

## **ИДЕЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИСТОРИЧЕСКОМ ВОПЛОЩЕНИИ: НЕИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*В представленных материалах раскрывается историческое воплощение идеи непрерывного образования на примере неинституциональных практик полихудожественного образования. В художественных образах произведений европейской живописи XIV–XIX веков оказалась зафиксирована история повседневности, которая тесно связана с развитием педагогики искусства.*

**Ключевые слова:** полихудожественное образование, непрерывное образование, история педагогики, повседневность.

*The presented materials reveal the historical embodiment of the idea of lifelong education on the example of non-institutional practices of polyart education. In the*

*artistic images of works of European painting of the XIV–XIX centuries, the history it was found of everyday life, which is closely related to the extension of pedagogy of art.*

**Keywords:** polyart education, lifelong learning, history of pedagogy, everyday life.

Создание Б. П. Юсовым концепции полихудожественного образования школьников стало итогом научно-теоретических и практических поисков в области художественного-эстетического воспитания, разработку которых начал А. В. Бакушинский и Г. В. Лабунская в первой половине XX века. Именно в это время в педагогике постепенно укреплялась мысль о целесообразности комплексного и широкоохватного подхода к преподаванию истории художественной культуры в условиях институционального образования. Проблемное поле научных исследований Б. П. Юсова, связанных с полихудожественным подходом, полихудожественным воспитанием и образованием, было детерминировано разработкой теоретико-методических принципов, необходимых для формирования всесторонне развитой творческой личности учащегося в рамках изобразительной деятельности [1].

Термины «полихудожественное воспитание», «полихудожественное образование», «полихудожественное развитие» были введены Б. П. Юсовым в педагогику в 1980-е годы. Практическая реализация концепции полихудожественного образования школьников выражалось в создании учителями изобразительного искусства, музыки, литературы интегрированного пространства овладения «языками искусства» на основе единой тематики уроков в соответствии с их поурочным планированием. Б. П. Юсов указывал на необходимость постоянного расширения у учащихся навыков чувственного восприятия мира, подчеркивая именно образную природу искусства, чтобы актуализировать внутренний творческий потенциал индивидуума и сформировать устойчивую внутреннюю потребность (мотивацию) к художественно-творческой деятельности на протяжении жизни.

На создании атмосферы «увлеченности искусством» настаивал Б. М. Неменский, который также предложил авторскую научно-теоретическую систему художественного воспитания школьников (на основе изобразительной, декоративной и конструктивной деятельности). В этой системе основной акцент был сделан на формировании духовной культуры школьника, одновременном развитии творческого воображения и вербального интеллекта, которые ведут к постепенному «вызреванию» внутренних эстетических убеждений. Б. М. Неменский ставил знак равенства между понятиями «прекрасное» и «доброе» и был убежден, что опыт общения школьника с искусством и окружающим миром развивает наблюдательность и фантазию, которые помогают проникнуть в замысел художника, подключая личный эмоциональный опыт учащегося, тем самым совершенствуя образно-ассоциативное мышление.

На основе трудов Б. П. Юсова, а также публикаций Л. Г. Савенковой, Е. П. Кабковой, Е. Ф. Командышко мы обобщаем понятие «полихудожествен-

ное образование», разработанное для институциональной практики его реализации. Полихудожественное образование – это преемственный процесс художественно-эстетического воспитания и творческого развития учащихся в рамках утвержденных школьных программ эстетического цикла на основе педагогической интеграции, которая раскрывает специфику взаимодействия видов искусства в качестве исторически целостного культурного явления. Суть художественно-эстетического воспитания состоит в том, чтобы раскрыть человеку самого себя, и эта мысль оказалась зафиксированной и постоянно передающейся в семантике художественных образов с момента возникновения станковой живописи (эпоха Возрождения).

Обращаясь к истории художественной культуры европейских стран XIV–XIX вв., и анализируя содержание произведений живописи с позиций педагогики, мы наблюдаем устойчивую и постоянно разрастающуюся тенденцию: постепенное увеличение количества картин, на которых изображены моменты домашнего совместного музицирования, уроки музыки, домашние концерты; уроки рисования; совместное чтение. Они разнятся по своим композиционным решениям и внутренней содержательности, но их объединяет несомненный образовательно-педагогический контекст, связанный с выявлением и образно-художественным осмыслением значения роли искусства жизни человека. В произведениях живописи нашла свое отражение повседневность представителей аристократического и буржуазного сословий, связанная с процессами музицирования, рисования, т. е. художественно-творческой деятельностью, сопровождавшей человека на протяжении жизни.

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 неинституциональных практиках полихудожественного образования. Философия, теология, точные науки были в принципе недоступны для женщин в силу «негласной политики запретов» в сложившейся религиозно-философской и социально-экономической картинах мира. Следовательно, возможными областями интеллектуального и творческого развития женщины могли быть история, литература, искусство и педагогическая деятельность, изначально вызванная необходимостью организации семейного воспитания. В этих областях человеческой деятельности находила свое выражение и отражение осмысляемая в художественных образах картина мира. В их семантике опосредовано раскрывались процессы создания человеком окружающего его повседневного культурного пространства, связанные с развитием в сфере частной жизни педагогики искусства, выступающей в качестве процесса непрерывного образования на основе полихудожественного подхода.

Субъектная форма предъявления знаний, обусловленная эмоциональностью искусства в целом, не соответствовала сложившейся научно-философской схоластической традиции, основанной на строгой логике фактов, законов, теорий (объектная форма). Женский опыт стихийно-эмпирического познания окружающего мира (включая его последующее художественно-образное отображение) считался вторичным и незначительным в сравнении с мужским, и, вместе с тем, этот опыт исторически накапливался и передавался через неинституциональные практики полихудожественного образования. Ю. М. Лотман писал о том, что «история быта показывает со всей очевидностью связь многих форм быта с миром идей, интеллектуальными, нравственными, религиозными и другими ценностями» [2, с. 10–11]. Неинституциональные практики полихудожественного образования принципиально нельзя считать аномийными, т. к. они отражали принятые в обществе представления о необходимом образовательном минимуме в области искусства и допускали стремление к избыточности/перенакоплению художественных умений, навыков и теоретических знаний. Кроме того, неинституциональные практики полихудожественного образования, постепенно признаваясь социумом в контексте истории своего развития, спустя некоторое время институционализировались (деятельность частных школ, пансионов и т. д.).

В истории европейской живописи XIV–XIX вв. многочисленность «Уроков музыки», «Концертов», портретов и автопортретов с музыкальными инструментами свидетельствует о том, что педагогика искусства настолько органично вписалась в пространство повседневности в качестве неинституциональной практики полихудожественного образования, что воспринималась социумом в качестве негласной общепринятой нормы организации непрерывной модели домашнего обучения. Женщина главенствовала в сфере частного, организуя художественно-эстетическое образование детей в процессе домашнего воспитания, а также создавая формы «межсемейного» общения (посвященного творческим увлечениям) с представительницами своего сословия. Результатом постоянной творческой деятельности женщины в сфере частного становилось участие в «публичных» формах светской жизни, которыми являлись, например, постановка «живых картин» на балах или выступления в литературно-музыкальных салонах, что являлось репрезентацией итогов неинституционального полихудожественного образования. Собирательный образ «человека культуры», как носителя определенных качеств личности, сформированных в результате успешного педагогического воздействия (прямого или опосредованного), неоднократно проявлялся в истории искусства, оказавшись визуализированным в произведениях живописи. А культурные и духовные потребности портретируемых персон фиксировались в системе коннотаций (от лат. *con* «вместе» и *noto* «обозначаю»), позволяющей интерпретировать содержательные аспекты произведений живописи, выявляя их связи с историей образования.

Неинституциональные практики полихудожественного образования, осмысливаемые в контексте философии экзистенциализма, решали важную образовательную цель – заполнение «лакун бытия» человека в его индивидуальном хронотопе, так как внешний мир существует благодаря осознанию человеком своего бытия («Я-бытие»). Реальный пространственно-временной континуум человека предполагал сформированность у него представлений об образе мира, образе человека и образе образования. Эти представления изначально вырабатывались через домашнее обучение и воспитание, а затем развивались и совершенствовались неинституционально, в процессе построения совместного локального культурного пространства.

Историческое значение неинституциональных практик полихудожественного образования в историческом контексте проявлялось в накоплении практического педагогического опыта в освоении языков искусства, и его закреплению в художественной культуре через трансляцию концепции жизненного мира человека. Эта концепция выражалась в непрерывном движении индивидуума по цепочке «текущее состояние (экзистенциальная данность) – осознание смыслового разрыва (выявление экзистенциальной лакуны) – смысловое заполнение (закрытие лакуны) – осмысление нового состояния (новой экзистенциальной данности)». Философско-антропологический смысл этого движения заключался в постоянном восхождении-развитии человека в образ человека как цели педагогических процессов (образования, обучения, воспитания, социализации, развития), организованных в сфере частного. Искусство оказалось самым всеохватным способом познания жизни социума и окружающего мира, если рассматривать искусство в качестве способа визуализации и рефлексии внутренних художественно-эстетических и эмоционально-психологических переживаний человека на протяжении достаточно долгого хронологического периода.

Кризис духовности, характерный для рубежных десятилетий XXI века подтолкнул ученых вновь обратиться к истории культуры и истории образования, чтобы выявить возможности существования человека и сохранения его ментального здоровья в «кольце» тотальной цифровизации. Неразрывная связь образования и культуры, называются и образно сравниваются Е. П. Белозерцевым, Е. В. Бондаревской, В. П. Зинченко, Е. Е. Несеяновой, В. Ф. Сидоренко и другими современными учеными с ритмичными «вдохами» и «выдохами» человека в условиях его социального функционирования и межличностного взаимодействия, отвечающего его многоуровневым потребностям.

Научно-теоретическое осмысление идеи непрерывного образования, по нашему мнению, вполне осуществимо на историческом примере неинституциональных практик полихудожественного образования, которые были направлены на создание благоприятных условий творческого развития личности.

## Литература

1. Юсов, Б. П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство» : избранные труды по истории, теории и психологии художественного образования и полихудожественного воспитания детей / Б. П. Юсов. – Москва : Спутник, 2004. – 253 с.
2. Лотман, Ю. М. История и типология русской культуры: сб. / Ю. М. Лотман. – Санкт-Петербург : Искусство-СПб., 2002. – 768 с.