

## **ФИЛОСОФСКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ И ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТЫ РАЗВИТИЯ НЕИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫХ ПРАКТИК ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье представлено научное осмысление неинституциональных практик полихудожественного образования (НППО) в контексте философско-антропологического и герменевтического подходов. Данные контексты нашли обобщение в методологических регулятивах, детерминирующих осмысление целей и средств НППО на философском уроке.

**Ключевые слова:** неинституциональные практики полихудожественного образования (НППО); философская антропология; философия экзистенциализма; герменевтика; педагогическое сопровождение.

**Введение.** В истории развития европейской цивилизации художественная культура являлась «зеркалом», в котором человек узнавал и осознавал свою уникальность, т.к. искусство является формой общественного сознания (Ю.Б. Боров, М.С. Каган, Ю.М. Лотман и др.). Посредством педагогической поддержки, которая носила характер фасилитации, в образно-символической системе искусства человеку раскрывались ценностные аспекты чувственного познания мира, показывались многочисленные возможности самореализации в творческой деятельности.

Заметим, что в общественно-историческом опыте неинституциональное полихудожественное образование признавалось необходимым и значимым на уровне обыденного сознания всегда, но на уровне научного осмысления данного феномена как педагогического явления не выступало предметом исследования никогда.

**Материалы и методы исследования.** Целью настоящей статьи является обоснование неинституциональных практик полихудожественного образования (НППО) на философском уровне методологии посредством рассмотрения антропологического и герменевтического контекстов данного педагогического явления.

Известнейшие европейские философы со времен Античности и до начала XX века (Платон, Аристотель, Ф. Аквинский, Э. Роттердамский, Ж.-Ж. Руссо, И. Кант и др.), обратившись к осмыслению феномена человека и выявив его потребности (духовные, когнитивные, образовательные, экзистенциальные, социальные и др.), оставили незаполненной лакуну гендерной антропологии. «Все философские размышления о месте и назначении человека в мире, социуме, культуре разворачивались без учета женского опыта переживания жизни» [1, с. 26]. В XX веке гендерный аспект философской антропологии разработала С. де Бовуар (позднее Д. Зиммерман, М. Мид, К. Уэст и др.), на постсоветском пространстве к его изучению в контексте междисциплинарных исследований подключились российские (Е. Здравомыслова, А. Тёмкина, Н. Пушкарёва и др.) и белорусские ученые (И. Чикалова, Л. Титаренко и др.), убедительно доказав, что понимание человеком условных и объективно сложившихся исторических, политических, религиозных, социокультурных, образовательных ограничений вынуждало его (человека) искать возможности самореализации в соответствии с этими границами и общепринятыми мировоззренческими представлениями.

Осмысление в философско-антропологическом контексте феномена человека тесно связано с его потребностями (самоактуализация, признание, уважение), которые в условиях НППО локализовались в сфере частной жизни, закрепляя у женщины представления о социально допустимых вариантах саморепрезентации творческой деятельности, связанной с искусством (музицированием, рисованием, художественным рукоделием, чтением вслух). Э. Фромм, К. Роджерс, А. Маслоу подчеркивали, что только человеку присуща потребность в самовыражении и самореализации, стремление к полноте жизни. В условиях НППО педагогическая деятельность выступала основным

средством самореализации человека, наполняя его жизнь смыслом, раскрывая возможные пути самосовершенствования в педагогическом творчестве [2, с. 25; 3, с. 38]. НППО объединяли когнитивную, педагогическую и творческую деятельность человека в единую сферу его самоактуализации, т.к. искусство призвано помочь человеку понять самого себя, обрести внутреннюю целостность и раскрыть окружающим способы миропонимания.

Общественно формирующее значение НППО было столь широким, что их скрытая прямая польза проявлялась опосредовано – через закрепление в массовом сознании высоких идей в качестве гуманистической нравственной нормы. Именно для того, чтобы сделать предписываемое религиозной доктриной, экономическими и социальными нормативами, постоянное нахождение женщины в сфере частной жизни психологически комфортным, наполненным устойчивым экзистенциальным смыслом, выражаемым в постоянной образовательной, воспитательной, творческой, меценатской, локальной культуросозидательной деятельности, в социуме возникла потребность в НППО. Они являлись примером социального договора и социальной инженерии, которые допускали участие женщин в культуротворческих процессах на условиях конвенционального общения (по Ю. Хабермасу это общественно-коммуникативные практики, направленные на согласование интересов субъектов гражданских отношений). Конвенциональное общение снимало существующие религиозные, социальные, образовательные противоречия общественно приемлемым способом, не затрагивая сложившейся системы общественных взаимоотношений [4].

Педагогическая деятельность в условиях НППО способствовала приращению знаний о мире, которые выражались языками и текстами искусства (Ю. Лотман) и предполагали создание художественной картины мира, коррелирующей с религиозно-философской и социально-экономической картинами мира. Художественная картина мира предлагала осмысление и последующую практическую реализацию познавательно-эвристических, гедонистических, эмоционально-психологических потребностей человека в сфере культуры. Проводимое в условиях НППО многоуровневое истолкование упорядоченного множества художественных образов как «текстов культуры» способствовало вхождению человека в «образ человека», а также являлось скрытым источником общественного влияния и манипулирования восприятием через истолкование образа человека во многообразии его эстетического маркирования (включая безобразное, низменное, ужасное) [5]. НППО закрепляли в общественном сознании образ конвенциональной женственности, отражающий понимание в религиозно-философской, социально-экономической и художественной картинах мира предназначение женской педагогической деятельности: создание такой модели домашнего образования, которая бы обеспечивала воспитание личности с определенным набором нравственных качеств, социальных и образовательных запросов, необходимых для устойчивого существования социума и отдельно взятого индивидуума.

Значение НППО в философско-антропологическом контексте проявлялось в создании образа образования и образа «человека культуры», накоплении практического педагогического опыта в освоении языков искусства, его закреплении в художественной культуре через трансляцию концепции жизненного мира человека. Эта концепция выражалась в непрерывном движении индивидуума по цепочке «экзистенциальная данность – осознание экзистенциальной лакуны – ее смысловое заполнение – осмысление нового экзистенциальной данности», что помогало человеку достичь ощущения целостности и полноты жизни. Философско-антропологический смысл этого движения заключался в постоянном восхождении-развитии человека в образ человека как цели педагогических процессов (образования, обучения, воспитания, социализации, развития), организованных неинституционально. С философско-антропологических позиций художественная культура имеет несомненные педагогические цели, т.к. она направлена на воссоздание образа человека в его высоком понимании, на духовное

совершенствование его личности [6]. Процессы усвоения человеком базовых культурных ценностей запускаются посредством педагогического сопровождения, т.к. внутренний мир человека возможно только постичь, а не объяснить (В. Дильтей).

Дальнейшее философское осмысление НППО представляется возможным провести с позиций герменевтики, разработанной Х. Гадамером, М. Хайдеггером, В. Дильтеем, П. Рикёром [7]. Герменевтика, развиваясь как учение о понимании, рассматривала способы бытия человека в онтологическом аспекте, выявляя связи их жизненного опыта с социальной практикой. А. Торхова подчеркивает, что «каждый момент осуществления деятельности характеризуется отражением в психофизиологических механизмах индивида общественного прошлого опыта, с которым «сличаются» требования и условия реальной ситуации» [3, с. 36]. Постоянное нахождение женщины в сфере частной жизни, предопределило ее интерес к вопросам обучения и воспитания на основе занятий искусством. Произведения искусства в условиях НППО осмысливались в качестве «текстов культуры», при своем истолковании с педагогическим сопровождением раскрывали такие жизненные ситуации, с которыми человек мог потенциально столкнуться в течении своей жизни. Следовательно, на примере погружения и осмысления «текстов культуры» человек получал наглядные представления и понимание о возможных последствиях своих действий, не вступая в реальную ситуацию. Так в условиях НППО возникали процессы сотворчества обучающего и обучаемых, детерминированные герменевтическим контекстом, что усиливало коммуникацию между индивидуумом и социумом, несмотря на постоянное нахождение человека в сфере частного. Постоянный диалог и педагогическое взаимодействие на его основе в области освоения наследия художественной культуры (и сопричастных к ней НППО) были направлены на поиск и достижение общего способа мироистолкования [3, с. 10]. Поэтому М. Бахтин подчеркивал, что в контексте культуры «диалог – сложный творческий акт, во многом близкий природе художественного творчества» [5, с. 39], устанавливающий и закрепляющий процессы сопереживания, содействия, сотрудничества [3; 8].

В условиях НППО женщинами накапливался и затем транслировался достаточно специфический педагогический и социокультурный опыт, который оказывался востребованным именно для выполнения предписанных социальных ролей в пространстве повседневности [4; 9; 10]. Интерес к искусству и художественной культуре формировался путем постоянного педагогического сопровождения процесса обучения, которое обеспечивала либо сама женщина, если обладала достаточными навыками, либо приглашенный учитель. В философско-антропологическом контексте НППО обеспечивали воспитание интересов, связанных с искусством (либо отдельным его видом) и культурой, которые выступали способом фиксации и воспроизводства социально-педагогических и художественно-эстетических традиций, передаваемых из поколения в поколение.

Экзистенциальная герменевтика допускала множественность подходов в формировании образа человека, образа образования, образа мира, так как через НППО осуществлялось своеобразное чувственное «вживание» в ситуации других эпох, культур, событий, которые находили свое отражение и осмысление в произведениях искусства. НППО, анализируемые и обобщаемые в философско-антропологическом и герменевтическом контекстах, раскрываются в качестве специфической образовательной модели, реализуемой исключительно в пространстве повседневности, которая на основе художественной картины мира формировала у человека и для человека общие представления о его сущности, нравственных ценностях и способах жизнеосуществления в мире, обществе, сословии, семье [6; 9]. Опираясь на гуманистическую парадигму, педагогическое сопровождение в условиях НППО закрепляло в сознании индивидуума и в общественном сознании понимание творческой

и интеллектуальной ресурсности человека, что обеспечивало его постоянную включенность в философский поиск как субъекта и объекта познания одновременно.

В экзистенциально-диалогическом контексте НППО были направлены на воспроизводство личности, владеющей набором функций и ценностно-нравственных представлений, необходимых для последующего комфортного жизнеосуществления с учетом осознания своей индивидуальной неповторимости (субъективности). Личность, обладающая вышеуказанными качествами, оказывается востребованной и в современном европейском социуме, который ставит перед собой цели устойчивого развития в области образования, некогда схожими с задачами, стоящими перед НППО: пропаганда устойчивого образа жизни; воспитание в духе всемирной гражданской ответственности; популяризация культуры мира и ненасилия.

В условиях НППО постепенно «созревала» педагогическая герменевтика, которая в настоящее время разрабатывается в качестве нового подхода в современной научной и образовательной практике (А.Ф. Закирова, Е.О. Аквазба, С.О. Аквазба, Е.Н. Володина, Г.С. Голошумова и др.). В публикациях А.Ф. Закировой педагогическая герменевтика называется действенным принципом рефлексивного осмысления духовных и эмоциональных переживаний учащихся, вызванных осмыслением литературных текстов в качестве концептов культуры. Педагогическая герменевтика способствует установлению связей между личным и универсально-культурными смыслами бытия, показывая их неразрывность. НППО обеспечивали погружение человека в метаязык культуры, которое выстраивалось на многовекторных процессах познания и интерпретации, запускаемых посредством педагогического сопровождения.

**Заключение.** Таким образом, на философском уровне методологии проводимого исследования НППО следует связывать с проблемой жизнеосуществления человека в условиях объективно сложившихся картин мира (религиозной, социально-экономической, художественной), в рамках которых человек искал способы бесконфликтного преодоления осознаваемых экзистенциальных противоречий (стремления индивидуума к полноте жизни против подчиненности существующей доктрине; общественно-преобразующая деятельность человека против реалий социальных ограничений; самоактуализации личности против унифицированного социального заказа).

Философско-антропологический и герменевтический 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; сохранение и трансляция базовых культурных ценностей для их интериоризации человеком и окружающим его микросообществом (семья, социальная группа) в целях устойчивого развития человека и общества; освоение человеком общественно-исторического педагогического опыта в области образно-чувственного познания мира, который носит характер фалиситации и реализуется посредством диалога, сопереживания, содействия, сотрудничества.

#### **Список цитируемых источников:**

1. Брандт, Г.А. Природа женщины: монография / Г.А. Брандт. – Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2000. – 180 с.
2. Торхова, А.В. Антропологические аспекты педагогического образования / А.В. Торхова // Весці БДПУ. – 2014. – № 1. – С. 24-28.
3. Торхова, А.В. Формирование индивидуального стиля педагогической деятельности будущего учителя: теоретический аспект: монография / А.В. Торхова. – Минск : БГПУ, 2004. – 142 с.
4. Бовуар, С. де Второй пол / С. де Бовуар. – СПб : Азбука, 2018. – 928 с.
5. Педагогика искусства и современное художественное образование: монография / Е.М. Акишина [и др.]; под ред. Л.Л. Алексеева. – М. : ТЦ Сфера, 2017. – 306 с.

6. Каган, М.С. Проблемы методологии гуманитарного познания: избранные труды / М.С. Каган. – М. : Юрайт, 2018. – 322 с.
7. Gadamer, H.-G. Hermeneutics between History and Philosophy: The selected writings of Hans-Georg Gadamer / ed. by P. Vanderveelde and A. Iyer. – Vol. 1 – London : Bloomsbury Academic, 2018. – 384 p.
8. Langan, T., Langan, A. Human Being: a philosophical anthropology / T. Langan, A. Langan. – Missouri : University of Missouri, 2009. – 216 p.
9. Skyrms, B. Evolution of the social contract / B. Skyrms. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 2014. – II, 166 p.
10. Webber, J. Rethinking existentialism / J. Webber. – Oxford : Oxford Univ. Press, 2020. – 256 p.