

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.