12; 37].

Российский педагог XX в., которого также волновали эти вопросы, — В. Н. Сорока-Росинский (1882–1960). В его книге «Школа им. Достоевского», опубликованной уже после смерти педагога, в 70-х гг., есть глава, где он с энтузиазмом говорит о «породистых» учителях, предлагая их типологию. Цель создания этой типологии он обозначает так: каждый педагог должен определить, какой он породы, чтобы знать свои сильные и слабые стороны и учитывать эти особенности, «как учитывает стрелок свою дальнорукость, как бывает осторожен в сумерках близорукий». А директора и завучи должны помогать каждому из преподавателей и не возлагать на них «беремен неудобноносимых». Одна из «пород» учителей, о которых пишет В. Н. Сорока-Росинский — это педагоги-артисты, те, кого «у эллинов

называли вдохновителями». Правда, автор сразу же оговаривается, что названия «вдохновитель» и «артист» кажутся ему слишком пышными для такой скромной деятельности, как педагогическая, и поэтому удобнее их называть «интуитивистами», ибо главное их свойство — способность действовать по вдохновению, по интуиции, по интуиции. Из этого свойства В. Н. Сорока-Росинский выводит сильные и слабые стороны такого типа учителей. К слабым он относит: зависимость работы от настроения, часто плохую подготовку к уроку, неаккуратность, неспособность довести урок до надлежащего завершения в силу того, что педагог, увлекаясь, «комкает план». В качестве сильных сторон называются: хорошая восприимчивость, диалектическое восприятие мира, хорошо развитая эмпатия, умение заинтересовать учеников, способность к творчеству. Об этих учителях В. Н. Сорока-Росинский пишет: «История на их уроках похожа на серию увлекательных фильмов, география — на путешествия по чудеснейшим странам, а природоведение позволяет каждому школьнику почувствовать себя Тарзаном или Маугли среди дружественных или враждебных ему зверей... Такие учителя уроки иногда ведут так, что у них и повторение пройденного, и изучение нового материала сливаются как-то совершенно органически, а класс напоминает симфонический оркестр, где под руководством дирижера каждый инструмент ведет свою партию, никто из музыкантов не бывает забыт и где сам дирижер время от времени играет лейтмотив». В. Н. Сорока-Росинский отмечает, что если подобные учителя пройдут суровую и длительную школу самовоспитания, самодисциплины и критического к себе отношения, они смогут стать тем, кем могут и должны быть — «артистами в преподавании и истинными вдохновителями для превращения школьников в настоящих людей» [13; 207].

В 1981 г. немецкий ученый Лотар Клинберг в книге «Проблемы теории обучения» [14] поднимает вопрос об искусстве как цели, содержании и средстве образования. «Дидактика — это не только теория обучения, — пишет он, — но и, кроме того, «учение об искусстве» специфической организации процессов формирования личности». Искусство, наряду с наукой, языком, историей, идеологией и техникой, называется им той силой образования, которая в своих многообразных взаимоотношениях создает «мир образования». Клинберг обращает внимание на то, что, как процесс языковой деятельности, обучение в определенной степени подчиняется закономерностям драматургии, правилам «языковой ролевой игры». «Еще Гете заметил, что драма представляет собой «диалог в действиях», поэтому хотя и рискованно, но все же справедливо рассматривать дидактический процесс, являющийся в сущности диалогом, также и с позиций драматургии. При таком рассмотрении обучение тоже есть «пьеса», «драматическое развитие» которой, однако, не всегда следует в той или иной степени зафиксированным или предугаданным устным ролям действующих лиц» [14; 17, 161].

Отступая от хронологического анализа проблемы, заметим, что история образования знает немало примеров того, как без употребления слова «искусство» по отношению к педагогике ее виднейшие представители раскрывали суть педагогических явлений целостно, не сводя только к науке: обозначая философские основания педагогики, отдавая должное интуитивным процессам, догадке, воображению. Например, В. В. Розанов (1856–1919), наследие которого представляет собой источник подлинных и непреходящих ценностей для всех, кто сегодня занят разработкой основ нового педагогического мышления, стремился отойти от естественно-научного или утилитарного объяснения явлений воспитания. Он создал особый стиль описания педагогической действительности, для которого характерно душевное волнение, большая вера в возможности роста человека. Для Розанова человек и его развитие — это чудо и таинство, понимание которого требует особых

средств. Нельзя изучить человека с помощью методов, используемых в естественно-научном познании, утверждал он. Невозможно разложить человека на элементы, создавая различные «профили» и выделяя множество «качеств» личности. Только целостный подход к человеку, его пониманию может способствовать решению педагогических проблем. «Человек беспределен, — пишет он в работе «Мимолетное. 1915», — Сама суть его — беспредельность. Хочу заглянуть за край. Хочу дойти до конца. Умру. Но я захочу знать, что будет после смерти. *Нельзя знать? Тогда я постараюсь увидеть во сне, сочинить, отгадать*». По мнению Розанова, напрасно ждать от педагогики, что она когда-нибудь станет точной наукой. Более того, прикладывание к миру человеческому статистических, механических методов приводит к грубым ошибкам, ибо искажает картину непредвещанного, несимметричного развития души человека [15; 6–7].

Немецкий психолог, философ Гуго Мюнстерберг (1863–1916) писал о том, что личность учителя определяется вдохновением, что учитель, не чувствующий красоты и святости своего призвания, приносит вред ученикам и себе. «Нет нужды говорить о неправильных глаголах так, как будто они центр всего интеллектуального мира. Всякая вещь может оставаться на своем месте и истолковываться таким образом, чтобы важность знания, взятого в целом, *чувствовалась* в каждой мельчайшей его части. Ученик верит в ценность изучаемого предмета, так как под влиянием воодушевления учителя видит его в новом свете» [16; 5]. Таким образом, Мюнстерберг описывает своеобразный психологический механизм появления интереса к предмету у ученика. Этот механизм связан с тем, что педагог, выступая в роли промежуточного звена между учеником и предметом, может с помощью определенных своих личностных свойств и состояний спровоцировать появление у ученика интереса к предмету через интерес к себе: «Ученик свой интерес к воодушевленному учителю переносит на безразличный сам по себе преподаваемый материал».

Русский философ и педагог С. И. Гессен (1887–1950), работы которого были известны во многих странах Европы, подразделяя все науки на «чистые», теоретические, и практические, нормотворческие, относил педагогику к последним, считал ее наукой не о сущем, а о должном. Педагогика для него — *прикладная философия*, призванная вскрыть философский смысл педагогических явлений. Его книга «Основы педагогики» имела подзаголовок «Введение в прикладную философию» [17].

А. С. Макаренко наряду с понятием «педагогические знания» употребляет и понятие «*педагогическая вера*», суть которой для него заключается в том, что педагогика — «вещь прежде всего диалектическая — не может быть никаких абсолютно правильных педагогических мер или систем. Всякое догматическое положение, не исходящее из обстоятельств и требований данной минуты, данного этапа, всегда будет порочным» [18; 261].

В 80–90-е гг. XX в. яркие статьи известного писателя, педагога, представителя педагогической журналистики и публицистики С. Л. Соловейчика (1930–1996) дают возможность в ином ракурсе рассмотреть проблему «педагогика: наука и искусство, наука *или* искусство?» Соловейчик отказывается от обоих союзов и утверждает, что педагогика, будучи наукой неточных понятий, является *наукой об искусстве* воспитания, об искусстве сотрудничества с детьми, о развитии таланта к воспитанию детей. «Наука — это бегство от чуда, по известному слову Эйнштейна, а воспитание, а искусство непременно содержат в себе какое-то чудо. Как это совместить? Может ли наука оперировать ненаучными, туманными понятиями вроде «сердце» и «любовь»? Может... Педагоги, стараясь быть «научными», пытаются иногда обойтись без неточных понятий — любовь, сердце, — но без них ничего ни объяснить, ни предсказать, и наука перестает быть наукой. Точным языком о вос-

питании не скажешь — получается ненаучно. Наоборот, когда мы говорим об искусстве воспитания ненаучным языком, мы ближе к правде и, следовательно, ближе к науке» [19;149]. Соловейчик показывает принципиальную разницу между педагогикой и другими науками: «Все науки стремятся к безличному, общему, а педагогика безличной быть не может, ее нет вне личности. Все науки бесстрастны. А бесстрастная педагогика ненаучна. Пожалуй, это единственная наука, которая признает тайну, интуицию, судьбу, оставаясь при этом строгой наукой. Тайны искусства невозможно раскрыть, они всегда останутся. Но важно признать их, указать на них, не бояться слова «тайна», отличать постижимое от таинственного и не сбрасывать последнее со счетов, а научиться использовать его» (Там же).

В конце XX в. размышления об основаниях для определения сути педагогики через понятие «искусство» все больше смещаются из сферы «область деятельности» (педагогика как искусство) в сферу «субъект деятельности» (педагог как артист). С. Л. Соловейчик, сравнивая педагогическую профессию с профессией музыканта, врача, пишет, что у последних есть короткие процедуры перед началом деятельности, своеобразный ритуал, который помогает «войти в роль». Такого ритуала, к сожалению, часто не бывает у учителя «Хирург перед операцией долго моет руки — собирается с силами и духом. Пианист в день концерта, бывает, не ест, почти не разговаривает — сосредоточивается. У педагога же этих спасительных процедур нет — он должен быть готов к уроку со звонком. Ему, *словно актеру за кулисами*, кричат: «Ваш выход!», а нельзя даже подгримироваться, потому что все его зрители — в первом ряду партера. Он входит в свет сорока двойных прожекторов детских глаз, и их лучи пронизывают его насквозь» [20; 6]

Особое внимание различным аспектам педагогического артистизма уделяют учителя-новаторы, прежде всего Ш. А. Амонашвили, Е. Н. Ильин, В. Ф. Шаталов.

Ш. А. Амонашвили утверждает, что детям надо давать возможность, общаясь с учителем, ощущать себя его равноправными соратниками, чувствовать, что они нужны педагогу, что без них педагогу трудно. Поэтому задача педагога — поверить самому и «заставить» детей поверить в то, что все происходящее на уроке — правда. «Если я хочу, чтобы дети, сидящие за партами, смотрящие мне в глаза, ожидающие от меня чего-то важного, действительно радовались каждому школьному дню, воспитывались и обучались, не думая о том, что воспитываются и обучаются, я должен заботиться о том, чтобы нить наших деловых отношений была непрерывной и прочной... Я должен набраться смелости и *сыграть неповторимую роль педагога-актера*. А суть этой роли заключается в том, что деловые отношения между мною и детьми не должны терять для них своей правдивости, лишать их чувства свободного выбора, чувства исключительности своего участия в деятельности на уроке», — пишет педагог в «Педагогической симфонии» [21; 154].

Шалва Александрович рассматривает урок как важный отрезок жизни детей, как то время, в течение которого ребенок *как бы сам собою* может стать лучше, добрее, человечнее, подняться над самим собой. Артистизм педагога проявляется в ненавязчивости, изяществе, скрытости усилий по совершенствованию ребенка. Для того чтобы первосентябрьский день оправдал радостные ожидания детей и позволил решить педагогу вместе с детьми сверхзадачу — «помочь детям понять, что они являются продолжателями дела своих предков и что защищать мир — их кровное дело и обязанность», Ш. А. Амонашвили избирает форму сказки — вариант первого урока 1 сентября, который в тысячах вариаций преподносится детям в разных школах. Такая форма урока, подсказанная педагогической музой, педагогическим озарением, избрана педагогом потому, что «сказки существуют для того, чтобы вселять в людей, особенно же в детей, бодрость духа и стремление возвыситься над самим собой».

«— Хочу рассказать вам сказку, вы не против?»

— Не против, не против, расскажите сказку! — радуются дети. Радостью дышат их лица. Может быть, эта радость, эти доверчивые глаза и есть первопричина возникновения «педагогической музыки»?

... Мои дети ждут обещанной сказки. Эту сказку я сочинил сам. В ней рассказывается о том, как люди борются за мир...

— Садитесь поудобнее и слушайте!

И я начинаю рассказывать сказку о мире. В ней реальное и сказочное переплетаются друг с другом. Беру цветные мелки и одновременно рисую на доске.

— Было не было два государства...» [22; 13–14].

Как своеобразный высокоодухотворенный «спектакль» строит свои уроки Е. Н. Ильин, ориентируя свои действия не на безликую массу учеников, а нередко «на одного» (ибо работа с одним — путь ко всем), и это требует от педагога артистизма и утонченности высшей пробы. «И тогда я снова открыл Чехова, — пишет Е. Н. Ильин в книге «Рождение урока», — вплотную подошел к кому-то из ребят (знал — к кому) и с интонацией Трофимова произнес: «Вся Россия — наш сад. Земля велика и прекрасна, есть на ней много чудесных мест». И, обращаясь к другому, уже шепотом добавил: «Пауза» [23; 22]. Продуманность мельчайших деталей («знал — к кому»), обладание способностью подмены произвольных движений произвольными, точный выбор количества затраченной на это движение энергии ученые считают явным признаком актерского дарования, а сама замена желаемого и естественного для себя движения иным, свойственным другому человеку — основным материалом театрального искусства перевоплощения, где на выбор некоторых движений-подмен тратятся многие месяцы напряженных поисков. Однако во время спектакля эти искусственные движения из произвольных должны стать, как говорят психологи, послепроизвольными, то есть происходящими уже как бы сами собой, доведенными до уровня полной непосредственности [24]. «Разбудить знание, которое уже есть, столь же важно, как и дать новое. «Разбудить» — не значит сказать ученику: «Ну-ка, вставай и отвечай», — пишут Е. Н. Ильин и соавтор многих его уроков театровед С. В. Мертенс. — Это по-актерски изящно прикоснуться к его памяти, вызвать ответную реакцию, когда не выплеснуться уже невозможно. В основе такого прикосновения — непростое искусство включить ассоциативное мышление. Приемы — самые разнообразные: от многогранного образа и динамичного сюжета, вызывающего эмоцию через интеллект, до всепроникающего лиризма, способного затронуть, скажем...строчками Блока, «усыпленные жизнью струны...» [25; 8].

Артистичные педагоги тоже обращают внимание на тот факт, что педагогическое перевоплощение осуществляется во внутреннем плане: учитель давно известный учебный материал представляет как бы впервые и заражает учеников этим впечатлением новизны и неожиданности; перевоплощается в ученика, вместе с ним проходит путь от незнания к знанию и делает это так достоверно, что ребенок активно включается в совместную деятельность. Бывает и перевоплощение в литературного героя: «Одну и ту же тему можно давать с разноаспектными формулировками. Но ее можно давать и в разных внутренних состояниях, соответствующих разным героям. Скажем, о женщинах в «Войне и мире» говорить, «перевоплотившись» в Наташу, Марью, Элен... А это значит — новые ракурсы, интонации, другие смыслы в итоге» (Там же; 27).

Мертенс не соглашается с мыслью Ильина о том, что артистизм — это «не галстуки, прически и тона губной помады менять, а особое интеллектуальное (!) состояние, воздействующее магически». Она утверждает (и мы думаем так же), что менять все-таки надо. Если точно выбраны костюм, прическа, украшения, легче

войти в то состояние, с которым хочется прийти в класс. «Например, урок, посвященный 19 октября, лично для меня, — пишет С. В. Мертенс, — возможен только в сочетании двух цветов: черного и белого. Они погружают меня в нужное настроение. Говоря о «серебряном веке», ощущала непреодолимую потребность, чтобы на мне было нечто «а ля декаданс» (в цветовом сочетании, косметике и т. д.). Это первый, внешний шаг к артистизму. Но если не идти дальше, не стоит делать и его, иначе окажешься в ситуации мольеровского Журдена» (Там же).

В. Ф. Шаталов, размышляя о том, что значит «владеть классом», в книге «Точка опоры» отвечает на этот вопрос так: «Прежде всего это искренняя заинтересованность, увлеченность рассказчика-учителя тем сюжетом, который он развивает. Сколько бы раз он ни повторял свое объяснение (пусть 20 лет!), оно должно звучать для ребят как откровение. И никак иначе! Ученикам подавай страсть, темп и неподдельное вдохновение... Путь к их уму лежит через чувство». Говоря о необходимости овладения каждым педагогом искусством слова, В. Ф. Шаталов уточняет: «И пусть не подумают будущие литераторы, историки и обществоведы, что страстный призыв учиться мастерству слова относится именно к ним. Ничуть не бывало! Вяло, безжизненно и художественно беспомощно прочитанное учителем условие задачи, будь то по физике, математике или химии, порождает у учащихся ответную вялость мышления, дистрофию заинтересованности и необратимую апатию чувств. И одновременно с этим правильно поставленные смысловые ударения, умело смонтированные абзацы емкого целого и многозначные по своей логической емкости паузы не оставят равнодушным ни одного школьника — ни пятиклассника, ни десятиклассника» [26; 111, 17].

Кроме того, в XX веке усложняется представление о художественных ролях педагога. Появляется много работ, рассматривающих деятельность педагога не только как артиста, но и как сценариста-драматурга, и как режиссера педагогического процесса: Аникеева Н. П. Режиссура педагогического взаимодействия. Новосибирск, 1991; Ершов П. М., Ершова А. П., Букатов В. М. Общение на уроке, или режиссура поведения учителя. М., 1998; Булатова О. С. Педагогический артистизм. М., 2001; Чернявская А. П. Элементы режиссерского мастерства в педагогической деятельности / Педагогическая техника в работе учителя. М., 2001. С. 40–42.

Один из современных подходов к пониманию сути педагогики заключается в рассмотрении ее как триединства науки, искусства и любви. «Педагогика как наука развивает мысль и чувство, утверждает ценностные основания Бытия человека. Педагогика как искусство одухотворяет педагогический процесс, наполняет его содержанием и методы особым светом человеколюбия и добросердечия, ведет к открытиям и позволяет через творчество и мастерство найти принципиально иное качество педагогического профессионализма. Педагогика как любовь согревает педагогическое общение, наполняет его истинным уважением к личности, позволяет через живые добрые чувства вести ребят к высшей духовности, к осознанию уникальности и гармонии великого достоинства человека» [27; 54].

Итак, представление о педагогике как необычной науке, родственной искусству, бытует в истории образования и педагогической мысли, начиная с древности. Великие педагоги прошлого, называя педагогику искусством, не проводили границы между понятиями «искусство воспитания», «искусство образования», «искусство обучения», «педагогическое искусство», употребляли их как синонимичные (эта же ситуация прослеживается часто и сегодня). Одним из первых педагогов, кто сделал попытку содержательного раскрытия оснований считать педагогику искусством, был К. Д. Ушинский.

Так или иначе, позиции многих педагогов оказываются сходными в понимании того, что суть педагогики как искусства проявляется в поиске и нахождении соответствия, уравнивания, приведения в состояние гармонии «свойств» предмета, личности учителя и личности ученика, в творческом «приспособлении» к педагогической ситуации. Педагогику и искусство роднит прежде всего общий предмет — познание и преобразование, совершенствование человека.

Даже не используя слово «искусство» рядом со словом «педагогика», многие выдающиеся мыслители прошлого указывали на сложность природы педагогики, на невозможность сведения пути познания и понимания объектов окружающего мира только к рационально-логическому пути, на необходимость помнить о художественно-эстетических подходах, об интуиции с ее пространственно-образным подходом к явлениям и моментальным охватом целого.

Представления о педагогике как искусстве прошли эволюцию от сосредоточения внимания на *внешней, раскрытой стороне* дела (когда педагогика понималась прежде всего как *искусное знание всех деталей* процесса обучения и воспитания человека) до обращения к раскрытию *внутренних механизмов* педагогического процесса (когда педагогика мыслится как наука, неспособная обойтись без некоторой тайны, скрытости, не всегда возможной прямой объяснимости и корректировки процессов, происходящих с человеком). Этот переход от внешней, «технологической» стороны педагогики к внутренней, более личностной, обусловил смещение подхода к элементам содержания педагогики как искусства из сферы «область деятельности» (педагогика как искусство) в сферу «субъект деятельности» (педагог как артист). При этом воспитанник мыслится отнюдь не как зритель, пассивно воспринимающий передаваемое «со сцены», он должен стать полноправным участником педагогического действия. И это произойдет тем быстрее, чем более умело и изобретательно учитель предоставит ему *возможность добровольно заинтересоваться* происходящим, оценить его значимость для себя, чем увлекательнее, неожиданнее и ярче будет аргументация. Поэтому современный педагог должен быть способен одновременно на разных языках (слово, жест, мимика, поза, тембр, интонация, тональность, сила и высота звучания голоса, композиция общения, особенности педагогической драматургии, педагогическое мизансценирование и др.) означивать смыслы различных фрагментов содержания образования и в связи с ними происходящее в душе. Владение этими языками, воплощение их в образовательной практике действительно сродни искусству.

Сегодня педагогический артистизм необходимо толковать не как внешнюю представленность какого-то образа, внешнюю безукоризненную технику педагога, но прежде всего как внутреннее содержание общей и эмоциональной культуры учителя, которая складывается из эмоциональной восприимчивости, психологической зоркости, культуры слов и эмоциональных состояний и проявляется в деятельности, в конкретных продуктах творчества. Деятельность является как бы гранью перехода личностного внутреннего во внешнее — продуктивное.

Втягивание образования в круг наукоучения с его жесткой предопределенностью, однозначностью понятийного аппарата не оставляет места аффективному, образному, незавершенному, неоднозначному (Ю. В. Сенько). Таким образом, теряется возможность целостного взгляда на окружающий мир, проживания знания в процессе постижения и обретения его смысла для себя каждым субъектом, формирования «живого, личностного знания», «смыслового преображения бытия» (М. М. Бахтин), «из-обретения мира впервые» (В. С. Библер). Именно эти причи-

ны в контексте современных взглядов на образование как погружение в культуру, выработку человеком системы ценностей и смыслов, развитие чувств и отношений делают обращение к различным аспектам проблемы рассмотрения педагогики как искусства особенно актуальным и требуют пристального внимания и серьезного анализа.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коменский Я. А. Великая дидактика // Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. Т. 1. М., 1982. С. 242–477.
2. Цит. по Вульфов Б. З., Иванов В. Д. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках. Уч. пособие. М., 1997.
3. Песталоцци И. Г. Памятная записка парижским друзьям о сущности и цели метода // Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. Т. 1. М., 1981. С. 213–243.
4. Песталоцци И. Г. Лебединая песня // Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения. В 2 т. Т. 2. М., 1981. С. 208–400.
5. Ушинский К. Д. О пользе педагогической литературы // Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 1. М., 1988. С. 160–177.
6. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 5. М., 1990. С. 7–38.
7. Розанов В. В. О понимании. Опыт исследования природы, границ и внутреннего строения науки как цельного знания. СПб., 1994.
8. Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения. М., 1953. С. 113–119.
9. Макаренко А. С. О моем опыте // Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8 т. Т. 4. М., 1984. С. 260–261.
10. Макаренко А. С. Из письма Т. В. Турчаниновой 7 декабря 1938 г. // Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8 т. Т. 8. М., 1986. С. 104.
11. Макаренко А. С. Мои педагогические воззрения // Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8 т. Т. 4. М., 1984. С. 359.
12. Блонский П. П. Задачи и методы новой народной школы // Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2 т. М., 1979. Т. 1. С. 39–86.
13. Цит. по Сорока-Росинский В. Н. (Антология гуманной педагогики). М., 2000.
14. Клинберг Л. Проблемы теории обучения. М., 1984.
15. Цит. по Фрадкин Ф. А., Плохова М. Г., Осовский Е. Г. Лекции по истории отечественной педагогики. М., 1995.
16. Мюнстерберг Г. Учитель // Психологическая наука и образование. 2000. № 1. С. 5.
17. Гессен С. И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию. М., 1995.
18. Макаренко А. С. Письмо А. М. Горькому // Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8 т. Т. 1. М., 1983. С. 261.
19. Соловейчик С. Педагогика — наука неточных понятий // Школа сотрудничества. Практическое руководство для тех, кто хочет стать любимым учителем. М., 2000. С. 149.
20. Соловейчик С. Л. Вечная радость. М., 1986.
21. Амонашвили Ш. А. Педагогическая симфония: В 3 ч. Ч. 1. Екатеринбург, 1993.
23. Ильин Е. Н. Рождение урока. М., 1986.
24. Бродецкий А. Я. Внеречевое общение в жизни и искусстве: Азбука молчания. М., 2000.
25. Ильин Е. Н., Мертенс С. В. Давайте соберемся. М., 1996.
26. Шаталов В. Ф. Точка опоры. М., 1987. С. 111, 17.
27. Александрова В. Г. Какая наука нужна сегодня учителю? // Магистр. 2000. № 2. С. 54.