

**А. Б. Костерина,  
Н. А. Фатеева**

**A. B. Kosterina,  
N. A. Fateeva**

## **Концепт «учитель – ученик» в художественных культурах России, Запада и Востока**

### **The concept «teacher – student» in the art cultures of Russia, West and East**

***Аннотация.** Представлены особенности обучения в различных культурах. Показана их зависимость от мировоззрения, ментальности и художественных традиций конкретной культуры, а также проявление этих особенностей в концепте «учитель – ученик», существующем в основе любой системы художественного образования.*

***Abstract.** The article presents peculiarities of teaching in different cultures. The author shows their dependence on the world outlook, mentality and artistic traditions of a particular culture. All these features manifest themselves in the concept “teacher-student” which exists in the foundation of any system of art education.*

***Ключевые слова:** концепт, учитель, ученик, культура, искусство, художественные традиции.*

***Keywords:** concept, teacher, student, culture, art, artistic traditions.*

В России, на Западе и Востоке сформировались различные способы передачи опыта творческих профессий, основанные на различиях культурных, социальных и религиозных представлений. Приобретение каждой художественной традицией своих особых, исключительных правил взаимоотношений между учителем и учеником происходило не сразу, но навсегда впитывало уникальные, только данной культуре присущие черты.

Если за основу концепта «учитель – ученик» принимать «процесс выявления смыслов», требующий по меньшей мере двух участников – говорящего и слушающего, вопрошающего и отвечающего, то это будет способствовать пониманию взаимоотношений учителя и ученика. Концепт предполагает не только диалог, обращенность к «другому», но отражает способность «творчески воспроизводить, или собирать (conspicere) смыслы

и помыслы как универсальное, представляющее собой связь вещей и речей, и который включает в себя рассудок как свою часть...» [1, с. 121].

Понимая концепт «учитель – ученик» как акт диалога, имеющий особое смысловое значение и содержащий особый созидательный смысл, рассмотрим его в контексте различных культур.

Особое значение для русской художественной традиции приобретает связь «учитель – ученик». Первыми учителями в искусстве были иноземцы, носители разных (отличных от русской) культур. Различия мироотношения иностранных учителей и русской культуры проявилась в непонимании друг друга.

Самобытность отечественной культуры, ее непохожесть, «отдельность» целиком проявляется в трудах русских философов конца XIX в., посвященных творцу и художественному творчеству. В своих размышлениях о сущности художественного дара, о способах его обретения художником философы идут каждый своим путем.

Любая творческая профессия, как считают представители религиозно-философских взглядов, уникальна по природе своей. Она требует от человека преобразования всей его сущности: тела, души и духа. Научить такой профессии – значит научить творить посредством самого себя, из себя самого создавая образ другого индивида. Эта задача под силу истинному Творцу, коим в идеале и должен стать настоящий художник, музыкант, актер. «Человек есть как бы “лирическое творение” Бога, в котором Бог хочет “высказать” самого Себя, Свое существо», – считает С. Франк. Но, с другой стороны, «человек как таковой есть Творец» [10, с. 192]. Человек создан по образу и подобию Божию, следовательно, ему Богом дан дар творчества.

Учитель в российском самосознании всегда является уникальной личностью, способной собрать вокруг себя учеников в некое сообщество на принципах семьи, братства, коммуны, студии, объединенных не только профессией, но и родством устремлений (например, братство кружка «Могучая кучка» и творческого объединения «Передвижники»). Также в этих сообществах возникали отношения на принципах семейного родства: А. К. Саврасов, будучи учителем И. И. Левитана, по-отечески опекал его в годы обучения в училище.

Принято считать, что в русской традиции подлинное произведение искусства рождается в актах сердечного переживания. Это означает, что ху-

дожник творит, самовыражается вне зависимости от образования и образованности, так как для такого творчества нет ни учителя, ни системы обучения. В истоках музыки М. И. Глинки современники улавливали темы народной песни и отмечали, что его мелодии будто исходят из самого сердца России, пронизаны ее душой. Безусловно, М. И. Глинка и его последователи, осуществляя свой творческий путь, могли опираться на европейских учителей и предшественников, однако, усваивая на Западе технические приемы, формы и средства выражения, они сохраняли привычку ориентироваться на самобытный дух творчества и суть своего свободного гения. Не усвоение заданного, но проявление самостоятельного свободного творчества – так живым непосредственным художественным инстинктом были угаданы основы и законы развития всей последующей художественной культуры в России.

Подобное ощущение самостоятельности, свободы от рамок ученичества проявлялось в русском искусстве разнообразно и многопланово. Так, по словам великого русского трагика П. С. Мочалова, мастерство и душа – это одно и то же. Значит, воспитание «художника» – это, в первую очередь, воспитание его души, а душа не формируется извне, по заказу. В связи с этим в русской культуре сложилось специфическое отношение к творческой профессии. Многие выдающиеся русские художники, музыканты, поэты, актеры, режиссеры не только не имели специального образования, но и не стремились к нему. Нередко они даже не понимали уровня своей одаренности, считая это забавой, развлечением, досугом. Подобные представления были распространены и в среде музыкантов, и в актерской среде. Гениальные произведения дилетанта М. П. Мусоргского, не знавшего нотной грамоты, восстанавливали по памяти его друзья-музыканты. Профессор химии, врач А. П. Бородин, имея лишь превосходное домашнее музыкальное образование, известен миру в первую очередь как композитор, основоположник русского эпического символизма. Интересны примеры из театральной жизни: дилетантами или любителями театрального искусства, ставшими впоследствии профессионалами, были М. Ф. Андреева, П. С. Мочалов, Е. Н. Рощина-Инсарова, М. Г. Савина, П. А. Стрепетова, М. С. Щепкин. В русском театре, на выставках и вечерах, где часами читали стихи и уникально импровизировали, зачастую дилетанта от профессионала невозможно было отличить. Следует отметить, что Московский художественный театр основали К. С. Станиславский и В. И. Немирович-Данченко – вышедшие из

любителей гениальные мастера, при этом половина труппы этого театра состояла из дилетантов. Именно они, по словам К. С. Станиславского, смогли принести девственно-чистое отношение к искусству, при полном незнании старых, изношенных и «захватанных» приемов ремесла.

Таким образом, русская художественная культура, созданная наполовину дилетантами наполовину профессионалами, представляла собой противоречивую целостность. Непосредственность, наивность, свежесть и искренность дилетантов дополнялась уверенностью и четкостью профессионалов.

Для европейской культуры в целом характерна жесткая установка на индивидуальность, профессионализм, а опыт овладения профессией сводится к передаче знаний рациональным путем [8, с. 159]. Здесь главное – приобрести технику, «отшлифовать», «отточить» навык художественного умения и затем, обучаясь, повышать мастерство. Этот опыт, основанный на многовековых традициях, идущих еще от Античности, укрепился в эпоху Средневековья. Рационализм в обучении в то время прослеживался с системе профессиональных цехов, в которые входили и художники, и музыканты: в них преподавалось только умение, знание приема как такового [9, с. 24]. Дилетанты были не в чести. Проводилась четкая граница между учителем и учеником. При этом учитель – консерватор, а ученик лишен творческой инициативы, возможности размышлять, импровизировать. Учитель «учит приемам, но так, чтобы свести эти приемы к системе почти рефлекторных автоматизмов» [9, с. 26].

Такая установка наиболее явно прослеживается в европейском обучении мастерству актера в начале XX в. Вот что пишет М. А. Волошин о французском театре начала XX в.: «Во Франции весь аппарат сцены, с актерами, режиссурой и декорациями есть нечто абсолютно данное, унаследованное от многих веков интенсивной театральной культуры. Аппарат этот туго поддается изменениям... Французская сцена диаметрально противоположна нашей. Она не колыбель, а прокрустово ложе, которое заставляет актеров подчиняться своей мерке и своим законам» [3, с. 119–124].

Художник, или творец, в западноевропейской традиции – это высоко-технический профессионал, виртуоз, филигранный мастер своего дела. Но европейский художник не владеет тем, что в избытке даровано русскому художнику: чувством целого, ощущением целостности, которое заложено в основе национального Психо-Логоса. В. В. Кандинский, сравнивая рус-

ское искусство, которое он относит к «композиционному роду деятельности», с европейским, «виртуозным родом деятельности», подчеркивает их принципиальное отличие. Художник отмечает характерную для русского искусства «внешнюю шаткость, мягкость», принимаемую при поверхностном наблюдении за «беспринципностью», и скрытую в глубине «внутреннюю точность» [6].

Кроме того, взаимосвязь учителя и ученика в Европе была подчинена иерархическим привычкам и строго регламентирована: «соблюдение рецептурного кодекса-регламента – способ коллективно включиться в поле тяготения учителя. “Verbi magistri” не обсуждаемы. Не иметь собственного суждения почитается заслугой» [9, с. 59]. Неудивительно, что в европейской учительской среде проявляется роль главного учителя – мастера, авторитетного и авторитарного наставника.

Так, западная культура главными мировоззренческими постулатами считала рационализм, профессионализм, антропоцентризм и опиралась на такие ценностные представления, как порядок, равновесие, стабильность, нормативность. Неудивительно, что трансляция европейских методов воспитания и обучения различным видам творчества не всегда совпадала с органикой русской души. Европейские методы «зачастую и противоречили национальному психологосу» [7, с. 90]. Так, князь С. М. Волконский, исследовавший особенности отечественного творческого процесса, писал: «У нас боязнь, прямо ненависть к умственно-руководящей силе. Как хотите называйте: дисциплина, закон, форма, самообладание, в науке метод, в искусстве техника, в жизни воспитанность, – все это отмечается как неглавное, не только не ценное, но вредящее. На место всего этого ставится интуиция, нутро, так называемая простота. На место ясного, точного, определенного ставится смутное, приблизительное, случайное... Русский человек в искусстве силится настроение превратить в закон» [2, с. 212].

Отметим также, что одной из определяющих черт отечественной художественной культуры является синтез ума и чувств, сформулированный в концепции органической целостности. Эта черта, присущая русскому искусству, обнаруживает некоторое родство с восточным мировоззрением, где идея единого целого также является основополагающей. Для восточного искусства более всего был характерен безличностный подход, некая отстраненность к изобразительному сюжету, к воплощению роли. В творчес-

ком процессе существенным для автора представлялось растворение своего Я в художественном образе, «деперсонализация». Не случайно даже искусство каллиграфии основано на технике медитации. Также и в восточном театре: драматург и теоретик японского театра Дзеами Мотокиё особо подчеркивал, что актеру необходимо избавиться от своего Я и слиться в единое целое с объектом подражания. Главное – «превращение» в другого. Чтобы нарисовать сосну – стать сосной – писали древнекитайские живописцы. По словам японского драматурга, «тот, кто подражает, и тот, кому подражают, – одно. И это уже будет не подражанием, а неподражанием» [Цит. по: 5, с. 201]. Неудивительно, что в восточной традиции нет ярко выявленной роли ученика и учителя. В их обезличенности, с одной стороны, кроется сосредоточенность на главном, с другой – важным становится не «как» передать знания, а «что» передать ученику.

Согласно эстетике восточной культуры, прекрасное (а, значит, и правильное, полезное) только тогда истинно, когда оно лишено личного, своего. Это отвечало «безличностному» характеру мировоззрения.

В эстетике восточной художественной культуры не существует таких понятий, как чудо, благодать, вдохновение. Так, даосизм рассматривал просветление художника не как «превосхождение здешнего бытия» (в православии), а как возвращение к «Небесному истоку» человеческой природы и жизни. Восточные истины гласили: не учись у меня, учись у себя; у каждого свой путь.

Понимание концепта «учитель – ученик» на Востоке тесно связано с темой Пути, а, значит, с темой познания, обретения. Этот Путь, согласно восточному мировоззрению, и есть смысл жизни, его подлинное бытие. Он, скорее, руководство к действию, некий импульс, благодаря которому и начинается преобразование человека, переход его в другое качество – совершенствование. Так, согласно восточным традициям, происходит и обретение знаний, и познание истины. Для человеческой жизни – это Путь таинственный, неведомый. И всякому, постигающему его, нужен «путеводитель» – учитель. По словам поэта XII в. Низами, человеку следует найти себе друга, если сам он ничего не сможет сделать.

На Востоке принято воспринимать учителя как посвященного – владеющего священной тайной бытия, а ученичество – как прикосновение, приобщение к Великому и Вечному. Так возникает взаимодействие особого

рода, иное, чем привычное обучение. Это взаимодействие намного превосходит обычные рамки обучения и изучения. Суфийский учитель на Востоке выше человека, передающего формальное знание, он выше человека, находящегося в гармонии с учеником, выше механизма, передающего определенный запас информации, накопленной им. Он обучает большему, чем методам мышления или определенному отношению к жизни.

Отметим также, что учителем на Востоке является не всякий, а только особенный, это и мудрец, и отшельник. Так, в Китае каждый мудрец независим от тока времени, следует собственному дао, т. е. пути, существует вне времени. Изоляция мудреца на Востоке особого качества – в ней всеобщность (он обладает знаниями для всех обо всем).

Необходимо отметить очевидное корневое отличие учителя как носителя мудрости на Востоке и Западе. Восточный мудрец – проводник мудрости. По словам Конфуция, «излагаю – не творю. Люблю древность и следую ей». На Западе мудрецы – проповедники. Здесь разность корней и смыслов принципиальна. Так, например, *веду* на Востоке – путь познания тайны, а *ведаю* на Западе – свершившееся познание тайны, т. е. *веду* – вместе пребываю в пути, а *ведаю* – знаю больше – стою отдельно, выше других.

Для понимания специфики концепта «учитель – ученик» обратимся еще к одному правилу китайской философии – закону чередующести. Согласно этому закону, мир предстает как «нескончаемая нить дао». Этот мир дает ощущение единого и лишен доминант. Поэтому не так выявлена пропасть, различие между учеником и учителем. Восточная мудрость гласит: «Каждый человек – Будда, просветленный, только не каждый понимает это». На Востоке ученик равен учителю. Одарены все. При этом учитель не главный, а ученик не зависим от него.

Таким образом, можно говорить, что творчеству на Востоке обучали иначе, обращаясь в первую очередь к эмоциональному миру художника, к его подсознанию, растворяя, но не акцентируя, созерцая, но не действуя. На Востоке в центре творчества не личность, как в России, и не индивидуальность, как в Европе, а природа, красота природы, а человек растворен в природе. Поэтому для восточного искусства характерен безличностный подход не только к теме, к роли, к сюжету, но к самому процессу обучения.

Отметим, что все эти особенности проявляют себя в концепте «учитель – ученик» как основа любой системы художественного образования

и зависят от мировоззрения, ментальности и специфики художественной практики конкретной культуры. Во все времена учителя, обучая творчеству, не только передавали знания, открывали мир, в котором человек и искусство нераздельны, а границы реального и трансцендентного неопределимы, но и сохраняли культурные ценности и своеобразие национального художественного опыта: «Преподаватель искусства, творящий художник и предметный критик могут соединенными усилиями повысить духовный уровень публики и приучить ее искать в искусстве не развлечения, не демагогического угождения, а духовного умудрения и художественного совершенства» [4, с. 64].

### **Список литературы**

1. *Абеляр П.* Диалектика / П. Абеляр // Абеляр П. Теологические трактаты. Москва: Прогресс: Гнозис, 1995. 413 с.
2. *Волконский С. М.* Мои воспоминания: в 2 томах / С. М. Волконский. Москва: Искусство, 1992. Т. 1. 382 с.
3. *Волошин М. А.* Лики творчества / М. А. Волошин. Ленинград: Наука, 1989. 848 с.
4. *Гончаров С. З.* Иван Ильин об основах художественного образования / С. З. Гончаров, А. Б. Костерина // Русская философия о человекотворческой основе гуманитарного образования: сборник научных статей 9-й Всероссийской научно-практической конференции / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2012. С. 43–65.
5. *Григорьева Т. П.* Японская художественная традиция / Т. П. Григорьева. Москва: Наука, 1979. 201 с.
6. *Кандинский В. В.* О духовном в искусстве / В. В. Кандинский // Кандинский В. В. Избранные труды по истории искусства: в 2 томах / под ред. Н. Б. Автономовой [и др.]. 2-е изд., испр., доп. Москва: Гелея, 2008. Т. 1. С. 104–377.
7. *Костерина А. Б.* История и метафизика русского театра: монография / А. Б. Костерина. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2012. 311 с.
8. *Костерина А. Б.* Судьба русского театра / А. Б. Костерина. Екатеринбург: Банк культурной информации, 2003. 176 с.
9. *Рабинович В. Л.* Исповедь книгочея, который учил букве, а укреплял дух / В. Л. Рабинович. Москва: Книга, 1991. 495 с.
10. *Франк С.* С нами Бог / С. Франк. Париж: Умса-Press, 1964. 378 с.