

Л. А. Шкор

Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Минск

L. Shkor

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank,
Minsk

УДК 7(4)“14/21”

СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ И АНТРОПОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТЫ РАЗВИТИЯ НЕИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫХ ПРАКТИК ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

SYNERGISTIC AND ANTHROPOCULTUROLOGICAL CONTEXTS OF THE DEVELOPMENT OF NON- INSTITUTIONAL PRACTICES OF POLYART EDUCATION

В статье представлено научное осмысление феномена неинституциональных практик полихудожественного образования (НППО) в контексте синергетического и антропокультурологического подходов. Данные контексты нашли обобщение в методологических регулятивах, детерминирующих осмысление целей НППО на общенаучном уровне.

Ключевые слова: неинституциональные практики полихудожественного образования; синергетический подход; антропокультурологический подход; педагогика искусства; образование; культура.

The article presents a scientific understanding of the phenomenon of non-institutional practices of poly-artistic education (NPPE) in the context of synergistic anthropoculturological and approaches. These contexts were generalized in the methodological regulations that determine the comprehension of the goals of NPPE at the general scientific level.

Key words: non-institutional practices of poly-art education (NPET); synergistic approach; anthropocultural approach; art pedagogy; education; culture.

Тотальная цифровизация XXI в. обострила общественный интерес к педагогике искусства, потенциал которой по-новому осознается социумом в условиях высокотехнологичной среды, окружившей человека во всех сферах его жизнедеятельности. Потребность человека в разностороннем интеллектуальном, культурном, творческом совершенствовании наряду с профессиональным продвижением резонирует с запросами современного общества, характер развития которого отличается открытостью, нелинейностью, многовекторностью. Широта интересов современного человека, его стремление ощущать свою сопричастность к изменениям в социуме, образовании, культуре и других важных сферах предопределили их синергетический контекст развития.

Цель статьи – осмысление на общенаучном уровне методологии неинституциональных практик полихудожественного образования (НППО) в качестве примера саморазрастающейся образовательной системы в области педагогики искусства, отвечающей разносторонним социокультурным, образовательным и творческим запросам человека.

Понятие «синергетика», введенное в научный обиход немецким физиком Г. Хакеном, изначально разрабатывалось в междисциплинарных культурологических и социологических исследованиях (В. И. Аршинов, Т. Кун, С. П. Курдюмов, Н. Н. Моисеев, Г. Николис, И. Р. Пригожин, Э. Тоффлер, П.-А. Эриксон и др.). В педагогических науках устойчивый интерес к синергетическому подходу сформировался с 1970-х гг. (В. С. Стёпин, С. П. Курдюмов, И. М. Таланчук и др.). В настоящее время синергетика проявила себя, в частности, в качестве нового методологического принципа для научного осмысления антропокультурологического поворота в образовании (В. Г. Бондарев, М. Г. Гапонцева, Т. П. Королева, Н. Л. Коршунова, Н. Б. Новиков, А. В. Торхова и др.).

Согласно синергетической теории, в НППО в качестве элемента системы рассматривается сеть взаимосвязанных и взаимодействующих синтонных единиц. Применительно к НППО (с момента их появления в художественной культуре Ренессанса) с сетью взаимосвязанных единиц мы сравниваем различные творческие микросообщества, находившиеся между собой в образовательном и социокультурном взаимодействии: школы «пифаристов» и «квартальных музыкантов», школы «братств менестрелей», кружки гуманистов, камераты, *collegium musicum*, «оркестровые классы», общества любителей изящных искусств, салоны (Е. М. Браудо, Е. В. Дуков, Б. В. Левик, Т. Н. Ливанова, Р. Тарускин и др.).

Социальные и культурные взаимосвязи этих микросообществ характеризовались открытостью, нелинейностью, неоднородностью, неравновесностью и способствовали постоянному расширению и распространению образовательной деятельности в области искусства, выстраивая в конечном итоге успешно функционирующее общеевропейское культурно-образовательное пространство. Каждое из микросообществ тяготело к открытости, вызванной стремлением перенять друг у друга культурный и образовательный опыт, закрепить и нарастить его в рамках взаимодействия в своей стране и сословии, тем самым оказывая влияние на прогрессивное развитие общества в целом.

Человек, испытывая потребность быть вовлеченным в социальное взаимодействие [1], стремился резонировать с общественно значимыми художественными процессами, привнося в них новые элементы продуктивной деятельностью, апробированной на личном опыте, а также в педагогическом взаимодействии с другими участниками творческих сообществ. Именно неоднократные примеры положительного личного опыта, вызванные стрем-

лением осознать окружающую действительность через художественные образы, придать устойчивость и значимость процессам полихудожественного образования в сфере частной жизни (микроуровень), постепенно сформировали у части социума – дворянства и буржуазии – внутреннюю потребность в участии в культуротворческих процессах на локальном уровне (мезоуровень). Таким образом начинает формироваться взаимосвязанная и саморазрастающаяся сеть творческих сообществ, которые, в свою очередь, служили примером для новых участников процесса конструирования культурного пространства. В этом процессе получили свое осмысление и отражение изначально стихийные процессы светской художественной жизни, способствовавшие возникновению НППО. На их основе осуществлялась подготовка новых поколений к вхождению в социум, а также стихийно развертывающиеся процессы взаимодействия близкорасположенных социальных групп [2], выстраивающих коммуникацию на основе художественно-эстетического обучения и воспитания взаимоприемлемые системы ценностей.

НППО превращались в культуротворческую и просветительскую деятельность человека по проектированию повседневной среды и осознанию ее эстетических свойств, что сближало образование и культуру, подчеркивая их связи с жизнью. Увлечение искусством связывалось с эмоционально-чувственным наслаждением для разума (концепция Л. Вала), раскрывая радость бытия и наслаждение от познания мира посредством художественных образов. Отсюда и возникла своеобразная двойственность («вторичность» и «несерьезность») искусства по отношению к магистральным социальным процессам (политическим, экономическим и т. д.) и вместе с тем подлинный общественный интерес к искусству в качестве способа отражения и художественно-образной фиксации и переосмысления явлений окружающей действительности и феномена творческого человека (*homo cogitans, homo faber*) [3]. Его внутреннее душевное состояние, полнота жизнеощущения передавались и выражались языками искусства, которые «показывали в человеке то, чего наука постичь не сможет» [4, с. 34].

В условиях НППО развивалась идея создания возможной модели светского образования в области искусства, которая бы отражала древнегреческие представления об образованном человеке, называемом «*musicos*» [5, с. 74]. «Мусический человек» совершенствовал свои навыки владения музыкой в тесной связи с художественным словом, которые выражались в мелодекламации (чтением од нараспев) и одновременном аккомпанементе самому себе музыкальному инструменту. К мелодекламации и инструментальному сопровождению могли подключаться похожие на ритмику танцевальные движения. Характерный для древнегреческой культуры синкретизм искусств оказывал непосредственное влияние на мироощущение индивидуума, окутывая его особой – культурной – оболочкой. Поэтому эллины противопоставлял себя другим народностям, считая именно себя но-

сителем культуры. Образованный человек, опираясь на музыкальное искусство, осознанно «возделывал» свой внутренний мир, осознанно «вращивая» свои духовные потребности (с лат. *cultura* – возделывание, воспитание, развитие). Аристотель называл искусство удовольствием для разума человека [4], которое направлено на облагораживание его помыслов, вызванных осознанным интеллектуальным наслаждением от собственной творческой деятельности.

Опираясь на художественную культуру, человек создавал вокруг себя особую социальную среду, пронизанную и насыщенную искусством и творчеством реальность общественной жизни. Постоянные занятия искусством давали индивидууму ощущение целостности, осознанности и насыщенности своего бытия, объединявшего личные и общественные интересы. Например, каждый свободный эллин был обязан петь в хоре своего города-полиса, участвовать в постановках трагедий, прослушивать рапсодов (странствующих певцов) на конкурсах-агонах и высказывать свое мнение о каждом участнике [5, с. 73], что указывало на социальный заказ и поддержку художественного образования в древнегреческом обществе.

Построенное на синтезе искусств образование, необходимое для формирования и развития «мусического человека», оказалось переосмыслено в эпоху Возрождения в иной исторической, экономической и культурной реальности. Это переосмысление оказало заметное влияние на развитие образования и культуры в западноевропейских странах в последующие столетия. Понятие «мусический человек» оказалось тождественно «человеку культуры» благодаря появлению новому виду искусства – живописи (станковой), в образном мире которой нашли свое отражение и переосмысление занятия музицированием. Музыка, литература (искусство слова или изящная словесность) и живопись соединились в триаду благородных занятий, свойственных дворянству, тем самым преобразовав «мусического человека» в «человека культуры». Новый язык искусства разомкнул границы представлений человека и социума о «мусическом», и живопись заметно прирастила и обогатила культурную оболочку человека.

Образовательная и воспитательная суть возрождаемой идеи создания «человека культуры» заключалась в том, чтобы не только вовлечь человека в процесс постоянных занятий искусством (по видам или в комплексе), но и закрепить у него потребность в этих занятиях посредством педагогического взаимодействия, так как «созидание и творчество (...) является величайшим счастьем, которое вообще доступно человеку» [6, с. 27]. Тесные связи светского искусства с жизнью, характерные для Ренессанса и последующих исторических периодов, раскрывали многообразные художественных осмыслений гармонии, красоты, совершенства, показывая творчество в качестве движущей силы развития человека. Жизнеутверждающих пафос Ренессанса оказался тесно связан с многогранным осмыслением образа человека,

показом его общественной жизни, репрезентацией в социуме, которая осуществлялась посредством совместной творческой деятельности, направленной на эстетическое самообразование и культуросотворчество.

В условиях НППО создавалась такая педагогическая ситуация, которая соединяла культурные запросы общества и человека, обеспечивала понимание сопряженности личных и общественных потребностей, создавая для них поле взаимодействия и интеграции. Стремление человека следовать культурным и образовательным нормам своего времени становилось потребностью, сформированной в условиях НППО. Высокой общественной целью этих процессов, признаваемой и поддерживаемой в каждой европейской национально-образовательной традиции, было воспитание духовно богатого человека, способного к культуросотворческой деятельности, с одной стороны, а с другой – методически готового и внутренне созревшего к передаче этого опыта в систематическом и последовательном взаимодействии между всеми его участниками посредством наставнической и совместной творческой деятельности.

Так возникало конструирование реальности: полихудожественная среда формировала «человека культуры», который влиял на окружающую его полихудожественную среду, постоянно привнося в нее прогрессивные элементы. Образование в целом было привилегией высших сословий, процессы приобретения художественного образования, связываясь со сферой частного, требовали значительного количества времени и самофинансирования. Такой способ жизнеосуществления был доступен малому проценту населения, и, следовательно, он становился механизмом поддержания социального неравенства, с одной стороны, а с другой – примером устойчивого социального развития конкретной страны. Нобилитет, согласно своему «общественному сознанию», воспринимал искусство в качестве органичной сферы своего бытия и «благородной страсти» с очевидными общественно-репрезентативными функциями, однако выбор искусства в качестве сферы профессиональной деятельности был недопустим [5]. Отсюда возникало кардинальное отличие: человек, избравший конкретный вид искусства в качестве профессиональной деятельности (и поступая на придворную службу), совершенствовал обусловленные этим видом искусства знания, умения, навыки; в отличие от него у «человека культуры» были востребованы занятия различными видами искусства (музицирование, рисование, изящная словесность, танцы), которые обеспечивали полихудожественную направленность в его образовании, формируя тем самым целостность эстетического сознания, и делая его по самосознанию подобным свободному эллину.

НППО не подразумевали подготовку индивидуума к масштабным достижениям, однако общественное и педагогическое значение этих практик очевидно – будучи открытой системой, они откликнулись на потребности социума в формировании личности с определенным набором нравствен-

но-эстетических качеств: восприимчивостью к прекрасному, свободой рассуждений на темы искусства, предрасположенностью к совместному творчеству, самостоятельностью творческих действий, склонностью к образовательной деятельности в области искусства. Из всех возможных сфер обучения человека искусство, осваиваемое в условиях НППО, предлагало самую гуманную модель получения образования. Знания в данном случае смыкались с ценностно-смысловыми установками, так как нахождение в пространстве повседневности не предполагало прогрессообразующих прорывов в художественно-просветительской деятельности, а педагогика органично вплеталась в семейное воспитание. Повседневность и человеческое бытие нуждались в смыслообразующем начале, дающем импульс к преобразованию действительности в качестве саморазвивающейся системы, выявлению в ней аксиологических доминант, к которым относились и относятся Добро (моральные ценности), Красота (эстетические ценности), Истина (ценность познания). Качество жизни человека, замкнутого в сфере повседневности, зависело от систематичности и качественной наполненности эмоциональной сферы, от «тихих» и одновременно высокосодержательных впечатлений, которые предлагали литература, живопись, музыка (осваиваясь с педагогическим сопровождением). Таким образом, НППО в антропокультурологическом контексте развивали новые уровни осознанной деятельности человека, связанной с постижением гуманитарного наследия.

Искусство в условиях НППО осваивалось в диапазоне от минимальной достаточности до максимальной избыточности, т. е. в процессе обучения организатором просветительской и творческой среды осуществлялось построение образовательного маршрута. Он учитывал свод негласных религиозных, социальных, гендерных ограничений, однако НППО допускали внутри этих границ свободу моделирования художественно-образовательных и творческих процессов, связанных с эстетическим развитием личности. Понимание прекрасного связывалось с непрерывным стремлением к достижению идеала, который транслировался в визуальных и вербальных художественных образах и усваивался человеком посредством педагогического взаимодействия. Таким образом, образование – вхождение в образ будущего – приобретало черты полихудожественности именно в процессе освоения различных видов искусства с разной или одинаковой степенью усвоения творческих умений и навыков, необходимых для культуротворческой деятельности индивидуума.

М. Бахтин и Ю. Лотман отмечали, что пространство культуры существует только в заполненном виде, разрастаясь по мере выявления новых смыслов, обладающих тесной связью с переживаниями человека [7; 8]. НППО обеспечивали вхождение человека в пространство культуры, раскрывали ему способы осмысления и интерпретации художественно-эстетических

переживаний, педагогически поддерживали развитие целостности эстетического сознания личности в контексте ее творческой деятельности [9]. Целостность эстетического сознания человека способствовала полноте его мироощущения, помогала установить гармоничные отношения со своим окружением, которое разрасталось по мере установления новых социальных контактов, наполняющих человека новыми художественными идеями.

С позиций современности научное осмысление феномена НППО позволит «увидеть взаимосвязи между образованием и самыми различными сторонами жизни человека» [10, с. 7; 11], выстраивая человекообразную модель педагогики искусства с опорой на диалог, сотрудничество, сотворчество.

Таким образом, НППО в антропокультурологическом и синергетическом контексте представляют собой исторически сложившуюся саморазрастающуюся систему эстетического воспитания и комплексного полихудожественного обучения индивидуума (по практическому овладению видами искусства), направленную на формирование «человека культуры». Процессы развития НППО характеризовались открытостью, гибкостью, нелинейностью, постоянным возрастанием участников процессов педагогического взаимодействия и культурного обмена.

Антропокультурологический и синергетический контексты рассмотрения НППО как педагогического явления находят выражение в методологических регулятивах, обуславливающих осмысление целей данного явления и механизмов их достижения:

- удовлетворение экзистенциальных, художественно-эстетических, творческих потребностей человека, связанных с деятельностным переживанием целостности и полноты жизни;
- освоение человеком общественно-исторического педагогического опыта в области образно-чувственного познания мира, который носит характер фалиситации и реализуется посредством диалога, со-переживания, со-действия, со-трудничества;
- открытость и гибкость неформального художественно-образовательного пространства, подстраивающегося под культурные предпочтения и субъективно-творческие возможности человека и его микросоциума;
- сохранение и трансляция базовых культурных ценностей для их интериоризации человеком и окружающим его микросообществом (семья, социальная группа) в целях устойчивого развития человека и общества;
- мотивированное освоение приемов педагогической деятельности и взаимодействия, накопленных в общественно-историческом опыте неинституционального полихудожественного образования, и самореализация человека в качестве педагога в условиях такого образования.

Список использованных источников

1. *Jackson, M.* Lifeworlds: Essays in existential anthropology / M. Jackson. – Chicago: University of Chicago Press, 2012. – 339 p.
2. *Bicchieri, C.* The grammar of society: The nature and dynamics of social norms / C. Bicchieri. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2002. – 278 p.
3. *Каган, М. С.* Се человек... Жизнь, смерть и бессмертие в «волшебном зеркале» изобразительного искусства / М. С. Каган. – М.: Logos, 2003. – 320 с.
4. *Каган, М. С.* Философия искусства: Се человек / М. С. Каган. – М.: Юрайт, 2019. – 368 с.
5. *Дуков, Е. В.* Концерт в истории западноевропейской культуры / Е. В. Дуков. – М.: Классика-XXI, 2003. – 256 с.
6. *Торхова, А. В.* Формирование индивидуального стиля педагогической деятельности будущего учителя: теоретический аспект: монография / А. В. Торхова. – Минск: БГПУ, 2004. – 142 с.
7. *Библер, В. С. М. М.* Бахтин, или Поэтика культуры / В. С. Библер – М.: Прогресс, 1991. – 176 с.
8. *Лотман, Ю. М.* Семиосфера / Ю. М. Лотман. – СПб.: Искусство-СПБ, 2000. – 704 с.
9. *Видгоф, В. М.* Целостность эстетического сознания: деятельностный подход (опыт философского анализа) / В. М. Видгоф; под. ред. В. Н. Сагатовского. – Томск: Изд-во ТГУ, 1992. – 153 с.
10. *Король, А. Д.* Человек и его смыслы: образовательные заметки / А. Д. Король. – Минск: Выш. шк., 2020. – 238 с.
11. *Erickson, P.-A.* A history of anthropological theory / P.-A. Erickson. – Toronto: University of Toronto Press, 2016. – V, 304 p.

(Дата подачи: 16.02.2021 г.)