

Гусельцева М.С. Изучение художественного воспитания в Государственной академии художественных наук (по материалам протоколов заседаний 1925–1929 гг.)



English version: [Guseltseva M.S. The study of art education in the State Academy of Arts \(based on minutes of the meetings held in 1926-1929\)](#)

Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия

[Сведения об авторе](#)

[Литература](#)

[Ссылка для цитирования](#)

Реконструируется изучение проблемы художественного воспитания в Государственной академии художественных наук (ГАХН) на основе анализа протоколов заседаний соответствующей комиссии, утверждается, что ученые ГАХН разрабатывали идеи культурно-исторической эпистемологии и поставили ряд важных методологических проблем XX века. Исследовательская программа ГАХН проистекала из задачи синтеза искусств и интеграции соответствующих исследований. Примером проблемно-ориентированной коммуникации профессионалов и разработки методологии междисциплинарного исследования явилось изучение художественного воспитания в ГАХН. В рамках обозначенной проблемы складывалась особая исследовательская парадигма – культурно-историческая эпистемология. Работа Комиссии по художественному воспитанию велась одновременно по двум направлениям – историческая реконструкция и современные экспериментальные исследования. В связи с этим художественное воспитание рассматривалось в двух измерениях – в качестве психотехнического и культурно-исторического феномена, что придавало проблеме многомерность и когнитивную сложность, свойственную постнеклассическому типу рациональности. Разработки ГАХН обнаруживают идеи методологического синтеза, сходные с поисками, ведущимися в контексте исторической антропологии и истории повседневности во второй половине XX века, а отечественная культурно-историческая психология благодаря архивным изысканиям предстает ассоциированной не только с культурно-исторической концепцией Л.С.Выготского, но с культурно-психологическими исследованиями в ГАХН (в том числе И.П.Четверикова), культурно-деятельностным подходом М.М.Рубинштейна, историко-антропологическими исследованиями школы И.М.Гревса.

Ключевые слова: Государственная академия художественных наук, ГАХН, художественное воспитание, синтез искусств, междисциплинарный дискурс, культурно-историческая эпистемология, И.П.Четвериков, М.М.Рубинштейн

Структура и исследовательская программа ГАХН

Десятилетия, отделяющие нас от времени существования Государственной академии художественных наук (ГАХН), позволяют по-новому взглянуть на эту удивительную исследовательскую структуру, просуществовавшую в контексте советской эпохи с 1921 по 1931 гг. Однако исследовательский проект ГАХН сложился не благодаря строящейся советской государственности, а, напротив, вопреки ее идеологии. Это был прощальный фейерверк уходящего Серебряного века, научный урожай академической культуры и интеллектуальной традиции рубежа XIX–XX вв. Важным методологическим стилем этой эпохи явилась междисциплинарность.

Междисциплинарные исследования выступили реальной исследовательской практикой ГАХН, которая и была организована под определенную исследовательскую задачу – изучение возможностей синтеза искусств и объединения специалистов, работающих в этой области. ГАХН являлась вторым примером решения методологической проблемы – интеграции знания – посредством создания нетрадиционной исследовательской структуры. (Первым примером служил Психологический институт, созданный Г.И.Челпановым с целью объединения под одной крышей самых разных исследований в психологии в эпоху так называемого психологического кризиса).

Несколько слов о структуре ГАХН: в ее основе лежало три отделения – социологическое, философское и физико-психологическое. *Социологическое отделение* позиционировало себя системообразующим, отвечающим за методологию, и ставило перед собой цель – пронзить работу остальных отделений социологическим методом. Однако реально методологию синтетического искусствознания, в том числе культурно-историческую эпистемологию, разрабатывало *философское отделение*. *Физико-психологическое отделение* занималось преимущественно эмпирическими и экспериментальными исследованиями. Психология в целом трактовалась в то время в качестве естественной и эмпирической науки. Таким образом, если социологическое отделение было ориентировано идеологически, а физико-психологическое – естественнонаучно, то философское отделение реально разрабатывало культурно-историческую эпистемологию и культурно-психологическую эпистемологию.

Изучение проблем психологии восприятия и творчества, художественной формы и переживания велось преимущественно в рамках *физико-психологического отделения* (В.В.Кандинский, А.В.Бакушинский). Работа отделения строилась по двум направлениям – научно-исследовательская и художественно-просветительская – и включала в себя лекции, диспуты, организацию театральных постановок и концертов, проведение выставок и мероприятий, посвященных памятным датам. В 1925–1926 гг. деятельность физико-психологического отделения велась по следующим линиям: исследование психологии художественного творчества, сравнительный анализ протекания процесса творчества у нормальных и душевнобольных людей; изучение переживания и художественного восприятия; проблема художественной формы произведений искусства; проблемы и методы художественного развития и воспитания.

За разработку методологии и общей исследовательской программы отвечало философское отделение, во главе которого стояли А.Г.Габричевский и Г.Г.Шпет. В отчетном докладе «К вопросу о постановке научной работы в области искусствоведения» в феврале 1926 г. Г.Г.Шпет отмечал склонность российской культуры к «обобщающим синтезам», свидетельством чего и явилось создание ГАХН – цель которой не только объединение «за одним столом литературоведов, музыковедов, театроведов и ...пластоведов», а выработка методологии синтетического (синехологического) искусствознания. Даже естественнонаучный подход к изучению искусства, предполагающий психофизическое объяснение творческих, индивидуальных и социальных процессов в области искусства, должен опираться на общую научную и экспериментальную работу. Однако ситуация с организацией научной психологии достаточно неблагоприятна. «Не лучше дело обстоит с другим методологическим подходом к искусству – философским» [Бюллетени ГАХН, 1926, N 4–5, с. 12]. Философский подход в области искусствознания предполагает анализ «понятий, с которыми оперирует искусствознание. Начиная с вопросов: что такое искусство вообще, что такое каждое искусство в отдельности, что такое стиль, что такое его признаки, и кончая последними конкретно-диалектическими и историческими определениями, как натурализм, классицизм, экспрессионизм, и даже технического номенклатурой, как свет, тень, контур, пятно, ритм и т.д.». Согласно Г.Г.Шпету, как экспериментам, так и объяснительным моделям должен предшествовать вопрос о сути явления: «что это?», а также выработка «дифференцирующей терминологии» [Там же].

С целью разработки этих вопросов в ГАХН был организован *Кабинет художественной и искусствоведческой терминологии*, среди первоочередных задач которого планировалось издание терминологических словарей и Энциклопедии искусствоведения. Г.Г.Шпет доказывал, что развитие науки поддерживается не только изысканиями, но и «распространением классических трудов искусствознания». А «образцовые переводы» таких трудов способствовали бы не только выработке терминологии, но и служили цели художественного воспитания – как поклонников искусства, так и его деятелей [Там же, с. 19]. Вопросам художественного воспитания была посвящена работа

специальной комиссии. Заседания комиссии по изучению вопросов художественного воспитания проводились сначала в рамках философского, а затем (с 1926 г.) – в рамках физико-психологического отделения.

Разработка проблемы художественного воспитания в ГАХН

В 1925–1926 гг. комиссия в основном вела «экспериментальную работу над детьми школьного возраста». На основе анализа этих материалов С.Г.Русановым и О.И.Кудрявцевой были сделаны «доклады программного характера» (февраль). В дальнейшем (март и апрель) на передний план вышли темы изучения детского театра и его воздействия на детское восприятие. Соответственно, имели место доклады С.Г.Русанова «Театр как педагогический фактор» и С.Д.Заскального «О театральном отравлении». Одновременно обсуждался вопрос о преподавании литературы в школе. По данной теме выступали А.К.Шнейдер «Германские художники слова об искусстве художественного слова в школе» и Б.А.Грифцов «О принципах изучения художественной прозы» [Там же. С. 27].

Заседания, посвященные вопросам художественного воспитания в рамках физико-психологического отделения, регулярно проводились в 1926–1929 гг. Так, *29 сентября 1926 г.* (протокол N 1) состоялось распорядительное заседание комиссии, где обсуждался предстоящий план работы. На нем с докладом выступил Иван Пименович Четвериков^[1], предложивший в течение года изучить эволюцию художественного воспитания от античности до современности. Он обосновал свою идею тем, что художественное воспитание является прежде всего культурно-историческим феноменом и необходимо проследить как его эволюцию, так и связь с эпохой, а на основе такого изучения – издать оригинальный сборник «История художественного воспитания». На дальнейших заседаниях сотрудники планировали провести сравнительный анализ типов художественного воспитания в различные культурно-исторические эпохи (например, обсудить специфику французского и германского просвещения). Так была намечена историческая перспектива исследований. Одновременно предполагалось обсуждать современную литературу по художественному воспитанию – с целью посвятить последний выпуск сборника современным проблемам художественного воспитания [Протоколы 1–23 заседаний ... , л. 1–2]. Таким образом, работа велась одновременно по двум линиям – культурно-исторической и современной (включая экспериментальные исследования, проводимые на базе подшефной школы), что создавало особый стереоскопический ракурс изучаемой проблемы.

Подготовка первого выпуска сборника (идеи художественного воспитания в античном мире) была поручена А.Ф.Лосеву. Историк Н.И.Радциг должен был подготовить план изучения эпохи Средневековья, а эпохи Возрождения и XVIII в. разделили между собой А.В.Чичерин и А.А.Фортунатов. *6 октября 1926 г.* (протокол N 2) обсуждался вопрос, какому читателю адресован сборник? Решили, что, прежде всего, это будет научное исследование, однако писать статьи следует понятным и доступным широким массам языком. Сборник договорились делать отдельными тематическими выпусками [Там же. Л. 4].

13 октября 1926 г. (протокол N 3) обсуждали доклад «Детские зарисовки некоторых впечатлений». В основу доклада легло изучение «1-й опытной станции Наркомпроса в малоярославском уезде Калужской губернии, где была представлена подвижным театром опытной станции инсценировка сказки «Конек Горбунок» в присутствии учащихся 11 деревенских школ 1-й ступени». После спектакля детей просили зарисовать определенные тематические моменты. А.А.Фортунатов на основе анализа детских рисунков предполагал исследовать, «насколько театральные впечатления способствуют развитию чувства живописности у детей» [Там же. Л. 6].

27 октября 1926 г. (протокол N 4) с докладом выступил А.Ф.Лосев, сообщив о плане выпуска первого сборника, посвященного истории художественных воспитательных идей (преимущественно в античный период). Им были намечены следующие темы: 1) учение греков о прекрасном; 2) практика художественного воспитания; 3) мысли пифагорейцев; 4) софисты и Сократ; 5) учение Платона о художественном воспитании; 6) учение Аристотеля; 7) античный театр как воспитательное средство;

8) воспитание оратора в Древней Греции; 9) мысли Цицерона; 10) мысли Квинтилиана; 11) учение Плутарха; 12) эстетика римского общества имперской эпохи; 13) эстетика воспитания поздней античности [Там же. Л. 9].

3 ноября 1926 г. (протокол N 5) заседание было посвящено окончательному установлению тем и переговорам с возможными авторами статей. Были приглашены новые сотрудники С.И.Радциг, Н.Ф.Дератани, Н.А.Кун. Написание статей распределили следующим образом: учение о прекрасном в Древней Греции, идеи Платона и Аристотеля достались А.Ф.Лосеву, изучение практики художественного воспитания – Н.И.Новосадскому и Н.А.Куну, воспитание оратора в эпоху эллинизма и взгляды Плутарха – С.И.Радцигу, идеи Цицерона и Квинтилиана об эстетическом развитии – Н.Ф.Дератани, статья о римских поэтах – А.А.Грушке [Там же. Л. 11].

17 ноября 1926 г. (протокол N 6) слушали и обсуждали доклад А.Ф.Лосева «Учение о прекрасном в Древней Греции». Докладчик особо подчеркивал, что нельзя изучать художественное воспитание вне обращения к художественному опыту народа и анализу эпохи в целом, в связи с этим невозможно обойти вопрос о греческом искусстве, в частности о греческой музыке. Рассуждая о специфике греческого искусства, А.Ф.Лосев обозначил существенное отличие древнегреческой музыки от современной, основывающееся на ее прикладном, а не абстрактном характере. Такая музыка приближена к искусству Фидия, ибо древний «грек в музыке как бы оцупывает статую».

Докладчик отмечал, что в Греции не признавали искусства безобразного и алогического (чем характеризуется современная музыка). Греческое искусство всегда подразумевает определенные моральные цели. Так, целью греческой музыки было либо сопровождение речи (при богослужении), либо подбадривание духа на войне, либо создание соответствующего настроения в школе. А.Ф.Лосев подчеркнул, что музыку древних греков, исходя из названных соображений, некорректно считать примитивной, а на греческую культуру в целом не следует смотреть через методологические линзы эволюционизма. Древняя музыка не примитивная, она – иная. Ее надо интерпретировать в контексте всей духовной эпохи и культуры. Докладчик обратил внимание на «телесность греческого мироощущения» и выделил три основных направления в понимании эстетики: а) *космологическое*: музыка телесна; она – часть космоса, а космос представляет собой совокупность звуков (пифагорейское учение о гармонии сфер есть репрезентативный пример такого понимания); б) *литургическое* (подходы к искусству Платона и Аристотеля, где музыка неразрывна с этикой, а в эстетическом воспитании особенно выражен этический уклон); в) *формальное*.

В целом же греческий тип эстетики – это тип антропологический, в основу которого заложено убеждение, что вопросы искусства должны рассматриваться в связи с жизнью. В этом контексте греческие философы развивали мысли об органическом влиянии музыки на человека. Для греческого искусства свойственен также консерватизм в музыке: в первую очередь, надо обращать внимание на ритм и гармонию; музыка должна быть согласована с речью. А.Ф.Лосев напомнил, что Платон осуждал музыкантов за страсть к гедонизму. Известна также моральная строгость Аристотеля в вопросах искусства («флейта слишком возбуждает»). Греческое искусство было пронизано эстетическими идеями Платона, что выразилось в разработке художественной формы. Согласно А.Ф.Лосеву, не столько эстетика влияла на искусство, сколько художественная деятельность – на эстетику. Музыка же как вид искусства в греческой культуре особым образом была связана со школой, то есть с эстетическим воспитанием человека [Там же. Л. 13–14 об.].

24 ноября 1926 г. (протокол N 7) обсуждали подготовленный А.А.Фортунатовым реферат книги «Художественное воспитание в школе первой ступени», а также слушали сообщение Н.И.Радцига о планах выпуска сборника, посвященного XV–VII вв. (включающего в себя темы эстетики Возрождения, итальянских, французских и германских гуманистов – Рабле, Монтеня, Лютера, Кальвина, иезуитской школы, Бэкона и Мильтона, социальных утопистов, янсенизма) [Там же. Л. 16].

Культурно-исторический подход к художественному воспитанию

1 декабря 1926 г. (протокол N 8) состоялся доклад И.П.Четверикова «Идея художественного воспитания в исторической перспективе». Остановимся здесь более подробно, ибо это одно из наиболее интересных заседаний. Доклад представлял собой введение к данному сборнику. И.П.Четвериков предлагал установить связь искусства с мировоззрением эпохи и выявить определенную эволюционную линию. Он выделил три крупные культурно-исторические эпохи в европейской истории – Античность, Средневековье и Новое время, – продемонстрировав, как изменялись художественно-воспитательные идеи от эпохи к эпохе. Так, античная культура отличалась целостностью мировоззрения и мироощущения, а ведущей педагогической идеей в ней выступало понятие гармонического развития; Средние века представляли собой аналитическую эпоху, характеризующуюся раздвоенностью мировоззрения, что проявилось как в богатых на смысловые противоречия художественных образах, так и в обилии воспитательных доктрин. Новое время принесло идеи сенсуализма и рационализма и установку на восприятие мира лишь с определенных точек зрения, а художественное воспитание здесь сводилось к изучению техники отдельных видов искусства. Современный кризис мировоззрения И.П.Четвериков сравнивал с «вызовом», требующим нового Возрождения, появления культуры, которая могла бы вернуть греческий синкретизм и идею гармонического воспитания. Этим была обусловлена особая роль темы античной культуры в первом выпуске сборника по истории идей художественного воспитания. (Обратим внимание, на близость этих рассуждений с идеями Ф.Ф.Зелинского о важности изучения античной культуры в качестве выработки «общих подлежащих» европейской ментальности [Зелинский, 1995]).

Заметим также, что тезис И.П.Четверикова, согласно которому разные культурно-исторические эпохи отличались своеобразным способом мироощущения и мировосприятия, вполне мог стать методологическим обоснованием к разработке отечественной культурно-исторической психологии. В данном случае на передний план выходили идеи не историзма, эволюционизма и марксизма (которые были положены в основание одноименной концепции Л.С.Выготского, а в дальнейшем так называемого культурно-деятельностного подхода), а *культурно-исторической эпистемологии*. И.П.Четвериков подчеркивал, что нельзя считать «прежнее восприятие мира менее совершенным, чем наше, как нельзя говорить, что детское мировоззрение менее совершенно, чем восприятие взрослых» (детское восприятие более целостное, не разбивается апперцепцией). Он различал также понятие мирозерцания и мировосприятия и утверждал, что понять мирозерцание эпохи можно лишь тогда, когда поняли ее мировосприятие. Если возвратиться к Древней Греции, то греки воспринимали мир целостно, однако картина мира представляла не как совокупность вещей, а как всякая вещь на фоне мира. Согласно И.П.Четверикову, это было религиозное восприятие, и целостность выступала здесь в форме синкрета, а не синтеза. Искусство греков ритмично потому, что ритм служил способом упорядочивания хаоса. Основой целостного восприятия являлась гармония («первичная смешанность, но вместе с тем целостность») [Протоколы 1–23 заседаний ... , л. 18].

И.П.Четвериков обратил внимание на особенности восприятия и интерпретации Средневековья через методологическую оптику эпохи Возрождения в отечественной культуре начала XX в. Именно отрицание эпохой Возрождения Средних веков задало стереотипы, которые определили своеобразный взгляд на эту эпоху в более поздние времена (в том числе и в некоторых современных исследованиях). Однако в петербургской школе медиевистики (возглавляемой И.М.Гревсом) развивали иной подход к изучению Средневековья – культурно-исторический, историко-антропологический, исходящий из предпосылки, что данная эпоха не хуже и не лучше Возрождения – она иная. И методология петербургской школы медиевистики разрабатывалась в рамках исследовательской задачи эту инаковость понять. Так, О.А.Добиаш-Рождественская проинтерпретировала Средние века посредством философии истории Г.Гегеля: античная эпоха выступила для нее в качестве тезиса, Средние века – антитезиса, а Новое время предстало как синтез. Однако для И.П.Четверикова Средневековье предстало не антитезой, а продолжением греческой культуры. В этом контексте варваризацию латыни он рассматривал как повседневную жизнь латинского языка в новых культурно-исторических условиях. В плане же разработки культурно-исторической эпистемологии И.П.Четвериков обратил внимание на культурно-историческую относительность так называемых культурных средств, или медиаторов.

Средневековая культура отличалась абстрактностью. Согласно трактовке И.П.Четверикова, она избирательно взяла из целостного мира античной культуры идею идеального, божественного, сверхчеловеческого. В средневековой культуре был востребован не столько Платон, сколько неоплатонизм. В структурном плане эта культура характеризовалась напряженностью антиномий:

возвышенная любовь сочеталась здесь с бытовым эгоизмом, божественное – с мирским. В искусстве данные тенденции выразились, например, в химерах Нотр-Дама, во внутренних противоречиях готики. Средневековая педагогика также несла черты антиномичности, в духе которой П.Абеляр предложил диалектический метод «да» и «нет». Художественное воспитание в Средние века совершалось посредством воздействия внешней обстановки, в буквальном смысле слова, развивающей окружающей среды – так, существовали рыцарские школы, основным средством воспитания которых являлся рыцарский быт.

И.П.Четвериков доказывал, что между культурой Возрождения и античной эпохой нет ничего общего, кроме мифологических сюжетов. Однако если сопоставить две знаменитые Венеры – Венеру Милосскую и Венеру Боттичелли, то первая является идеализацией идеи прекрасного, тогда как вторая отражает чувственную красоту. Античное мировосприятие было религиозным, ренессансное – атеистическим. Эпоха Возрождения вместила в себя культурные коды как Средних веков, так и Античности: «оттого и ненавидели Средние века, что не могли от них оторваться» [Там же]. Основой мировоззрения эпохи Возрождения выступали рационализм, сенсуализм и атеизм. Изменилась и перспектива мировосприятия: мир переживался уже не как целое, а с определенной точки зрения. Именно с этой особенностью восприятия мира, исходящего из той или иной перспективы, связано возникновение эстетики как науки. Эстетическое переживание оказалось отрефлексированным и рационализированным. Менялись и взгляды на искусство: последнее стало трактоваться, с одной стороны, как удовольствие, а с другой – как упрощенная разновидность науки. В обучении искусствам существенную роль заняли техники (рисование, музицирование, ваяние). И.П.Четвериков обратил внимание, что кризис миросозерцания и миропонимания современности является свидетельством того, что культура нуждается в новом синтезе – по аналогии с формой греческого синкретизма. Именно поэтому так актуальны были в начале XX в. темы первого выпуска сборника по художественному воспитанию, посвященного культуре Греции.

Проблематизация культурно-исторической эпистемологии

По прочитанному докладу развернулась дискуссия, в которой были затронуты и методологические вопросы. Н.И.Новосадский в плане разработки методологии изучения прошедших культурно-исторических эпох подчеркнул необходимость учитывать специфику различных регионов даже в рамках одной культуры: например, в Спарте развивалось одно миросозерцание, а в Афинах – совсем другое. С другой стороны, Платон и Аристотель – несомненно яркие умы, но являются ли они репрезентативной выборкой для изучения мировоззрения эпохи? Каким образом можно реконструировать миросозерцание простого человека? Важно отметить, что подобные методологические вопросы сделались особенно актуальны в зарубежной (в меньшей степени – в отечественной) исторической науке в 1960-е гг., когда происходила смена парадигмы от макроаналитических исследований – к микроаналитическим.

Н.А.Кун также отмечал, что миросозерцание эпохи не вполне корректно реконструировать «сквозь призму философов» этого времени. Следует не рассуждать о Греции вообще, а обратиться к конкретным местам Греции. (Эта методологическая установка впоследствии стала одной из ведущих в проекте микроистории). Однако именно через практику воспитания происходила трансляция культурного наследия Греции и Рима в Средние века. Если же обратиться к Средним векам как к целостной эпохе, то можно обнаружить, что между мировоззрением Августина и мировоззрением миннезингеров нет ничего общего. В этом же контексте рассуждений С.И.Радциг отметил, что идеология Возрождения являлась идеологией небольшой группы людей, а не народа. Реконструкция идеологических установок «молчащего большинства» есть вопрос методологический. Обратим внимание, что проблема, поставленная и блестяще решенная в 1970 г. отечественным медиевистом А.Я.Гуревичем, обнаруживает корни в культурно-исторической эпистемологии ГАХН [Протоколы 1–23 заседаний ... , л. 18–20].

15 декабря 1926 г. (протокол N 9) слушали и обсуждали доклад А.Ф.Лосева «Учение Аристотеля о художественном воспитании». Докладчик начал с того, что «воззрение Аристотеля часто

пересматривали», отметил особый натиск на Аристотеля неокантианцев. Однако Аристотель является первым теоретиком, четко поставившим проблему художественного воспитания. Особенно важно для данной темы, что в своих трудах Аристотель подкреплял развиваемые идеи примерами из сферы искусства. Существенную роль в его эстетическом учении играло понятие *mimesis*, которое, согласно А.Ф.Лосеву, неточно было бы переводить словом «подражание» (ведь имеется в виду подражание идеальному миру). «Философия часто берет термины обиходные, но употребляет их в особом смысле». Художественное воспитание по Аристотелю не ограничивается эмпирическими целями, а предполагает развитие способности созерцательно вникать в суть вещей и явлений (т.е. развитие обобщающей интуиции). Так, Аристотель протестовал против профессионального подхода при обучении музыке. Художественное воспитание не должно ограничиваться эмпирическими целями: музыке следует учиться не для пользы, а для созерцания. Искусство в интерпретации Аристотеля предстает более философски насыщенным, чем история, так как оно свидетельствует об общем, а не о частном. («Целое едино, но множественно, так как необходимо содержит в себе части». Общее – не в вещах, а за вещами). Основная идея учения Аристотеля о художественном воспитании состояла в том, что способность эстетического восприятия нужна не для практической пользы, а для общего развития человека [Там же. Л. 22–23].

20 декабря 1926 г. (протокол N 10) был заслушан доклад Н.Ф.Дератани «Эстетическое воспитание в Древнем Риме. Художественное воспитание по Цицерону и Квинтилиану». Докладчик отметил сугубо практический подход римлян к искусству. Римляне во многом противопоставляли себя грекам. Если у греков развивалось искусство ради искусства, то у римлян было искусство ради пользы. Искусство служило целям воспитания, но не гармоничного человека, а патриотизма, прославления родины. Искусство носило утилитарный смысл. Так, согласно Цицерону, поэты необходимы потому, что восстанавливают наши силы после деловой жизни. В римской культуре были отрефлексированы сила и роль слова – отсюда проистекало особое направление художественного воспитания: *ораторское искусство*. В школах широко практиковалось заучивание стихов, художественная декламация. Считалось, что музыка в зависимости от ее вида служит либо воодушевлению, либо смягчению грубости нравов. В римской культуре было распространено мнение, что подражание всегда хуже оригинала. Поэтому особая важность придавалась фигуре героя – тому, кому следовало подражать.

В прениях к докладу выступил С.И.Радциг, заметивший, что культура Рима способствовала социализации преимущественно политиков и юристов [Там же. Л. 25, 25 об.].

На следующем заседании (протокол N 11) обсуждали доклад С.И.Радцига «Эстетические моменты воспитания ораторов в Древней Греции». Оратор в Древней Греции воспринимался в качестве своего рода художника, обладающего искусством поэзии (художник слова) и сценическим искусством (техникой жеста, декламации), а подготовка оратора-художника была сходна с современной подготовкой актера. «Орудием культуры ораторского искусства являлись риторские школы. Важная роль отводилась эстетике и формам речи (риторике) [Там же. Л. 28].

12 января 1927 г. (протокол N 12) обсуждался доклад А.А.Грушки «Эстетическая культура древнеримского общества». Докладчик отмечал, что «римская толпа» (публика) ценила театр, профессиональные учителя различных искусств были востребованы и процветали. В Риме было распространено коллекционирование, однако собиратели коллекций могли не иметь ни эстетического вкуса, ни представления о художественной ценности своих экспонатов. Рим соперничал с покоренной им Грецией, но единственным преимуществом Рима было искусство слова. И римляне в полной мере осознавали роль и силу художественного слова. С этим было связано огромное значение, которое придавали преподаванию литературы в школах. Искусство же в целом относилось к сфере досуга. Художественные успехи Рима заключались в основном в развитии архитектуры. Выступивший в прениях к докладу С.И.Соболевский призвал различать высокую культуру Рима и массы (римскую толпу) [Там же. Л. 32].

25 января 1927 г. (протокол N 13) обсуждали доклад С.И.Радцига «Художественные воззрения Плутарха». Эти воззрения нашли отражение в небольших трудах – «Как следует молодому человеку слушать поэтические произведения», «О музыке». Плутарх выводил на передний план моральные цели поэзии. Важную роль в обсуждении доклада заняли вопросы методологии: так, в зависимости от анализа того, на какие именно аспекты художественного воспитания обращали внимание в ту или

иную культурно-историческую эпоху, можно реконструировать ее ментальные и идеологические установки (так называемый дух эпохи) [Там же. Л. 36–37 об.].

3 февраля 1927 г. (протокол N 14) с докладом «О восприятии музыки и выражении музыки в движении» выступила Н.И.Сац[2]. Доклад сопровождался демонстрацией, где с художественными импровизациями выступали ученики музыкальных школ [Там же. Л. 40]. Н.И.Сац отмечала, что ребенок все воспринимает активно, поэтому целесообразно учить его чувствовать музыку посредством движения. Прения по докладу Н.И.Сац были перенесены на следующее заседание (протокол N 15) [Там же. Л. 42].

21 февраля 1927 г. (протокол N 16) слушали и обсуждали доклад Ф.А.Петровского «Эстетическая культура Древнего Рима» [Там же. Л. 45], а 9 марта 1927 г. (протокол N 17) – доклад Н.И.Радцига «Проблема художественного воспитания во французском Ренессансе» [Там же. Л. 47]. Докладчик показал, что французское Возрождение в большей степени было заимствовано из Испании, Германии, Фландрии, чем опиралось на внутренние национальные источники. В основе художественного воспитания лежали реалистические принципы. Однако проводниками новой идеологии служили не столько народные школы, сколько отдельные педагоги. Школа оказалась не приспособленной к идеологии Возрождения. Эту новую идеологию несли лишь элитарные школы: так, Королевский колледж, Академия поэзии и музыки, Дворцовая академия выступили носителями «чисто художественного восприятия искусства». Возрождение в целом носило аристократический характер, а его влияние на массы было невелико. В художественном воспитании ренессансной эпохи особую роль играли такие культурные средства, как риторика и художественная форма произведения. Выступивший в прениях Г.К.Вебер отметил, что вопрос о выборке источников есть вопрос методологический. Например, можно ли из изучения придворной культуры извлечь представления о художественном воспитании? Г.К.Вебер предложил также поискать воспитательные идеи как среди религиозно-мистических учений, так и изучая повседневный быт монастырей.

15 марта 1927 г. (протокол N 18) обсуждали доклад Н.И.Новосадского «Эстетические элементы в школе древних греков». Сравнивая между собой Спарту и Афины, Н.И.Новосадский отмечал, что в первом случае имел место государственный заказ, тогда как в Афинах наблюдался индивидуалистический характер воспитания, важную роль играло развитие эстетических чувств само по себе. В прениях выступил М.М.Покровский, усмотревший аналогии между древнегреческой культурой и современностью в плане постановки воспитательных задач. Он предложил основательно изучить именно этот ракурс, чтобы позаимствовать определенные технологии и культурные средства. Так, «афинская толпа» хорошо разбиралась в театральных постановках, а театр служил художественным средством повышения культурного уровня общества в целом. Такая постановка вопроса позволяла навести мосты между изучением античности и современным театральным движением [Там же. Л. 50–51 об.].

20 апреля 1927 г. (протокол N 19) состоялось распорядительное заседание, на котором рассматривали организационные вопросы. 18 мая 1927 г. (протокол N 20) обсуждали доклад Н.И.Радцига «Вопросы эстетического воспитания во французской Реформации». Докладчик начал свое выступление с того, что «кальвинизм и эстетика на первый взгляд являются понятиями взаимоисключающими», однако для Кальвина задача искусства – служить укреплению веры. (Обратим внимание, что тоталитарные культуры и эпохи, как правило, ищут в художественном воспитании практическую пользу, а искусству придают утилитарный смысл. В либеральные же эпохи в большей степени распространено движение «искусства ради искусства», как и аксиология свободного эстетического развития.) В эпоху Реформации художественная драма служила одним из основных средств пропаганды. Псалмы перекладывались на музыку и таким образом неслись в массы. Подобная практика демонстрировала разнообразие культурных средств в деле художественного воспитания. В тоталитарные эпохи художественное воспитание решало уже не эстетические, а прагматические задачи. И поэтому искусство становилось «партийным», то есть значимым с точки зрения идеологии и государственных задач [Там же. Л. 56]. Важно отметить, что такого рода заседания ГАХН, провоцирующие определенные аллюзии (от лат.allusio – намёк), словно игнорировали, что за окнами – советская эпоха, тем не менее это уже был 1927 г.

25 мая 1927 г. (протокол N 21) обсуждали доклад А.К.Дживелегова «Об изучении художественного воспитания в итальянском Возрождении». Докладчик показал, как эстетическая культура

использовалась государством и церковью, и отметил, что в итальянской культуре эстетика изначально была влита в народные массы, мистерии понятны и близки народу. А.К.Дживелегов сформулировал ряд методологических вопросов, сопровождающих изучение того, как сказался опыт художественного воспитания на быте и духовном облике народа, в какой связи идеология художественного воспитания находится с теоретической разработкой задач искусства [Там же. Л. 59].

7 июня 1927 г. (протокол N 22) обсуждали доклад А.А.Фортунатова «Вопросы художественного воспитания в социально-утопической литературе XV–XVII вв.» [Там же. Л. 63] и подводили итоги. Всего же состоялось 23 заседания комиссии по художественному воспитанию в 1926–1927 гг. и 14 заседаний в 1927–1928 гг.

3 октября 1927 г. (протокол N 1) состоялось распорядительно заседание, где обсуждались предстоящие доклады и текущий план работ. Кратко остановимся на последующих заседаниях и темах докладов. 31 октября и 18 ноября 1927 г. (протоколы N 3 и N 4) слушали и обсуждали доклад А.К.Дживелегова «Воспитание художника в Италии в 14–16 вв. 12 декабря 1927 г. (протокол N 5) обсуждали доклад Н.И.Радцига «Академия музыки и поэзии и Академия красноречия во Франции XVI в.». 23 января 1928 г. (протокол N 6) заседание было посвящено проблеме художественного слова и ее педагогическому значению. Обсуждались вопросы организации междисциплинарного исследования. И.П.Четвериков предложил привлечь психологов и философов (группируя материал не по авторам, а по темам). А.Ф.Лосев обосновал необходимость психологического языкознания [Протоколы 1–14 заседаний ... , л. 47]. 7 февраля 1928 г. (протокол N 8) обсуждали судьбу сборника по изучению эволюции художественного воспитания, который был подготовлен и сдан еще весной 1927 г., но так и не вышел. 13 февраля 1928 г. (протокол N 9) с докладом «Проблема слова у Мессера» выступил А.В.Чичерин. 20 и 27 февраля 1928 г. (протоколы N 10 и N 11) слушали и обсуждали заключительную часть доклада Н.И.Радцига «Художественное образование во Франции XVI в.». 5 марта 1928 г. (протокол N 12) был заслушан доклад А.К.Соловьевой «Стилистика Балзы и его метод изучения языка в школе» [Там же].

В 1927–1928 гг. деятельность Комиссии по художественному воспитанию разворачивалась в двух направлениях – в исторической перспективе и в современной. Шла подготовка сборника, посвященного проблеме художественного воспитания в эпоху Возрождения, в основу сборника легли следующие доклады: «Проблема художественного воспитания во французском Ренессансе», «Вопросы эстетического воспитания во французской Реформации», «Академия музыки и поэзии и Академия красноречия во Франции XVI в. и их влияние на художественное образование» (Н.И.Радциг); «Об изучении художественного воспитания в итальянском Возрождении», «Художественное воспитание в культуре Италии XIV–XV вв.», «Воспитание художника в Италии в эпоху Возрождения» (А.К.Дживелегов); «Вопросы художественного воспитания в социально-утопической литературе XVI и XVII вв.» (А.А.Фортунатов). Н.И.Сац готовила к печати книгу на основе доклада «О восприятии музыки и выражении музыки в движении» [Бюллетени ГАХН, 1927–1928, N 8–9].

Остановимся более подробно на докладах А.К.Дживелегова и Н.И.Радцига, представляющих интерес именно в плане разработки культурно-исторической эпистемологии. Так, А.К.Дживелегов в докладе «Воспитание художника в Италии в эпоху Возрождения» (протоколы N 3 и N 4) обратил внимание на отсутствие на рубеже XIV–XV вв. «устойчивых художественных теорий». Художественная культура складывалась в мастерских художников. В основном это были ювелиры, обладающие разносторонней подготовкой и выступавшие одновременно живописцами, скульпторами, архитекторами. Они предпочитали теориям ремесленное обучение. Секреты мастерства передавались из рук в руки, а трактатов избегали. «Художник обычно много путешествовал» и общался с коллегами. Трактаты стали множиться лишь в XVI в., в это же время художественные влияния стали проникать в широкие слои населения. В прениях была отмечена актуальность «непосредственного вовлечения учеников в мастерскую художника», поскольку академические методы зачастую не дают ожидаемых результатов именно в плане передачи художественной культуры. В заключительном слове А.К.Дживелегов подчеркнул, что в его докладе речь шла не о том художественном воспитании, «которое дается в школе или о котором пишут педагогические трактаты, а о том, которое возникает в процессе народной жизни». Он отметил, что «народные празднества, турниры, просто посещение гостей» – все это было обставлено эстетически, а эстетическая культура возрастала вместе с культурой быта. Более того, в решении политических вопросов государство действовало «на массы через рупор искусства»,

так, в Болонье был вывешен на всеобщее обозрение «кодекс законов в картинках» [Протоколы 1–14 заседаний ... , л. 38–39 об.].

Если А.К.Дживелегов показал на примере проникновения художественной культуры в общественную и частную жизнь Италии развитие личности в эпоху Возрождения, проходившей социализацию в художественных мастерских, то Н.И.Радциг продемонстрировал особенности элитного воспитания художника во французских академиях. Доклад Н.И.Радцига: «Художественное образование во Франции XVI в.» занял четыре заседания (12 декабря 1927 г., 7, 20 и 27 февраля 1928 г.). Докладчик провел сравнительный анализ придворного и народного быта, особенностей социализации в академических заведениях и в народной школе. Моделью для социализации в эту эпоху выступил образ «универсального человека». «Энциклопедизм – характерная черта образования того времени» [Там же. Л. 53]. Возрождение проникло во Францию под влиянием европейских стран, в большей степени Италии. «Французы перенимали у итальянцев формы изобразительных искусств и ритмы стихов» [Там же. Л. 50]. Нравственное воспитание опиралось на обязательное изучение античного мира. Великосветское воспитание включало в себя овладение изобразительным и музыкальным искусством, танцами (балетом), исключительное значение придавалось древним языкам. Особой реальностью, отвечающей за великосветское образование во Франции, выступала придворная культура. С ней было связано «появление высококультурной и художественно образованной женщины» [Там же. Л. 56]. В источниках XVI в. описывается воспитательное влияние женщины на мужчину. Искусство культивирует возвышенное отношение к женщине. Значительную воспитательную роль играло изобразительное искусство. Необразованные массы населения черпали в церковных изображениях мысли, которые не могли вычитать из книг. «Живопись – это литература мирян» [Там же]. Изобразительное искусство представляло собой ведущий художественный язык эпохи Возрождения.

В эпоху Реформации «поэзия делается орудием религиозной пропаганды», а художественное воспитание в целом «приобретает прикладной характер и проявляется главным образом в пении псалмов» [Там же. Л. 57 об.].

Отдельной темой художественного воспитания стало изучение воздействия художественного слова. Работа в этой области разделилась на четыре направления: изучение последних достижений в науках о языке; изучение восприятия и переживания художественного слова взрослыми и подростками; особенности литературного творчества подростков; вопросы педагогического характера. Среди докладов отметим «Принципы литературного образования» (обзор немецких и французских источников) А.В.Чичерина и тематические выступления А.К.Соловьевой. Работа комиссии по изучению художественного воспитания велась в сотрудничестве с комиссией по изучению творчества и восприятия кабинета примитивного искусства и с группой детского словесного творчества. Группа занималась эмпирическим изучением жанрового разнообразия как детского, отроческого и юношеского творчества, так и примитивного литературного творчества в целом, сотрудники группы собирали образцы художественной речи детей, подростков и юношей на базе опытной школы.

В планах работы на 1929–1930 гг. предполагалась разработка трех тем: проблемы типологии в эстетическом разрезе; проблемы чтения как восприятия художественного текста; проблемы педагогического театра. Руководителем первой темы был И.П.Четвериков (а его коллегами – И.Н.Дьянова и А.Ф.Лосев). И.П.Четвериков подчеркивал необходимость выделения типов художественного восприятия и творчества, а также возрастных типов. Типологию, по его мнению, следовало создавать в социологическом и историческом разрезе, обратив также внимание на взаимоотношение искусства и социального круга его потребителей, на общие проблемы типологии и художественного творчества. Разработку второй темы возглавил А.В.Чичерин. Предполагалось провести «анализ чтения как формы восприятия произведения литературного искусства», соотнести чтение и художественный опыт, проследить за трансформацией этого опыта, создать типологию читателя на основании возрастных и социологических признаков, изучить чтение и изучение литературы в их взаимоотношении (подробнее эти идеи были развиты в статьях А.В.Чичерина[3] (протокол N 29 от 13.09.29; см.: [Протоколы 1–15 заседаний ... , л. 5–6]). Третью тему возглавил М.М.Рубинштейн (его помощниками были С.Н.Луначарская, С.А.Аусландер, С.М.Бонди, Н.И.Сац, Е.Д.Волкова).

29 октября 1928 г. на заседании комиссии по психофизиологии искусства М.М.Рубинштейн[4]

выступил с докладом «Проблема детского художественного творчества». Он доказывал, что «степень художественно-творческого момента у детей достаточна только для его методико-педагогического использования» [Протоколы 1–13 заседаний ... , л. 343]. Это был взгляд со стороны педолога. Докладчик утверждал, что «созидательная деятельность детей» подчинена скорее возрастным особенностям («биолого-психологической закономерности»), нежели закономерностям художественного творчества. Для детей важнее их собственные переживания в творческом процессе, а не художественный продукт. «Внесение ясности и отрезвления в проблему художественного творчества у детей необходимо особенно в интересах укрепления перспективы работы над собой у детей и педагога» [Там же]. М.М.Рубинштейн отмечал, что призыв некоторых сотрудников «назад к детям» – педагогически губителен. Напротив, важно включать детское творчество в общий контекст художественной культуры. [Протоколы 1–15 заседаний ... , л. 12–14 об.].

Здесь следует отметить, что междисциплинарные тенденции развивались в начале XX в. не только в ГАХН, но и в научных сообществах вокруг журналов. Так, «Логос» стремился наладить диалог между различными областями культуры и знания – социологией, педагогикой, психологией – на методологическом фундаменте неокантианства. В творчестве М.М.Рубинштейна встретились и соединились неокантианство и философия жизни. Именно в контексте неокантианской методологии в психологии плодотворно развивались категории культуры и индивидуальности личности [Рубинштейн, 2008].

Междисциплинарный подход М.М.Рубинштейна к развитию личности можно охарактеризовать как культурно-деятельностный.

Заключение

Даже предварительный анализ охваченных докладами тем обнаруживает, что на заседаниях ГАХН обсуждался самый широкий круг проблем, варьирующий от конкретного изучения эмпирических фактов до общетеоретических и методологических вопросов. Организация докладов с последующими прениями позволяла представить особые ракурсы видения проблемы различными специалистами (философами, психологами, историками, лингвистами, литературоведами, искусствоведами и собственно деятелями искусства) и создавала стереоскопичную панораму междисциплинарного дискурса. Более того, завязывались интеллектуальные коммуникативные сети и возникала ситуация методологической эклектики (ставшая полвека спустя предметом пристального анализа в постмодернистском дискурсе).

Были ли сформулированы в ГАХН методологические принципы, которые могли лечь в основу синтеза искусства и науки? Ответ на этот вопрос требует более детального анализа, однако уже сейчас можно отметить, что исследовательская парадигма, зарождавшаяся в ГАХН (и воплощенная в произведениях таких ярких ученых, как А.В.Бакушинский, Г.О.Винокур, А.Г.Габричевский, Г.Г.Шпет, Б.А.Грифцов, Б.И.Ярхо и др.), не вписывалась в социокультурный и методологический контекст советской эпохи и в полной мере может быть раскрыта посредством исследовательской «оптики» постнеклассической рациональности [Гусельцева, 2009]. Следует отметить особую роль общения, роль коммуникации представителей разных дисциплинарных дискурсов и интеллектуальных традиций. Именно интеллектуальная коммуникативная сеть (Р.Коллинз), позволяющая свободно обмениваться идеями естествоиспытателям и гуманитариям, обусловила уникальный горизонт междисциплинарности и креативности как в начале XX в. в контексте культуры «Серебряного Возрождения» в целом, так и в контексте ГАХН в качестве исследовательской структуры в частности.

Как известно, вышло одиннадцать выпусков Бюллетеней ГАХН. Бюллетени являлись изданием, нацеленным на объединение всех специалистов в области искусства, на реализацию коммуникативной рациональности и широкий охват информационных горизонтов в той или иной проблематике. Возможно, если бы социокультурное развитие науки разворачивалось в дальнейшем не в идеологическом русле, могли возникнуть новые парадигмы, школы и направления – нечто вроде ориентированных на междисциплинарный синтез отечественных «Анналов». Вряд ли ученые ГАХН рефлексировали, что разрабатывают культурно-историческую эпистемологию для психологии (как герой Мольера не предполагал, что он говорит прозой), тем не менее современная психология может почерпнуть в этих разработках немало ценного. Так, в ГАХН была осуществлена модель организации

научного знания, позволяющая разрешить три методологических проблемы современной психологии – фрагментацию множества специализированных исследований при отсутствии объединяющего парадигмального горизонта, разрывы в науке между прошлым и настоящим, теорией и практикой [Юревич, 2005]. Два плана анализа – историко-ретроспективный и экспериментально-современный, вертикальный и горизонтальный [5] – давали возможность не только соотнести эволюцию художественного воспитания с современностью, но и проверять теоретические модели на практике, в опыте повседневности. Прикладными областями здесь становились театральное воздействие, преподавание литературы в школе, даже этническая психология.

Погружение эволюции форм художественного воспитания в культурно-исторический контекст позволило выявить взаимосвязь между типом культуры (демократическим или тоталитарным) и определением целей воспитания. Так, в Спарте, в римской культуре, в эпоху Реформации художественное воспитание служило преимущественно утилитарным целям (воспитанию гражданина, патриота, воина, укреплению веры или учебной мотивации), тогда как в Афинах, в греческой культуре, в эпоху Ренессанса на передний план выходили идеи гармонического воспитания целостного человека, самооценности эстетического восприятия и художественного творчества. В анализе социализации в художественных мастерских Н.И.Радцигом были предвосхищены идеи М.Полани о неявном знании и незримых колледжах. Активно обсуждались вопросы практической организации междисциплинарного исследования. Так, И.П.Четвериков предлагал привлекать к проблеме художественного воспитания не только искусствоведов, историков и педагогов, но психологов и философов, группировать изучаемый материал не по авторам, а по темам (в 1960-е гг. такой подход получил название проблемно-ориентированных исследований).

Важно отметить, что художественное воспитание в ГАХН рассматривалось в двух плоскостях – как психотехнический и как культурно-исторический феномен. Когда мы говорим о разработке в ГАХН культурно-исторической эпистемологии, напрашивается сравнение с так называемой культурно-исторической методологией Л.С.Выготского. Сегодня уже не вызывают отторжения идеи, что культурно-историческая психология гораздо шире, нежели одноименная концепция Л.С.Выготского [Гусельцева, 2007; Зинченко и др., 2010]. Если Л.С.Выготский двигался от размытых границ гуманитарного знания в сторону психологии как строгой науки, то в ГАХН вырабатывалась методология, ориентированная на культурно-психологический анализ, и велось изучение своеобразия феноменов культуры, творчества и личности в культуре. Если методологическими предпосылками подхода Л.С.Выготского служили идеи монизма, эволюционизма и марксизма, то в ГАХН разрабатывалась культурно-историческая эпистемология как методология цельного, синтетического знания. Помимо выявления значимости в плане художественного воспитания анализа социокультурного окружения и повседневного быта, здесь были поставлены важные методологические проблемы, ставшие впоследствии предметом рассмотрения в культурно-психологических направлениях 1960-х гг. – в исторической антропологии и в истории повседневности.

Таким образом, культурно-историческая психология в России питалась из разных истоков и может быть ассоциирована не только с культурно-исторической концепцией Л.С.Выготского, но и с несистематизированными разработками культурно-исторической эпистемологии в ГАХН, а также с культурно-деятельностным подходом М.М.Рубинштейна, объединившим идеи философии, культурологии, педагогики и психологии.

Финансирование

Исследование выполнено при поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект 09-06-95321 а/фр.

Литература

Бюллетени ГАХН / под. ред. проф. А.А.Сидорова. М.: ГАХН. 1926. N 4–5; 1927–1928. N 8–10.

Гусельцева М.С. Культурная психология: методология, история, перспективы. М.: Прометей, 2007.

Гусельцева М.С. Культурно-аналитический подход в психологии и методологии гуманитарных исследований // Вопросы психологии. 2009. N 5. С. 16–26.

Зелинский Ф.Ф. Из жизни идей: в 2 т. Репр. изд. 1911, 1916 гг. М.: Ладомир, 1995.

Зинченко В.П., Пружинин Б.И., Щедрин Т.Г. Истоки культурно-исторической психологии: философско-гуманитарный контекст. М.: РОССПЭН, 2010.

Кондратьев А.И. Российская академия художественных наук // Искусство. 1923. N 1. С. 407–449.

Протоколы 1–13 заседаний комиссии по изучению художественного воспитания за 1925–1926 гг. // РГАЛИ. Ф. 941, оп. 12, ед. хр. 23. 42 л.

Протоколы 1–23 заседаний комиссии по изучению вопросов художественного воспитания за 1926–1927 гг. // РГАЛИ. Ф. 941, оп. 12, ед. хр. 35. 68 л.

Протоколы 1–14 заседаний комиссии по изучению вопросов художественного воспитания за 1927–1928 гг. // РГАЛИ. Ф. 941, оп. 12, ед. хр. 50. 56 л.

Протоколы 1–15 заседаний комиссии по изучению вопросов художественного воспитания за 1928–1929 гг. // РГАЛИ. Ф. 941, оп. 12, ед. хр. 61. 42 л.

Рубинштейн М.М. О смысле жизни. Труды по философии ценности, теории образования и университетскому вопросу. Т. II / под ред. Н.С.Плотникова и К.В.Фараджеева. М.: Территория будущего, 2008.

Юревич А.В. Психология и методология. М.: ИП РАН, 2005.

Примечания

[1] И.П.Четвериков родился в 1880 г., в 1900 г. закончил Киевскую духовную академию, в 1904 г. в Киеве защитил магистерскую диссертацию «О Боге, как личном существе», а в 1905 г. стал профессором. В 1906–1908 гг., отправившись в научную командировку в Германию, познакомился с деятельностью экспериментальной психологической лаборатории В.Вундта в Лейпциге, посещал лекции Т.Липпса и М.Шеллера в Мюнхене, учился у И.Мюллера и Э.Гуссерля в Геттингене. В 1921 г. был зачислен сотрудником Ярославского государственного педагогического университета. В 1924–1930 гг. преподавал психологию в пединституте и на педагогическом факультете названного университета. Сведений о его дальнейшей судьбе обнаружить не удалось.

[2] Н.И.Сац (1903–1993) – театральный деятель, основатель шести детских театров, в том числе драматического и музыкального театра для детей.

[3] Чичерин А.В. Культура чтения // Народный учитель. 1929. N 3; N 6; N 10.

[4] Моисей Матвеевич Рубинштейн (1878–1953) – организатор Иркутского университета, человек философской культуры и социального действия, как и многие отечественные ученые в начале XX в., завершил высшее образование в университетах Германии, где приобщился к неокантианству. Его основные сочинения: «Идея личности как основа мировоззрения» (1909), «Очерк педагогической психологии в связи с общей педагогикой» (1913), «Юность по дневникам и автобиографическим записям» (1928). Область его исследовательских интересов – философия, педагогика, психология, культура.

[5] «По общему плану, положенному в основу организации академии, деятельность последней должна развиваться в двух направлениях: горизонтальном и вертикальном. Первое направление имеет целью изучение искусства со стороны его элементов, исследование его социальной природы и, наконец, подход к искусству со стороны его теоретического обобщения. Для достижения этих целей при Академии организованы три отделения: Физико-психологическое, Социологическое и Философское.

<...> Три горизонтальные линии – линия изучения элементов, линия социологического исследования и линия теоретического обобщения – пересекаются рядом вертикальных линий по видам искусства: литература, театр, музыка, пространственные искусства и т.д.» [Кондратьев, 1923, с. 414, 420].

Поступила в редакцию 22 марта 2011 г. Дата публикации: 22 августа 2011 г.

[Сведения об авторе](#)

Гусельцева Марина Сергеевна. Кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии подростка, Психологический институт Российской академии образования, ул. Моховая, д. 9, стр. 4, 125009 Москва, Россия.

E-mail: mguseltseva@mail.ru

[Ссылка для цитирования](#)

Гусельцева М.С. Изучение художественного воспитания в Государственной академии художественных наук (по материалам протоколов заседаний 1925–1929 гг.) [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. N 4(18). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: чч.мм.гггг). 0421100116/0046.

[Последние цифры – номер госрегистрации статьи в Реестре электронных научных изданий ФГУП НТЦ "Информрегистр". Описание соответствует ГОСТ Р 7.0.5-2008 "Библиографическая ссылка". Дата обращения в формате "число-месяц-год = чч.мм.гггг" – дата, когда читатель обращался к документу и он был доступен.]

[К началу страницы >>](#)