

УДК 7(4)''14/21''

Л.А. Шкор, кандидат искусствоведения, доцент кафедры музыкально-педагогического образования факультета эстетического образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка

Синергетический и антропокультурологический контексты развития неинституциональных практик полихудожественного образования

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 (НППО), синергетический подход, антропокультурологический подход, педагогика искусства, образование и культура.

Введение. Тотальная цифровизация XXI века 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, предопределила их синергетический контекст развития.

Целью данной статьи является 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.

Основная часть.

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, Эрикссон П.-А. 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 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 внутренне синхронизированных 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 «квартильных 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, однако в общем итоге своей деятельности они 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 среде и ситуации, 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, привлекая в них новые элементы своей продуктивной деятельности, апробированной на личном опыте, а также в педагогическом взаимодействии с другими участниками творческих сообществ. Именно неоднократные примеры положительного личного опыта, вызванные стремлением осознать окружающую действительность через художественные образы, придать устойчивость и значимость процессам полихудожественного образования в сфере частной жизни (микроуровень), постепенно сформировали у части социума – дворянстве 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 разворачивающиеся 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 возникала 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 передавалось и выражалось 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 «*musikos*» [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 музыкальным инструменте. 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 эллин противопоставлял себя другим народностям, считая именно себя носителем культуры. Образованный человек, опираясь на музыкальное искусство, осознанно «возделывал» свой внутренний мир, осознанно «взрачивая» свои духовные потребности (с лат. «*cultura*» переводится как «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, т.к. «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 многообразие 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 культуротворчество.

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 культуротворческой 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 страты. 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 откликались на потребности социума в формировании личности с определенным набором нравственно-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, т.к. 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] с позиций XXI в., выстраивая человекообразную модель педагогики искусства с опорой на диалог, сотрудничество, сотворчество.

Заключение. Уточнено, что 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 литературы:

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 : Вышэйшая школа, 2020. – 238 с.
11. Erickson, P.-A. A history of anthropological theory / P.-A. Erickson. – Toronto : University of Toronto Press, 2016. – V, 304 p.