

Міністерство освіти України
Академія педагогічних наук України
Інститут змісту і методів навчання
Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України

Основи викладання мистецьких дисциплін

За загальною редакцією
доктора педагогічних наук, професора
О. П. Рудницької

Рекомендовано Міністерством освіти України
як навчальний посібник для студентів гуманітарних
спеціальностей вищих навчальних закладів

Київ 1998

586433
ББК 74.580.055+87.827

У навчальному посібнику розкриваються сучасні досягнення теорії та практики мистецької освіти. Висвітлено методологічні засади викладання дисциплін художньо-естетичного циклу, культурологічні та психолого-педагогічні концепції розвитку особистості в процесі різних видів мистецької діяльності. Окреслено історичні етапи використання мистецтв у навчальних закладах України та пріоритетні напрямки подальшого вдосконалення педагогіки мистецтва.

Для студентів гуманітарних вузів, викладачів мистецьких дисциплін, аспірантів, учителів шкіл різного типу та всіх, кого цікавлять проблеми художньої культури.

Рецензенти

дійсний член АПН України,
доктор філософських наук І. А. Зязюн;
доктор психологічних наук, професор В. А. Семиченко

Автори

керівник авторського колективу О. П. Рудницька
(розділ I, а також параграф 4.3),
Л. М. Ісбянова (розділ II), О. А. Цвігун (розділ III),
О. П. Кодьєва (параграф 4.1), С. О. Соломаха (параграф 4.2).

© Рудницька О. П.,
Ісбянова Л. М.,
Цвігун О. А.,
Кодьєва О. П.,
Соломаха С. О., 1998

ISBN 966-7111-03-2

З М І С Т

Вступне слово	5
Розділ 1. Пріоритети сучасної педагогіки	
1.1. Філософія мистецької світи.....	10
1.2. Культуротворчий вплив мистецтва.....	33
1.3. Психолого-педагогічні проблеми художнього сприйняття.....	49
Висновки.....	69
Термінологічний словник.....	71

Розділ 2. Методологічні основи пізнання сутності й специфіки мистецтва у феноменолого- діалектичній концепції О. Ф. Лосєва	
2.1. О. Ф. Лосєв — філософ і педагог.....	79
2.2. Категорія «інтелігенція»	93
2.3. Специфіка художньої форми	98
Висновки.....	109
Термінологічний словник.....	109

Розділ 3. Історичні витоки розвитку національної мистецької освіти в Україні

3.1. Перші етапи становлення мистецької освіти.....	112
3.2. Зрушення в освітньому і культурному житті другої половини XIX століття.....	122
3.3. Викладання предметів мистецького циклу в навчальних закладах України.....	129

Висновки..... 135

Термінологічний словник..... 136

Розділ 4. Особливості різновидів мистецтва

4.1. Природа образотворчих мистецтв..... 137

4.2. Гра як основа театральної діяльності..... 149

4.3. Педагогічна діагностика та методика викладання музики..... 161

Висновки..... 175

Термінологічний словник..... 177

Післямова..... 182

ВСТУПНЕ СЛОВО

«Лише в апогеї величі нації її творчість стає плідною у галузі науки та мистецтва, які є славою народу і забезпечують його щастя»

Гельвецій

Що таке мистецтво? Як воно виникло і розвивалось? Яку роль відіграє у розвитку внутрішнього світу людини?

Ці запитання завжди перебували в полі зору тих, хто вивчає проблеми освіти й виховання молоді. З давніх-давен людство хвилювали таємниці художньої творчості, в якій втілено віковичний життєвий досвід народу, його мудрість, краса, погляди на різноманітні явища природи і розвитку світу. Саме завдяки художній творчості відбувається вплив на духовне становлення особистості.

Останнім часом інтерес до виховних можливостей мистецтва помітно зріс. Спостерігається пошук нових наукової і методичної роботи в цій галузі, що можна пояснити зміною педагогічної парадигми, тенденціями гуманізації освітніх процесів, ствердженням ідей самоцінності людської особистості.

І все ж доводиться констатувати, що теорії та практиці педагогіки ще мало відомо про механізми дієвості мистецтва, ефективні форми і методи спрямування учнівської молоді на сприйняття художньої краси світу. Часом зустрічається надто прямолінійне тлумачення складних проблем мистецького спілкування, глибоко інтимного характеру осмислення і засвоєння суб'єктом художньо-образної інформації.

Найістотніші недоліки в цій галузі полягають у застарілих уявленнях про природу мистецтв, недостатній опорі педагогіки на актуальні для сьогодення філософські й

психологічні концепції розвитку художньої діяльності, її органічного взаємозв'язку з різноманітними явищами суспільного життя, структурою свідомості індивіда.

Нинішній етап оновлення мистецької освіти характеризується пошуками нетрадиційних підходів до розв'язання навчально-виховних завдань, що вимагає підготовки нової генерації педагогічних кадрів. Адже очікуваний результат неможливо отримати без внутрішнього прагнення вчителя до змін, без його принципової переорієнтації на сучасні пріоритети в освіті. Тому ключовою проблемою педагогіки стає збагачення педагогічних знань новітніми теоріями та інноваційними методиками, висвітленням кращих історичних набутиків у галузі викладання різновидів мистецтва. Принаймні частину цих завдань охоплює пропонований посібник.

Його мета — допомогти вчителям мистецьких дисциплін зрозуміти сучасні принципи організації духовної діяльності у навчально-виховному процесі як важливого компонента соціальної регуляції, розкрити динаміку та чинники культурних змін, показати шляхи реалізації ціннісних норм у галузі мистецької освіти.

Педагогічні функції викладання мистецьких дисциплін здійснюються у двох взаємопов'язаних площинах: формування в учнів художнього світогляду і вдосконалення їхніх мистецьких запитів та смаків. Така стратегія навчання акцентує значення культурознавчого аспекту шкільної освіти, що спрямовує вивчення предметів художньо-естетичного циклу не лише на пробудження особистісного позитивного ставлення до культурних цінностей, а й на розвиток внутрішнього світу учнів за допомогою набуття конкретних знань та вмінь, необхідних для повноцінного сприймання і відтворення художніх образів, здатності до творчої самореалізації через мистецтво.

Поняття художньої культури включає сукупність процесів і явищ духовної практичної діяльності людини, яка створює, розповсюджує і споживає твори мистецтва. Тому художня культура є ознакою різноманіття людського досвіду, що спричиняє необхідність виокремлення її націо-

нальної самобутності. Культура завжди має власний зміст і форму, є продуктом творчого генія народу і несе на собі печатку його історичної долі та етнічного характеру. З огляду на це мистецька освіта має сприяти засвоєнню, збереженню та поширенню духовних набутиків нації, творенню, реконструюванню та адекватній інтерпретації мистецьких цінностей, готовності бути активним суб'єктом етнохудожнього середовища.

Разом з тим, учні мають зрозуміти, що мистецтво реалізує себе через довічне спілкування "свого" і "чужого". Культура — це перевірка на людяність, і мистецтво здатне розвивати цю якість. Засвоюючи мистецькі символи світу, школярі усвідомлюють, що художня культура — це відкритий простір, в якому кожне національне мистецтво "звучить" повно і самобутньо.

Отже, викладання мистецьких дисциплін узагальнює і поглиблює мистецтвознавчу, культурологічну й естетичну компетенцію учнів, дає їм знання про найвизначніші зразки всесвітнього мистецтва, сприяє формуванню гуманістичної спрямованості індивіда, здатного брати участь у діалозі культур, розвиває творчі здібності школярів.

Пропонований посібник має на меті не тільки загальноосвітні завдання, тобто ознайомлення з філософськими, культурологічними, психологічними та педагогічними основами викладання і осягнення мистецтв. Його концепція склалася як відповідь на духовну ситуацію в суспільстві, для якої характерні багатобарвна культурна мозаїка, потужний інформаційний потік, суперечливі процеси індивідуалізації і деперсоналізації особистості, що вимагає нових підходів до виховання людини, яка вміє виявляти свою унікальність. Висвітлені авторами цієї книжки напрямки пошуків, які проводяться у різних регіонах світу, звичайно не вичерпують усіх перспективних можливостей вдосконалення мистецької освіти. Проте увага читача зосереджується на тих конкретних працях, прикладах, точках зору, які вже випробувані досить тривалим часом і набули сьогодні широкого визнання як методологічні та теоретичні засади викладання предметів мистецтва.

Кожний, хто обирає педагогічну професію, бере на себе відповідальність за тих, кого він навчатиме і виховуватиме, а також за власну професійну підготовку, право бути Педагогом, Учителем, Вихователем. Гідне виконання своїх фахових обов'язків співвідноситься з певними постулатами, серед яких найвагомішими є такі:

□ поважай в учні Особистість (що є конкретизацією давньої мудрості — стався до іншого так, як тобі хотілося, щоб ставилися до тебе);

□ постійно шукай можливості саморозвитку і самовдосконалення (бо добре відомо, що той, хто не вчиться сам, не може викликати бажання до навчання в інших);

□ передавай учню знання в такий спосіб, щоб він хотів і міг їх опанувати, був готовий до їх використання у різних ситуаціях та у власній самоосвіті.

Означені постулати конкретизують хрестоматійну педагогічну тезу: "Ніхто не може дати іншому того, чого не має сам. Тому вчителем повинна бути лише людина високої культури, освіченості та моральності. Вплив особистості на молоду душу є тією виховною силою, яку не можна замінити ані підручниками, ані моральними сентенціями, ані системою покарань та заохочень".

Відповідно до цього розгляд усіх проблем мистецької освіти ґрунтується на особистісно-діяльнісному підході у загальному контексті основних напрямків розвитку сучасної педагогіки. Згідно з ними в центрі освітнього процесу перебуває сам учень, формування його особистості відбувається у співробітництві з викладачем, під впливом якого оволодіваються конкретні предмети. Тому чільне місце в посібнику відведено психологічним проблемам культури міжособистісного спілкування, внутрішньодіалогової природи осягнення смислу мистецьких творів, рефлексивних процесів мистецької діяльності та ін.

Певних пояснень потребує структура посібника. В його розділах реконструйовано окремі процеси становлення й розвитку філософії мистецької освіти, висвітлено сучасний стан культурологічних і психолого-педагогічних пошуків у

царині художньої діяльності, розкрито педагогічні аспекти актуальних для сьогодення філософських, естетичних, мистецтвознавчих теорій, проаналізовано історичні витoki національної системи загальної та професійної мистецької освіти. Читачам запропоновано ознайомитися з особливостями образотворчих мистецтв, театру, музики.

Кожний параграф посібника завершується контрольними запитаннями і списком рекомендованої літератури. В кінці розділів подано висновки і термінологічний словник, що має допомогти глибше зрозуміти зміст викладеного матеріалу та засвоїти сучасну лексику педагогіки мистецтв.

Пропонований посібник може бути використано у навчальних курсах з психолого-педагогічних і спеціальних дисциплін вузів, у яких вивчаються предмети мистецтва, а також з метою самоосвіти всіх тих, кого цікавлять проблеми художньої культури.

Розділ 1

ПРІОРИТЕТИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ

1.1. Філософія мистецької освіти

Педагогіка — це наука, предметом якої є освіта. В чому ж полягають її характерні ознаки? Усі науки можна умовно поділити на дві великі групи: фундаментальні й прикладні. Перші досліджують закони й закономірності буття. Це так звані “чисті” науки. Другі — спрямовані на вивчення проблем організації різних видів людської практичної діяльності. Саме до них належить педагогіка.

Обидві групи тісно взаємопов'язані між собою. “Чисті” науки застосовуються на практиці, яка певним чином впливає на їх розвиток, а прикладні — ґрунтуються на фундаментальних знаннях. Для педагогіки як прикладної галузі знань фундаментальними науками є психологія і фізіологія, які містять відомості про матеріал педагогічних дій — людину, а також філософія, яка розкриває цілі освітянської діяльності.

Педагогіка завжди була пов'язана з філософськими ідеями свого часу. Відомо, що першими педагогами — професіоналами були саме філософи, імена яких стали визначальними для реформаторських пошуків в освіті. Адже положення філософії конкретизуються і набувають реальної рушійної сили у розвитку особистості та всього суспільства значною мірою завдяки педагогіці. Їх нерозривний зв'язок і обумовив виникнення нового напрямку в науці — філософії освіти.

Філософію освіти можна визначити як галузь знань, що спрямована на осмислення місця освіти в культурному житті суспільства, соціальної потреби у формуванні освіченої

людини, світоглядних проблем розвитку педагогічного процесу та його взаємозв'язку з духовним прогресом людства. Зіставляючи різні концепції, школи, течії і піддаючи їх критичному аналізу, філософія освіти знаходить загальнометодологічні засади розуміння феномена освіти, розкриває її функції. Вона дає підстави для обґрунтування орієнтирів реорганізації освітньої системи, шляхів проектування нової школи.

Означені аспекти філософської і педагогічної думки є підґрунтям для з'ясування змісту філософії мистецької освіти — однієї з проміжних спеціалізованих ланок між філософією мистецтва, філософією освіти та загальною теорією педагогіки.

Як специфічна форма суспільної свідомості філософія мистецької освіти спрямована на пояснення смислу, закономірностей, основних напрямків духовно-практичного осягнення мистецтва, його використання у навчально-виховному процесі, тлумачення впливу художніх творів на розвиток особистості. Найважливіші функції філософії мистецької освіти полягають у застосуванні фундаментальних філософських принципів для осмислення і переосмислення освітньої дійсності, інтеграції всіх елементів педагогічної діяльності в галузі мистецтва.

Це сприяє знаходженню принципових позицій консенсусу існуючих підходів щодо можливостей осягнення художньої картини світу, пошуку нових шляхів розвитку ціннісних орієнтацій, самосвідомості людини, розумінню місця і ролі мистецької освіти в загальній системі всесвітньої людської культури як дійового фактора формування естетичного світогляду.

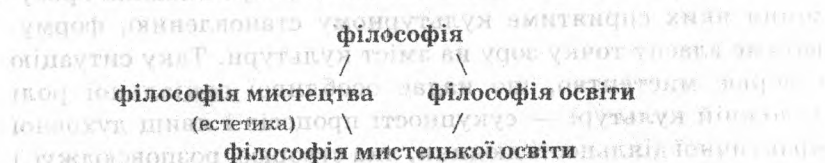
Відомо, що історично перші філософські системи вбирали в себе практично всі знання про світ і людину. Термін “філософія” повністю обіймав науку, яка спочатку не знала поділу на окремі дисципліни, а являла собою неподільне ціле. Проте уточнення проблематики філософії привело в процесі її розвитку до послідовного виділення різних сторін як самостійних галузей філософського знання, до посту-

пового диференціювання окремих видів розумової діяльності. В такий спосіб виникли прикладні філософські системи: філософія історії, філософія математики, філософія фізики, філософія біології, філософія мистецтва, а також філософія освіти, зокрема її складова — філософія мистецької освіти.

Завдяки швидким темпам накопичення знань вона набула свого конкретного змісту, що пов'язує філософію з теоріями педагогіки та мистецтва. Втім важливо підкреслити, що філософія мистецької освіти спрямована не на вивчення цих теорій, а на осмислення їх соціально-культурного значення. З цього приводу цікаво навести думку С. І. Гессена, який аналізує діяльність митця, що інтуїтивно відчуває й відтворює красу, розливу в світі, але не може пояснити її у поняттях естетики, або діяльність ученого, який володіє методом науки, розширює межі пізнаного своїми відкриттями, проте може помилятися у визначенні сутності зробленого. Звідси доцільно провести аналогію й щодо співвідношення педагогіки та філософії, яка є, за словами С. І. Гессена — автора посібника "Основи педагогіки. Введення до прикладної філософії", науковим усвідомленням того, що так добре відомо кожній людині з безпосереднього досвіду.

Оскільки філософія, подібно до всіх гілок "чистого" знання, має своє практичне застосування, впровадження філософських ідей обов'язково потребує того, щоб вони були технологізовані. Саме філософія освіти і відіграє в цьому процесі роль першого етапу руху нашого пізнання від загальнофілософських абстракцій до їх конкретизації стосовно педагогічної діяльності, зокрема у царині мистецтва.

Отже, взаємозв'язок філософії, її відгалужень — філософії мистецтва та філософії освіти, а також похідної від них — філософії мистецької освіти унаочнено такою схемою:



Філософію доцільно розглядати у двох аспектах: методологічному і духовно-ціннісному (аксіологічному). Перший з них узагальнює закономірності пізнання, методи матеріально-практичної і науково-технічної діяльності. Другий — розкриває суть духовно-ціннісної життєдіяльності людини.

У межах філософії мистецької освіти такий розподіл доцільно характеризувати відповідними аспектами навчання і виховання. І хоч необхідність досягнення їх єдності в процесі розвитку особистості давно визнана як провідна вимога освітньої діяльності, в теорії і практиці педагогіки досі існує суперечність між ними, розв'язання якої можна вважати одним з важливих завдань філософії мистецької освіти.

Так, з точки зору педагогіки, мистецтво завжди розглядалось або як предмет фахового навчання, або засіб загального художньо-естетичного виховання. Причому ці сфери використання мистецтва у навчально-виховному процесі традиційно протиставлялися одні одній, що нерідко призводило до певних упущень. У професійній освіті домінували вузько спеціальні завдання (оволодіння виконавською майстерністю, технікою з того чи іншого виду художньої діяльності тощо), а виховні, як правило, залишалися на другому плані. Інша картина спостерігалась у процесах загальної освіти. Тут на першому плані були саме виховні завдання (розвиток художніх смаків, ціннісних орієнтацій, моральних та естетичних почуттів тощо), в реалізації яких недостатньо враховувалась необхідність оволодіння учнями способами мистецької діяльності.

Означену суперечність можна простежити на прикладі зіставлення двох типів шкіл — спеціальної (музичної, художньої, хореографічної) та загальноосвітньої. У педагогічних дискусіях неодноразово зверталась увага на те, що більшість учителів спеціальних дитячих шкіл вважає цілком закономірним зведення занять до розвитку професійних умінь учнів, унаслідок чого виховання набуває формального характеру. Тим часом викладання предметів

художньо-естетичного циклу в загальноосвітніх школах бракує належного фахового рівня.

Шляхи подолання існуючої диспропорції між художнім навчанням і вихованням окреслює нова парадигма центрованості освітнього процесу на особистість учня. Сучасна філософська думка утверджує важливість координації двох органічно взаємопов'язаних площин досягнення мистецтва учнями: суспільної (об'єктивної) та особистісної (суб'єктивної). Йдеться про оволодіння суб'єктом навчально-виховного процесу спеціальними вміннями художньої діяльності, що забезпечує можливість залучення до соціально значущих художніх цінностей, і водночас про розвиток особистісних мотивацій звернення до мистецтва. Разом вони відтворюють художню картину світу і у згорнутому вигляді можуть бути представлені формулою: через кваліфіковане спілкування з мистецтвом до розвитку духовно повноцінної особистості.

Саме такий підхід дає підстави твердити про виняткову роль мистецької освіти у розвитку суспільства. Її значення, яке і раніше зазначалось у науково-методичних працях, набуло нового соціокультурного змісту в умовах оновлення принципів побудови освітньої системи і стало одною з провідних тез сучасної філософії і педагогіки.

Певна річ, розвиток освіти як соціального інституту зумовлений багатьма чинниками та умовами функціонування суспільства. Однак найбільш тісним можна вважати взаємозв'язок освіти і культури. Основним для освітньої діяльності є саме принцип культуровідповідності, який означає навчання і виховання в контексті культури, орієнтацію освіти на культурні цінності, опанування та збереження кращих світових досягнень людства, прийняття соціокультурних норм суб'єктами навчально-виховного процесу, їх подальший розвиток.

Про взаємозалежність культури і освіти свідчить те, що завдання будь-якої освіти (загальної чи професійної) полягають у прилученні людини до культурних цінностей, а культура розвивається внаслідок освітніх процесів і при

зміні поколінь зберігається як самовідтворююча система певних норм і зразків життя суспільства.

Як ідеї нової науки синергетики (теорії хаосу) в розвитку культури особливу роль відіграють внутрішні несилові взаємодії, що ґрунтуються на кооперативних ефектах. Завдяки їм система культури може переходити від одного стану до іншого, породжуючи нові структури у процесі своєї еволюції. Оскільки вона завжди функціонує в єдиному полі життя, культура суспільства неминуче входить у культуру особистості й перетворюється в такий спосіб на інтегральний фактор соціалізації людини. Тому особистісну культуру можна визначити як індивідуальну форму виявлення результатів культурного впливу суспільства на людину, як результат опанування нею культурних цінностей, що є характеристикою освіченості індивіда. Не випадково А. Моль образно порівнював культуру людини з "екраном знань", що формуються в її свідомості. Такі "екрани" є вельми різноманітними за обсягом, глибиною й оригінальністю. Але всі вони зумовлені загальним станом розвитку культури суспільства.

Важливо підкреслити, що поняття культури індивіда не зводиться до суми його знань, переконань, умінь, здібностей, хоч вони тісно пов'язані між собою і є характеристиками культурного розвитку людини. Особистісна культура — це узагальнена ознака змістового наповнення життєдіяльності суб'єкта, стилю та способу його життя. Її компоненти утворюють системно сформовані ціннісні якості, які реалізуються в діяльності і в яких результати суспільної культури виявляються як особисті досягнення.

Оскільки культура впливає на суб'єкта через навколишнє середовище, людину з метою її культурного розвитку треба "оточувати" світом духовних цінностей, переживання і розуміння яких сприятиме культурному становленню, формуватиме власну точку зору на зміст культури. Таку ситуацію створює мистецтво, що надає особливої соціальної ролі художній культурі — сукупності процесів і явищ духовної практичної діяльності людини, яка створює, розповсюджує і

опановує твори мистецтва, а також матеріальні предмети, які є естетично цінними.

Взаємозалежність філософії, освіти та мистецтва стає ще вагомішою на переламних етапах розвитку людства, пов'язаних з необхідністю переходу до нового типу світогляду, який є базовою основою культури, що об'єднує у свідомості всі знання про світ і людину, визначає пріоритет тих чи інших цінностей, спрямовує функціонування різних ланок суспільства.

Уявлення про зміст світогляду не залишаються незмінними. Вони розвиваються, ускладнюються і доповнюються під впливом відповідних життєвих умов. Кожний час диктує свої пріоритети в системі знань і ціннісних орієнтацій, виділяє головне і другорядне в них. І цілком очевидно, що докорінні зміни, які сталися в Україні, спричинили необхідність переосмислення філософської категорії світогляду, її інтерпретації, яка була б адекватною сучасному суспільству.

У світоглядній проблематиці фокусується одна з головних суперечностей педагогічного процесу: співвідношення пріоритетів загальних цінностей, які висуваються офіційною системою освіти, та особистісних цінностей, тобто індивідуальних потреб окремих учнів. Як відомо з нашої історії, довгий час науково-теоретичний і практичний зміст світогляду обмежувався одномірним ідеологічним підходом до оцінки всіх явищ дійсності, що часом породжувало догматизм і схоластику виховних процесів. Нав'язування певного напрямку думок без урахування психолого-педагогічних закономірностей індивідуалізації розвитку особистості, її неповторності і своєрідності залишало осторонь питання глибоко особистісного характеру досягнення суб'єктом суспільних ідей та їх перетворення у власні переконання.

Сьогодні стає все більш очевидним, що знання про світ — ширші за будь-які ідеологічні уявлення. Зміст світогляду визначається різноманітними відношеннями в системі "природа — суспільство — людина", які розвиваються у єдності історично минаючого і вічного, загального та індивідуального. У такому розумінні світогляд — фокус людського бачення світу — є стрижнем культури, що відображає

загальнолюдські й специфічні для кожного конкретного суб'єкта цінності й тим характеризує системотворюючу якість культури — духовність.

Підкреслимо, що саме поняття духовності розкриває потребу в пізнанні світу, смислу і призначення свого життя, орієнтацію на такий рівень культури, який характеризується ступенем опанування і повнотою реалізації загальнолюдських цінностей. Звідси випливає важливий висновок для філософії освіти щодо необхідності відродження гуманістичного світогляду як незмінної константи у розвитку цивілізації, критерію справжнього людського прогресу. Тут йдеться про формування таких якостей свідомості й діяльності людини, які акумулюють у собі знання і розуміння вищих духовних ідеалів, здатність керуватися ними на практиці.

У проблемі розвитку гуманістичного світогляду важливу роль відіграє національний чинник. Адже основу духовності кожної нації складає її самобутнє світосприйняття, що відображується в історичних подіях, традиціях, звичках, символах культури певного етносу. Не випадково у пост-соціалістичних країнах унаслідок модернізації суспільства невпинно зростають національні рухи. Вони і спричиняють необхідність відповідного перегляду педагогічних підходів до формування світогляду особистості, розвитку її культури.

Для України національний ренесанс має особливе значення. Проблема осмислення цього феномена є досить давньою. Вона розвивалась у контексті філософського українознавства на стикові історії, етнопсихології, філософії, культурології, релігії. Саме в цих світоглядних системах опрацьовувався синтетичний погляд на свою етнічну спільноту. Згодом він набув визначення "національної ідеї", про яку кажуть тоді, коли народ починає усвідомлювати свою єдність, історичний характер, процеси свого становлення і розвитку, свою долю і призначення та робить їх предметом своєї свідомості.

Проте в контексті проблеми національного перетинаються найрізноманітніші ідеологічні течії. Інколи вони приводять

отон до протиставлення національного і загальнолюдського. Розв'язання таких суперечностей без сумніву є одним з першочергових завдань філософії освіти.

Спільність людської цивілізації дає можливість стверджувати, що національна культура є однією з багатьох загальнолюдських цінностей, що звучать у світовому оркестрі культур, не втрачаючи своєї своєрідності. Культура завжди самобутня, вона має власний зміст і форму, є доц продуктом творчого генія народу і несе на собі печатку його у історичної долі та національного характеру. Тільки за умов зростання індивіда в історико-етнічному оточенні нації стає можливим процес становлення культури особистості. Вона, крм як уже зазначалося, характеризується рівнем індивідуального досягнення духовних цінностей, їх перетворенням у неповторний внутрішній світ суб'єкта, суттєвою рисою якого є самосвідомість, зокрема національна самосвідомість. Саме вона визначає специфіку світосприйняття, образу мислення, здатність ідентифікувати себе з ментальністю народу, відчувати його "душу" в сукупності уявлень, поглядів, емоційних проявів.

Утім національна культура збагачується лише в процесі інтенсивного обміну з іншими культурами. Кращі зразки специфічного культурного творення залишаються в історії тоді, коли стають "всесвітнім надбанням" і оцінюються як національний внесок у міжнародний фонд. Тому внутрішнє багатство національної культури має знаходити своє місце в полікультурному просторі загальнолюдських цінностей. Ця теза відповідає ідеї інтеграції України у світове товариство, що спрямовує освітні процеси на підготовку молодого покоління до цілісного сприйняття світової культури крізь призму національної самосвідомості.

У формуванні такого світогляду, який ґрунтується на розумінні самоцінності людської особистості, почутті власної гідності, національній самосвідомості, повазі до інших народів значну роль відіграють емоційні форми ставлення людини до навколишнього світу. Світогляд — це не лише система "чистих" абстрактно-логічних знань. Це система

поглядів на життя, природу і суспільство, яка є емоційно забарвленою і, виражає життєву позицію соціального суб'єкта, концентрує в собі й органічно поєднує разом думки, почуття, прагнення, внутрішню готовність діяти.

Це підтверджує і структура світогляду, що складається з елементів світорозуміння, світовідчуття, світоставлення, світосприймання. Неважко помітити, що ці останні три складові наведеної структури відтворюють емоційно-почуттєвий прошарок світогляду, який закріплює у свідомості людини знання, перетворюючи їх в особистісні переживання, стереотипи поведінки та відображає загальнокультурний зміст світоглядної свідомості, яка надана окремим індивідам.

Цілком слушною є думка, що для успішного розвитку світогляду знання необхідно "пропустити" через почуттєвий рівень особистості, який розширює межі пізнання навколишнього світу, допомагає усвідомити його іманентне багатство, спонукає до ціннісного переживання явищ довкілля. Це дає підстави звернути увагу на введення у науковий обіг поняття гуманітарного світогляду (відповідно гуманітарної філософії, гуманітарної психології), яке свідчить про певну зміну орієнтирів: від абсолютизації цінностей природничих наук до визнання пріоритету цінностей гуманітарного сприймання.

Така трансформація відбувається внаслідок поширення раніше маловідомих наукових теорій, поглядів, філософських думок, історичних і художніх творів. Вони спонукають по-новому уявити світоглядні проблеми, побачити нові ракурси їх дослідження. Серед них чільне місце належить вивченню соціальної ролі мистецтва, нових можливостей його впливу на розвиток ставлення особистості до світу та свого місця в ньому.

У мистецьких творах відбито різні типи світоспоглядання, психологічні й моральні особливості людини тієї чи іншої епохи, того чи іншого народу, "серцевину" його способу життя та мислення. Відображаючи буття з певних позицій, мистецтво виробляє ідеальні прообрази пізна-

вальної і предметно-практичної діяльності особистості. Художнім творам властива висока "чутливість" до всього, що відбувається навколо, до тих історичних зрушень, які тільки-но народжуються. Вони завжди узагальнюють і синтезують найсуттєвіші й найвизначніші проблеми людського життя, викликають до них суспільний інтерес, а також обумовлюють можливість їх особистісного усвідомлення. Глибина мистецьких творів полягає в здатності акумулювати людський досвід, піднімаючи його до такого рівня, на якому він одночасно проявляється і як універсальна загальність, і як неповторна індивідуальність, завдяки чому стає доступним для засвоєння. Сприймаючи твори, людина пізнає духовні цінності суспільства, вони ж у свою чергу стають надбанням її власного досвіду. Тим самим мистецтво залучає суб'єкта сприйняття до світу художньої реальності.

Причетність до вселюдського досвіду допомагає кожній особистості виробити власну життєву позицію, усвідомити моральні зв'язки з іншими людьми і людством у цілому. Дотримуючись "норм" художньої культури в процесі сприйняття, людина змінює і свою власну сутність. Художня культура стає при цьому внутрішнім змістом реципієнта, його естетичним світом. Індивідуальний досвід художнього бачення розширюється і збагачується, почуття, смаки та потреби набувають культурно-естетичної форми.

Особлива активізація свідомості в процесі спілкування з мистецтвом обумовлена тим, що художній твір є і відтворенням дійсності, і вираженням авторського естетичного ставлення до зображуваного. Пізнаючи явища дійсності у зв'язку зі ставленням до них людини, мистецтво оцінює й самі відносини, прагнучи виявити їх суть, джерела, тенденції розвитку. Характерним для творів мистецтва є знання цінності буття, завдяки чому вони не тільки збагачують своїх читачів, слухачів, глядачів життєвим досвідом і знаннями, а й спрямовують оцінювальне ставлення до світу. Саме тому мистецтво, формуючи здатність особистості до творчих уявлень, до розуміння предметів і явищ в їх цілісності й конкретності, може впливати на розвиток світосприйняття.

Мистецтво нерідко інтерпретують як культурну феноменологію загальнолюдського (В. Малахов), що підтримує світоглядний фон суспільного життя, а світоглядність вважають найважливішою функцією мистецтва, його домінантою, з якої випливають усі інші функції: виховна, соціально-організуюча, комунікативна, аксіологічна (В. Діденко). Адже у світогляді поєднуються пізнавальний, емоційний і діяльнісний чинники людської активності.

Так, основою світогляду є знання та індивідуальний досвід особистості, що становлять його пізнавальний компонент і водночас характеризують гносеологічну функцію мистецтва. На основі знань формуються переконання, чуттєві відгуки на життєві й художні явища. Вони є емоційним компонентом світогляду і виховною функцією мистецтва. Взаємозв'язок пізнавальної та практичної діяльності спрямовує розвиток ціннісних орієнтацій людини, що визначають соціально-організуючу й аксіологічну функції мистецьких творів. Тому світогляд щодо мистецтва не є чимось зовнішнім, що виникло з інших форм суспільної свідомості — філософії, науки, релігії. Світоглядна проблематика є органічною і закономірно зумовленою для самого змісту мистецтва, що становить специфічну художню форму світогляду. При чому, за словами Г. Гачева, тут світорозуміння "живе матеріально", його можна відчувати.

Мистецтво надає людині унікальну можливість особисто пережити чужий досвід, зберігаючи власну суверенність. Цей досвід "перебування" в образі інших обумовлює таку універсальну самовизначеність для кожної людини, якої вона не досягла б, користуючись лише засобами та інструментами пізнання. І суть тут не в тім, що люди знають менше, ніж потрібно, а в тому, що пізнання і знання за своєю специфікою не можуть стати єдиною і тому вичерпною основою людської свідомості. Ось чому форма художнього світогляду є так само важливою для розвитку особистості, як і решта його форм — філософська, наукова, релігійна. Якщо філософія розвиває здатність теоретично мислити, то мистецтво вдосконалює здатність бачити, чуттєво споглядати навколишній світ.

Естетичні уявлення і об'єктивні знання однаково культивують світосприйняття людини. Разом філософія і мистецтво виконують загальнокультурну функцію синтезу наукових знань і гуманістичних ідеалів в єдину універсальну цілісну систему соціального досвіду.

Важливим шляхом реалізації світоглядного потенціалу мистецтва є педагогічний процес, у якому, про що вже йшлося, необхідно вирішувати суперечність співвідношення суспільних інтересів і цінностей, які офіційна система освіти вважає обов'язковими для педагогічної діяльності, й індивідуальними інтересами, цінностями окремих учнів. Автор посібника "Філософія сучасної освіти" В. Лутай, посиляючись на роботи психолога Д. Узмадзе, визначає цю суперечність тезою: між суспільним "треба" і учнівським "хочу".

Хоч у галузі мистецької освіти педагогіка намагається гармонійно поєднувати ці інтереси, однак існує тенденція до визнання пріоритетного значення однієї з названих сторін даної суперечності, що можна простежити на прикладі добору навчального матеріалу уроків музики в школі.

Звичайно, головна мета музичної освіти полягає у формуванні різножанрових потреб учнівської молоді, у підготовці такого аматора музики, для якого вона існує не лише як засіб розваги чи прийємний фон, а й сприяє підвищенню його культури. Проте в організації навчально-виховного процесу не можна не враховувати особистісні уподобання учнів, наявність їх реальних інтересів до мистецтва, що, як правило, виходять за межі традиційних програм, що репрезентують зразки класичної і фольклорної музики. Розв'язання проблеми про пріоритетне значення "серйозного" або "розважального" мистецтва дає можливість глибше з'ясувати суть кризи сучасної культури, а також визначити відповідні форми організації освіти, поділити їх на певні напрями. Мабуть у наш час, коли філармонічні зали майже порожні, неправомірно, з педагогічної точки зору протиставляти класичну музику масовому мистецтву. Вони існують у різній функціональній якості й віддзеркалюють різні боки

нашого буття. Захоплення популярною музикою може бути й результатом елементарного споживання щодо мистецтва, обмеженості музичних смаків. Але водночас джаз, пісні бардів, естрадний шлягер привертають і молодь з серйозними інтелектуальними запитами і розвинутою духовною культурою. Саме ця музика задовольняє потреби молоді людини у спілкуванні, русі, емоційній розрядці, відпочинку. І цілком зрозуміло, що ці потреби не повинні випадати з педагогічної уваги, не "витісняти" розважальні жанри з дидактичного репертуару (як це ще трапляється на практиці), не зневажати їх, а активно включати до загальної програми музичної освіти.

Як відомо, чимало форм музики популярних жанрів поліетнічні, й це може дати основу для обговорення проблем про спадкоємність і традиції в мистецтві, про його корені. Адже не секрет, що "масова культура" — явище потрібне і обов'язкове, і саме на його підґрунті (коли це робиться професійно) виростають потім яскраві пагони високої, справжньої культури.

Пріоритетність педагогічного підходу, згідно з яким акцентується роль індивідуальності суб'єкта, врахування у навчально-виховному процесі його життєвих позицій, істотно позначається на переосмисленні самих принципів викладання мистецьких дисциплін. Це стосується досить суперечливого розуміння взаємозв'язку об'єктивного (вплив авторського тексту) і суб'єктивного чинників (індивідуальні особливості) досягнення художнього твору. Їх спрощене недіалектичне тлумачення супроводжує майже весь історичний шлях розвитку мистецької освіти і потребує свого розв'язання в контексті гуманістичної особистісно-орієнтованої педагогіки.

Традиційно у вивченні дисциплін художнього циклу більше уваги приділялось об'єктивному чиннику, що знаходило своє вираження у наданні пріоритетного значення засвоєнню нормативних еталонів естетичної оцінки мистецьких творів. Нерідко це спричиняло такі ситуації, коли учні на уроках промовляли слова, які не мали для них ніякого особистісного

смислу, формально повторювали чужі думки, не проймаючись ними.

Цілком очевидно, що в умовах інтенсивного розвитку культури, розмаїття її зразків стає дедалі потрібнішою наявністю самостійної позиції кожного суб'єкта, що уможливорює досягнення гармонії у відносинах між особистістю і соціальною сферою культури. Така гармонія не заперечує необхідності взаємозв'язку двох основних функцій освіти — інформаційної і творчої, не абсолютизує якусь одну з них, але переносить акцент у навчанні із засвоєння інформації на розвиток творчої активності учнів. Це яскраво простежується на прикладі методів, які використовуються в освітніх процесах.

Тривалий час провідним серед них вважався аналіз мистецьких творів у його різних модифікаціях: цілісний, структурний, виконавський, художньо-педагогічний. Зрозуміло, що він як важливий спосіб художньо-пізнавальної діяльності створював передумови для правильного розуміння естетичного кредо автора, особливостей його творчого стилю. Втім сьогодні стає все більш очевидним, що в процесі педагогічного управління розвитком особистості не можна обмежуватися прийомами аналізу. Якщо раніше результат ефективності навчання вимірювався, як правило, ступенем засвоєння учнями авторитетних суджень про мистецький твір (а це інколи призводило до певної уніфікації оціночного ставлення до мистецтва і не сприяло становленню індивідуальних смаків та естетичних уподобань особистості), то нові тенденції освіти орієнтовані передусім на формування потреби творчого самовираження учнів, на спонукання їх індивідуальних реакцій.

Саме тому в педагогіці останнім часом відбуваються інтенсивні пошуки можливих шляхів збагачення процесу пізнання художнього твору іншими методами, які давали б можливість фіксувати й стимулювати оригінальні вияви особистісних мистецьких вражень, створювати необхідні умови для емоційного забарвлення об'єктивної інформації про художній твір суб'єктивними асоціативними уявленнями учнів.

Суть цих методів можна розкрити через осмислення діалогової форми педагогічної взаємодії, яка дає змогу вирішити чимало проблем освіти. Натомість авторитарному стилю педагогічної діяльності, що характеризується формально-функціональним підходом до учня, прагненням максимально підкорити його своєму впливові, діалогова форма навчання й виховання виходить з поваги до унікальності кожного суб'єкта взаємодії, толерантного ставлення до нього як партнера спілкування. В такий спосіб учитель, що реалізує освітні цілі, не відокремлює педагогічний процес від безпосереднього життя учня, не поступається його інтересами, а намагається зрозуміти і врахувати їх. Установка на діалогічність спрямовує вчителя на пізнання внутрішнього світу свого співрозмовника, на розуміння його особистості, а не на ставлення до нього як пасивного об'єкта педагогічного керівництва.

Ідеї діалогової взаємодії, що знайшли своє відображення у принципах "педагогіки співпраці", розкрито в багатьох освітніх системах. Їх значення полягає у конкретизації можливих варіантів розвитку самостійності й творчого мислення суб'єкта навчання та виховання, його індивідуальності, типологічних властивостей емоційної сфери. У світлі таких дошуків переглядаються вихідні положення викладання мистецьких дисциплін, стають актуальними ключові категорії художнього спілкування, творчого самовираження, рефлексивного осягнення художнього смислу та ін.

Упровадження нових підходів в освітні системи спричинило необхідність звернення до філософських, психологічних, естетичних, мистецтвознавчих теорій різних часів, які донедавна вважались далекими від методологічних засад педагогіки мистецтва, тим більше від технологій педагогічної діяльності. Серед них на особливу увагу заслуговують ті, які спрямовують сучасну філософію мистецької освіти на осмислення процесів формування духовності особистості засобами мистецтва, що є "надпредметним" результатом навчання і не вимірюється кількістю опанованої інформації та вмінням її використання.

Так, виключно важливою для реалізації національної концепції виховання є "філософія серця" Г. Сковороди. На його думку, головним засобом пізнання духовного світу людини виступає категорія серця як зосередження багатоманітних душевних почуттів, переживань суб'єкта. Серцю філософ приписував можливість мислити і діяти, здійснювати вольові акти. У контексті сучасної освіти ідеї Г. Сковороди дають змогу зрозуміти значення емоційної забарвленості розумової інформації, що є важливою умовою підвищення ефективності навчально-виховного процесу, досягнення цілей особистісно-орієнтованої педагогіки.

Філософські принципи Г. Сковороди органічно розвиваються в теорії П. Юркевича — вченні про серце як осередок людської духовності, яке надає своєрідного забарвлення розв'язанню проблем людського пізнання, моральності, людського співжиття. Повернута нам після довгого несправедливого забуття спадщина об'єднує широке предметне коло гносеології, антропології, релігії, педагогіки. Засвідчуючи свою відповідність загальносвітовим філософським масштабам, вона має помітний національний колорит, бо фокусується навколо теоретичної ідеї серця, характерної для української ментальності. З цієї точки зору П. Юркевич тлумачить проблеми людського духу, цілісності буття з його принадною різноманітністю, безмежністю, втаємниченістю. Концептуальне значення мають твердження філософа про те, що життя духовне народжується раніше, ніж світло розуму в глибинах, недосяжних для нашого, навіть розумового, бачення. Не пізнання є деревом життя. Розум лише верхівка, а не коріння духовності людини. Знання народжуються як результат діяльності душі, пов'язаної з цілісним її настроєм, з духовно-моральними пориваннями.

Філософію мистецької освіти неможливо уявити поза досягненнями гуманістичної психології — нового напрямку у вивченні теорії особистості. Його представники — Е. Фромм, Г. Олпорт, Дж. Келлі, К. Роджерс вважають, що сама сутність людини, яка від природи здатна до самовдосконалення, постійно рухає її у напрямку особистісного зрос-

тання, творчості та самодостатності. Вона активно творить себе саму, володіє свободою вибору та стилем власного життя.

Найповніше означені принципи розкриває теорія самоактуалізації А. Маслоу. Згідно з нею основою нормального розвитку особистості виступає зростання потреб від примітивних фізіологічних до вищих, виражених ідеалами істини, добра і краси. Причому найвагомішою силою впливу на становлення людини вчений називає творчість. На його думку, ця якість закладена в кожному з нас і саме вона допомагає людині якомога повніше розкрити свій потенціал, таланти, здібності. Адже креативність, — пише А. Маслоу, — і поняття здорової людської особистості, що самоактуалізується, настільки близькі, що видаються ідентичними. Далі у книзі "Вищі межі людської природи" видатний психолог зазначає, що мистецька освіта має виключне значення не стільки для підготовки професіоналів, скільки для загального розвитку особистості. Саме цей вид освіти дозволяє найбільшою мірою досягти її гуманістичних цілей і може розглядатися як парадигма будь-якої іншої освіти. Звідси можна зробити висновок про необхідність широкого впровадження мистецтва у навчально-виховний процес.

Гуманістична психологія сягає своїм корінням в екзистенціальну філософію, розроблену такими мислителями, як С. Кьєркегор, К. Ясперс, М. Гайдеггер, Ж. П. Сартр. У межах тематики даного навчального посібника варто акцентувати специфічне розкриття екзистенціалістами унікальності буття окремої людини, її відповідальності за смисл свого життя, здатності бути головним архітектором власної поведінки та життєвого досвіду. В такий спосіб виражено важливу ідею щодо освітньої моделі формування особистості, яка свідомо робить свій вибір, спрямований на самоствердження власної гідності.

Екзистенціалісти, і гуманістичні психологи підкреслюють значення суб'єктивного досвіду як основного феномена у дослідженні людини. Така теоретична побудова наближує систему їх поглядів до феноменологічного напрям-

ку філософії, що дістав поширення і в інших сферах наукового знання, зокрема в психології та естетиці.

Концепції, які характеризують феноменологічний підхід до вивчення особистості, найбільш повно відображено у роботах К. Роджерса. Його вплив на розвиток сучасної науки не обмежується теоретичною психологією. Наукові праці К. Роджерса відіграли ключову роль у становленні новітніх стратегій освіти і широко використовуються сучасною педагогікою.

За К. Роджерсом, кожна людина інтерпретує реальність у відповідності до свого суб'єктивного сприймання, і розуміння її поведінки повною мірою залежить від аналізу внутрішнього досвіду. Отже, феноменологічна теорія вважає реальним для індивіда (тобто для його думок, понять, почуттів) те, що існує у межах внутрішньої системи координат людини або її суб'єктивного світу, який охоплює все, що усвідомлюється у певний проміжок часу. Центральне місце в цьому феноменальному полі належить Я-концепції, найважливішому конструкту теорії особистості К. Роджерса. В його системі ця концепція відображає характеристики, які людина сприймає як частину самої себе, образи і соціальні ролі, які суб'єкт грає в своєму житті, а також ідеальні проекти самовдосконалення.

Звідси випливає принципово важливий для педагогіки висновок щодо ефективного впливу на індивіда, який можливо досягти лише за умов урахування: власної точки зору на світ; відрефлексованих особистісних переживань; конструктивних творчих ініціатив.

Для філософії мистецької освіти виняткове значення має вплив феноменологічних ідей на естетичну проблематику, розробка якої пов'язана з іменами Е. Гуссерля, М. Шелера, Р. Інгардена, М. Дюфренна та ін. Ці досить відмінні одна від одної концепції об'єднують позиція щодо розглядання предметів такими, якими вони існують "в собі", поза емпіричним змістом та різноманітну соціальну обумовленість.

Ключовим поняттям феноменологічного методу виступає інтенціональність, що характеризує якість будь-якого акту

свідомості, співвідносність мети, задуму з об'єктом дії, у тому числі спрямованість акту сприймання художнього твору. Теоретичне навантаження, яке дістає інтенціональність у феноменологічній філософії, дає можливість розкрити структуру мистецтва як сукупності його особистісних об'єктів і смислів, пояснити глибоко індивідуальну природу осмислення змісту художнього твору, чуттєвої конкретності образу, що подається в естетичному переживанні. Адже у кожному інтелектуальному акті феноменологи виділяють декілька аспектів: 1) внутрішньо властивий свідомості інтенційний об'єкт; 2) спосіб фіксації цього об'єкта (сприймання, фантазування, уявлення, спогади, передбачення тощо); 3) дослідження самого суб'єкта, "Я", його рефлексії. У такому розумінні предметом рефлексії виступає саме інтенціональність. Це поняття можна вважати наріжним для феноменологічної естетики, оскільки воно дає специфічну характеристику ідеального способу буття художнього твору, його структурної організації, а також аналізу процесу сприйняття мистецтва.

Слід підкреслити також вплив феноменології на мистецтвознавство, що знайшло своє яскраве вираження в концепції артизації дійсності М. Дюфренна. Проголошуючи мистецтво найвищим типом пізнання, французький теоретик вбачав у ньому практично єдиний засіб гальмування деперсоналізації й дегуманізації людини в умовах сучасного суспільства. Надзвичайно високо оцінюючи творчий потенціал культури, Дюфренн вважав, що поширення естетичного досвіду здатне повернути людину в природний стан, і у такому поверненні "прометеївська" роль належить мистецтву.

Обґрунтованим і системно розробленим є феноменологічний метод О. Лосева, що набуває дедалі більш широкого визнання в теорії та практиці мистецької освіти. Видатний мислитель здійснив якісний ривок у феноменологічному пізнанні художніх явищ. Він не лише роз'яснив смислову картину самого предмета, звільнену від несуттєвих для нього ознак, а й показав глибинну діалектику художньої форми як постійного "становлення рухливого покою

самототожнього розрізнення". Ця формула фіксує діалектичну природу буття мистецького твору, що, з одного боку, є цілісним усталеним утворенням, а з другого — динамічною системою, художній смисл якої детермінований умовами функціонування і сприйняття.

Згідно з вченням О. Лосева метою мистецтва є не відображення дійсності, а вираження предметної сутності явищ світу, які осмислюються в художній формі. Її специфічність виявляється як у самому матеріалі та способах його організації, так і в завданнях максимально повного вираження особистісного характеру світорозуміння та світовідчуття людини. Саме в цьому О. Лосеву вдалося розкрити найважливіший і найзагальніший закон мистецтва, який був забутий тими авторами, які абсолютизували історично локальний принцип "відображення".

Художнє вираження О. Лосев трактує в аспекті символіки мистецької форми. Символ — це смисл-повідомлення, що має активну особистісну основу. Звідси випливає висновок про призначення мистецтва, яке прагне не до того, щоб його знали, а до того, щоб виражене в ньому розуміли. "Знати" і "Розуміти", — наголошує О. Лосев, — тим і відрізняються між собою, що одне стосується конструктивних, суто смислових і тому абстрагованих схем, а інше — виразних і певним чином спеціально виявлених.

Із символом пов'язана така важлива категорія феноменології, як міф, що є, на думку О. Лосева, найсуттєвішою ознакою мистецтва. Адже його творення і сприйняття становлять процес і результат міфолого-символічного мислення суб'єкта художньої діяльності. Міф подається у теорії вченого як вираження сутнісного смислу чи ейдосу, що знаходить зовнішнє оформлення у символі. Тому символічний характер художнього відображення можна вважати системостворюючим принципом, який визначає самоцінність, самодостатність мистецького твору, що не потребує для свого смислотлумачення будь-яких зіставлень з конкретними життєвими реаліями. За О. Лосевим, звичайні речі повсякденної дійсності набувають одухотвореності, коли

стають предметом мистецтва. І саме ця одухотвореність розкриває міфологічність художнього образу у нерозривній єдності форми вираження предметної сутності та цілісного розуміння конкретним суб'єктом сприйняття.

Квінтесенцією філософії О. Лосева є твердження, що у процесі створення або сприйняття мистецтва відбувається представлення художнього образу та "першообразу", який, що дуже важливо, існує лише у мистецькій формі. В такий спосіб філософ акцентує значення матеріалізованого боку мистецького твору (образу) та його духовного змісту (першообразу), який знаходить своє реальне буття у конкретній формі художнього явища.

Тимало ідей, проголошених у межах феноменологічної епістематії, стали поштовхом теоретичних пошуків і поступово інтегрувалися в суміжні з нею підходи.

Такою є категорія інтерпретації, що посідає важливе місце в естетиці Р. Інгардена. Р. Інгарден ставить питання про невизначеність, незавершеність художнього твору як особливу якість мистецтва, що стимулює творчу активність реципієнта: в процесі сприймання він доповнює твір своєю уявою.

Ця ідея перетинається з вихідною тезою рецептивної естетики щодо рухливості смислу художнього твору, який залежить від історичного етапу функціонування мистецтва та досвіду культурного становлення людини, яка сприймає його. Звідси випливає суттєвий для педагогіки висновок про неможливість розуміння художнього смислу, звертаючись лише до автономного тексту твору. Необхідним є врахування процесів взаємопроникнення з реципієнтом, в яких відбувається конкретизація смислового значення мистецтва.

Тлумачення творчо-індивідуальних реакцій, які зумовлюють поліваріантність сприйняття, багато в чому спираються на герменевтичну теорію інтерпретації (Ф. Шлейєрмахер, В. Дільтей, М. Гайдеггер, Г. Г. Гадамер). Концептуальна побудова герменевтики розглядає цей методологічний інструмент тлумачення образного смислу як взаємодію, за умови якої пізнання індивідуальності митця не потребує від реципієнта

“переселення” в чужу культуру. Сприймаючий залишається самим собою і через зіставлення художнього образу з власним досвідом проникає у духовний горизонт мистецького твору, досягає його світоглядний контекст. Адже індивідуальне сприймання спирається на індивідуальний інтелектуальний та емоційний досвід, а це роздрібнює значення твору на безліч “індивідуальних сприймань” і приводить до того, що кожний реципієнт має власну версію розуміння його текстуального значення.

Отже, інтерпретація мистецтва, що забезпечується ефектом емоційного “захоплення” виразною мовою твору, позначається на діяльності сенсорних систем і режимі функціонування когнітивних процесів. Це підкреслює необхідність вивчення характеру взаємозв'язку між об'єктивними і суб'єктивними чинниками осягнення мистецьких творів, можливістю поєднання аналізу твору з урахуванням особистісних якостей реципієнта, виражених у запропонованій ним інтерпретації. Такий підхід відповідає сучасним вимогам індивідуалізації навчання й виховання і заслуговує найпильнішої педагогічної уваги.

У напрямку розглядуваної проблеми принципового значення набуває інтуїтивістська естетика (А. Бергсон, Б. Кроче). Згідно з нею інтелектуальне пізнання неодмінно має доповнюватися інтуїцією, яка дає людині можливість не лише бачити світ, а й схоплювати “задум життя”, художньо опановувати дійсність, досягати глибини духовного, які недоступні для інтелекту. Ця теорія тяжіє до тлумачення позасвідомого, що є категорією, яка істотно змінює сучасну картину пошуків у галузі викладання мистецтва, осмислення тих резервів, які виходять і ґрунтуються на актуалізації прихованих психологічних можливостей особистості.

Важливо наголосити, що одним з головних завдань філософії мистецької освіти є не акцентування якогось одного з концептуальних підходів, а досягнення вищої єдності між ними. Особливо це стосується тих головних ідей, які спрямовані на розробку нової методології вирішення суперечностей педагогічної діяльності.

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Гачев Г. Д. Содержательность художественной формы. М., 1968.
2. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию: Учеб. пособие для вузов. М., 1995.
3. Левчук Л. Т. Західноєвропейська естетика XX століття. К., 1997.
4. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти: навч. посібник. - К., 1996.
5. Моль А. Самоактуализация личности и образование. К., 1994.
6. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб, 1997.
7. Шинкарук О. Етичний потенціал “Філософії серця” Памфіла Юркевича. - Філософ. і соціол. думка. № 3-4.

□ Контрольні запитання

1. Поясніть значення поняття “філософія мистецької освіти”.
2. Розкрийте зміст світоглядної функції мистецтва.
3. Охарактеризуйте головні суперечності педагогічної діяльності в галузі мистецтва.
4. Які філософські й психологічні теорії особистості впливають на розвиток сучасної мистецької освіти?

1.2. Культуротворчий вплив мистецтва

У попередньому параграфі йшлося про те, що одним з найважливіших завдань сучасної педагогіки є посилення зв'язку між культурою та освітою. Це зумовлено тим, що саме культура фокусує систему ціннісних уявлень, які є основою особистісних орієнтирів суб'єкта, регулює його діяльність, переводить людину в якісно інший спосіб буття — більш осмислений та упорядкований.

Свідомість людини розвивається в оточенні культурних цінностей, що кристалізують досвід світосприймання. Але засвоєння цього досвіду не відбувається само по собі, а потребує спеціальної педагогічної діяльності, спрямованої на залучення учнів до скарбниці всесвітньої художньої культури, духовний розвиток особистості, формування її творчих

здібностей, гуманістичної світоглядної позиції, поваги до національної культури, здатності до морально-естетичного самовдосконалення. Розкриваючи специфіку культуролого-педагогічної діяльності, М. Каган у книжці "Світ спілкування" підкреслює, що кожний індивід оволодіває соціокультурним досвідом за допомогою трьох максимально ефективних засобів передачі досягнутого: вмінь, знань, цінностей. Відповідно культура і винайшла три різні "інструменти" соціального наслідування — навчання, освіту і виховання.

Тому проблема ствердження загальнолюдських цінностей в індивідуальній свідомості належить до найбільш вагомих у галузі освіти. Перспективні пошуки її вирішення пов'язано з теорією діалогової взаємодії, що покладено в основу сучасної педагогіки, зокрема внутрішньодіалогового розуміння культурних цінностей.

У педагогічній науці й практиці таке розуміння визначається поняттям "мистецьке спілкування" або "художнє спілкування" і розкривається через аналіз інтегральних особистісних якостей, які формуються під впливом мистецтва і характеризують культуру суб'єкта художньої діяльності.

Специфіка інтегральних якостей полягає в тому, що вони мають міждисциплінарний характер, тобто їх можна розглядати в різних скоординованих між собою "вимірах": і як ознак культури індивіда в ситуації його спілкування з художніми творами, і у більш широкому аспекті аналізу культуротворчого впливу мистецтва. Адже інтегральні якості виявляються в конкретній сфері діяльності, яка накладає свій відбиток на них. Тому (як загальні) якості особистості в залежності від специфіки того чи іншого виду діяльності набувають характеру спеціальних. Причому в процесі психологічної теорії цілісності розвитку людини такі виявлення якостей розрізняються між собою не принципово, а варіативно — відповідно до спрямованості на певний об'єкт. Наприклад, за словами Ю. Платонова, музикальність як властивість суб'єкта виявляється не лише тоді, коли він грає чи творить музику, а й у щоденному житті. Тут можна зга-

дати вплив музики на розвиток емоційної чутливості, фантазії, творчої ініціативи, асоціативного мислення, спостережливості, тобто тих якостей, що характеризують різні сфери життєвого досвіду людини.

В структурі діалогового спілкування доцільно виділити чотири інтегральні якості: комунікативність, емпатію, креативність, рефлексію. Вони становлять не просто сукупність окремих характеристик особистості, а систему взаємопов'язаних виявлень культури. Так, діалог завжди передбачає здатність до емпатії, а провідним компонентом культури — реалізації сутнісних сил людини в усіх сферах її діяльності — вважається творчість. Вона, в свою чергу, розуміється як процес створення нових цінностей, їх збереження, поширення та споживання, а також як індивідуально-неповторне творіння самого себе, органічно пов'язане з актами рефлексії. Але для того щоб детальніше уявити собі особливості впливу мистецтва на розвиток особистості, звернемося окремо до аналізу кожної з цих якостей.

Розглядаючи комунікативність, слід звернути увагу на досить широку дефініцію даного поняття. Велика кількість схожих за своїм змістом термінів, що характеризують цю наукову категорію ("комунікативність", "комунікабельність", "товариськість", "комунікативний потенціал" тощо), свідчать про різноманітність аспектів її вивчення. Полишаючи специфіку кожного з підходів, зазначимо, що для багатьох авторів спільним є розуміння комунікації не просто як процесу передачі інформації, в якому зворотнього зв'язку може й не бути, а як взаємодії між суб'єктами, внаслідок чого відбувається обмін інформацією, виникає й стверджується близька для обох учасників позиція. Таким чином, ситуація спілкування тлумачиться, як складний багатогранний процес, що може виступати водночас і як взаємодія індивідів, і як обмін інформацією, і як ставлення людей один до одного, і як їхній взаємовплив, і як співпереживання та взаємне розуміння.

Типовою ознакою комунікативності є спілкування на рівні "суб'єкт-суб'єктних" відносин, тобто здатність кожного

до сприйняття унікальності партнера, переживання його цінності, надання можливості бути самим собою. С. Л. Рубінштейн у своїй праці "Проблеми загальної психології" так розкривав сутність взаємин спілкування: відносини між різними приватними "я" оборотні. Теоретично не існує ніякої переваги для ось цього, конкретного "я". Моє ставлення до іншого передбачає і ставлення іншого до мене: "я" такий самий інший для того, кого я спершу визначив як іншого, і він такий самий "я" (вихідна точка системи координат), як "я". У таких відносинах розкриваються не просто дії певного суб'єкта, вплив одного з них на іншого, а їхня взаємодія. Саме ця категорія реальних діалогових відносин, завдяки яким зіткнення і боротьба думок є діалогом, а його учасники — партнерами, має виключно важливе значення для розвитку культури людини. Пошук спільної позиції є протилежним іншій міжособистісній формі спілкування типу "суб'єкт-об'єкт".

Формування комунікативності потребує копіткої роботи, бо мистецтву душевного контакту не можна навчитися за підручником чи звести його до якоїсь суми правил. Його найважливіша передумова чуйність і душевна відвертість, готовність зрозуміти та прийняти де що нове і незвичне. Тому серед розмаїття засобів розвитку цієї якості одне з головних місць належить мистецтву, яке можна назвати "школою мистецтва спілкування, що формує культуру останнього" (Л. Столович). Художні твори, узагальнено відтворюючи різноманітні ситуації взаємин людей, моделюючи сам процес їхніх стосунків, досягають виняткової глибини та повноти у розкритті форм і шляхів людського спілкування, психологічного аналізу його самоцінності. Крім того, мистецтво у своїй сутності само є спілкуванням, бо структура мистецького твору завжди розрахована на майбутній діалог із реципієнтом і тому є діалогічною за своєю природою. Ось чому процес сприймання і розуміння мистецтва тлумачать як діалог, партнерами якого можуть бути не лише реальні суб'єкти, а й їхні образно-художні моделі.

Цікаво навести думки відомого філософа М. Кагана з

приводу мистецького спілкування. В книжці "Світ спілкування" він пише, що головна і визначальна риса художньої образності, яка зумовлює її особливості, полягає в тому, що вона є моделлю певного типу суб'єкта. В якому б конкретному вигляді не взяли художній образ: як ліричного героя в поезії, як образ персонажа твору, як образ особистості в симфоніях, він функціонує не як об'єкт серед об'єктів, а як усереднений суб'єкт, тобто істота, що наділена активністю, свідомістю і самосвідомістю, свободою волі та унікальністю. Причому така діалогічність художнього спілкування має два прощарки: кожний читач, глядач, слухач через образи героїв твору веде розмову з його автором, тобто спілкується і з художнім образом, і з його творцем.

М. Каган вважає, що найяскравіше серед різних видів мистецтва діалогова структура моделюється музикою. Автор виділяє кілька можливих форм музичного діалогу. Це взаємодія окремих партій під час ансамблевого виконання (дует, тріо, квартет, оркестр); творча імпровізація, що передбачає взаємодію творця та співавтор-інтерпретатора, розмова яких обмежується "спільною темою" — програмою конкретного твору; і, нарешті, сприйняття музики реципієнтом.

Усвідомлення активно-діалогової природи розуміння мистецтва бере свій початок в ідеях М. Бахтіна, який свого часу обстоював думку про те, що чужі свідомості не можна спостерігати, аналізувати, визначати як об'єкт, як предмети. І цими можна тільки діалогічно спілкуватися. Думати про них означає говорити з ними.

Це твердження допомагає розкрити необхідність активності суб'єкта художньої діяльності, результати якої можуть виявлятися й відносно самого твору у неповторній індивідуальності його розуміння, й в характері впливу твору на перебудову свідомості та емоційної сфери людини. Адже спілкування з мистецтвом відбувається як взаємодія художньої інформації та суб'єктивної моделі її розуміння сприймаючим. Причому це розуміння завжди є активним внутрішнім діалогічним процесом. Воно може статися лише тоді, коли у реципієнта народжується своя позиція щодо сприй-

уявленого, власна інтерпретація образу. Він неначебто розмовляє з уявним "героєм" твору, мотивує свою згоду або опір, заперечення з ним, тобто дає двобічно спрямовану, інакше неможливу двоголосну відповідь: звернену і до власної, і до чужої (авторської) думки. Це створює ґрунт для розуміння мистецтва, активну і зацікавлену підготовку до його сприйняття. Саме тому людина, що вступає у спілкування з мистецтвом із своїми мотивами, інтересами, смаками, змінюється під її впливом.

Слід зазначити, що культуру особистості характеризує не лише здатність до безпосереднього діалогу з мистецтвом, а й "комунікація з приводу художніх творів", тобто міжособистісне спілкування суб'єктів мистецької діяльності, в якому йдеться про художні цінності, конкретних митців, їх творчість, власні смаки, уподобання, інтереси тощо. Таке спілкування розвиває потребу в обговоренні мистецьких вражень, формує здатність до естетичного судження про художній твір, стимулює пізнання себе та інших людей і в такий спосіб ефективно позначається на становленні інтелектуальної, емоційної та поведінкової сфер особистості.

У праці Л. Столовича "Життя — творчість — людина" мистецтво виконує комунікативну функцію: мистецької діяльності подається як послідовний ланцюжок актів: діалог митця зі світом — діалог автора із самим собою (автокомунікація) — діалог твору з реципієнтом — діалог реципієнтів один з одним. Ця схема дає можливість досить чітко уявити культуротворчу функцію мистецтва, яке впливає на розвиток ціннісної свідомості людини, її світовідчуття і світорозуміння, формує її "особистісні смисли", становлення яких відбувається не тільки раціональним шляхом, а й на ґрунті суб'єктивних переживань.

З огляду на це найважливішими психологічними механізмами спілкування можна назвати співпереживання, співчуття, співучасть. Як вважають автори багатьох праць, саме на їх основі відбуваються емоційні ділові форми контактів, виявляється і формується спільність настроїв, думок, поглядів, досягається взаєморозуміння, здійснюється

передача і засвоєння манер, звичок, стилю поведінки, виникання згуртованості і солідарності, що характеризують трудову та колективну діяльність.

Чувства як головна аналітична одиниця вивчення міжособистісних відносин ґрунтується на емпатії, тобто на здатності особистості до співчуттєвої ідентифікації з іншою особою. Оскільки в її структурі вирізняють три взаємопов'язаних компоненти: когнітивно-пізнавальний, емоційно-чуттєвий та дійово-творчий, емпатію називають не тільки "здатністю до емоційного резонансу", а й "емпатичним розумінням", що виявляється у відповідних діях суб'єкта.

Існує точка зору, що емпатія є одним з найскладніших явищ людської психіки, найзагадковішою здібністю людини, яка характеризується проникненням у внутрішній світ іншої особистості, цілісно-емоційним співпереживанням її духовному життю. Цей феномен пов'язаний з такими властивостями, як чутливість, здатність вслуховуватися, вживатися, що зумовлює дружню і творчу співпрацю людей, толерантне ставлення один до одного, щире повагу до іншого. Інакше кажучи, поняття емпатії розкриває здатність особистості до емоційного відгуку на переживання іншої людини, це мистецтво розуміти і відчувати іншого таким, яким він є, вміння ставити себе на його місце, проникатися його цінностями. Вхідження в особистісний світ іншого в свою чергу передбачає наявність потреби у відкритості власного внутрішнього світу, особистісного, довірливого спілкування, тобто відмовлення від готових упереджених оцінок, чутливості до мінливих переживань іншого, максимальної делікатності.

Такі ознаки емпатії переконливо свідчать про її значення для розвитку особистісної культури. Саме емпатія визначає доброзичливість і чуйність людини, її спостережливість і добайливість, емоційну витриманість, тактовність і демократичність поведінки, вміння серцем відчувати найтонші душевні порухи іншого і відповідати на них своїми співпереживаннями.

Проблема емпатії є центральною і в контексті спілкування з мистецтвом, головною характеристикою якого є емоційна чутливість. Як уже зазначалось, художній твір втілює і передає переважно емоційну інформацію, розкриває внутрішній світ людини, її настрої, переживання і є найефективнішим засобом впливу на емоційну сферу особистості.

Підкреслимо, що не будь-яку емоційність мистецького спілкування можна вважати емпатією. Кожна людина може просто “заражатися” настроєм художнього твору, веселитися або журитися, не усвідомлюючи значення витоків свого емоційного стану. Лише поступово, набувши спеціального досвіду діалогової взаємодії з мистецтвом, вона починає виділяти, оцінювати й розуміти змістовий бік твору, помічати й осягати художньо-образну виразність. Тому поняття емпатії як здатності проникати в духовний світ іншого (автора чи образу твору) охоплює не лише емоційну реакцію, а й аналітико-синтетичну діяльність свідомості.

Диференціацію переживань у сфері мистецтва, відповідно до ступеня повноти їхнього усвідомлення, можна розкрити через таку ієрархію переживань людиною художнього твору: стан, настрої, емоції, почуття. Двоє перших із них — стан і настрої, є найпростішими формами переживання мистецтва, в яких чітко не виявлено особистісне ставлення до предмета збудження емоційної реакції, не усвідомлено причину його дії. Ці форми швидше належать до фізіологічних, а не до психічних реакцій, до елементарних відчуттів. Емоційне переживання як психічний акт народжується тоді, коли у свідомості виникає образ того чи іншого предмета, який оцінюється суб'єктом з особистісної точки зору. Такими формами є емоції і почуття, що завжди виникають як усвідомлене ставлення до джерела інформації, наближують особистісні переживання до узагальнених ціннісних орієнтацій і створюють умови для розвитку уявлень людини про художню картину світу. На погляд психолога Г. Шингарова, пережити почуття — означає усвідомити причину, що зумовила його, співвіднести його із зовнішнім світом, включити у реальні взаємовідносини предметів.

Відомо, що емоції в процесі мистецького спілкування виникають відповідно до задуму автора, який моделює їх спрямованістю структури твору на майбутнього реципієнта. Та, оскільки кожній людині властиві більшою чи меншою мірою яскраво виражені індивідуально-психологічні особливості, різний життєвий досвід, її уява створює свій суб'єктивно забарвлений художній образ. У такий спосіб мистецький твір дає змогу викликати в суб'єкта спілкування певні емоційні реакції і водночас пристосувати художній зміст до індивідуальності кожної людини, втілити авторську ідею в особистісну структуру сприймаючого.

Отже, стає зрозумілим, що емпатія як інтегральна характеристика особистості тісно взаємодіє з креативністю суб'єкта — його здатністю до творчого спілкування з мистецтвом, до глибоко індивідуального бачення художнього світу, яке не вкладається в стереотипні рамки вже відомого і загальноприйнятого.

Творча активність знаходить своє виявлення в особистісній інтерпретації змісту твору, схильності суб'єкта до ідентифікації з художніми образами, до “входження” у систему мислення різних за стилем авторів. Наявність такого творчого потенціалу і є, мабуть, тим спільним коренем, який дає змогу зіставляти мистецьку діяльність з іншими видами людської діяльності, бо креативність пронизує всі структурні компоненти особистості, характеризує різні аспекти культури індивіда — людини творчої, варіативно мислячої, яка має постійні сумніви, з розвинутим відчуттям нового, прагненням до його створення. З цією якістю пов'язані здатність до персоналізації, становлення авторитетності, ініціативності, оригінальності, асоціативності уявлення тощо.

Отже, креативність значною мірою залежить від розвитку самосвідомості, що є тією “інстанцією”, в якій здійснюється оцінка власних досягнень, плануються напрямки самодосконалення. Тільки тоді, коли людина знає, якими якостями вона мусить володіти, як такі якості розвинено в ній, вона може свідомо прагнути до розвитку цих якостей у себе і тим самим удосконалювати власну культуру.

Ставлення особистості до свого "я" визначається поняттям рефлексії — форми теоретичної діяльності суспільно розвинутої людини, спрямованої на усвідомлення своїх власних психічних актів та станів. Отже, і рефлексія розкриває специфіку духовного світу людини. Рефлексія виявляється і функціонує як спрямованість на пізнання самого себе, як "мислення про мислення", як усвідомлення власних дій та їх законів. Таке дослідження своєї сутності стає можливим завдяки виходу суб'єкта на зовнішню позицію щодо себе і власної діяльності, тобто завдяки об'єктивації інтроспективних процесів, при яких усвідомлення внутрішніх механізмів суб'єктивної діяльності розглядаються людиною як самостійний об'єкт. За С. Рубінштейном, рефлексія неначебто принцип безперервного процесу життя й виводить людину за межі його межі, внаслідок чого суб'єкт ніби займає позицію поза себе.

Оскільки в самопізнанні як свідомості окремого індивіда органічно злиті усвідомлення свого "я", умов, за яких це "я" існує, потреби, що людина намагається реалізувати, оцінки власних можливостей, ціннісних орієнтацій, які спонукають "я" до активних дій, то вирізняють кілька актів рефлексії: самосприйняття, самоспостереження, самоаналіз, самоусвідомлення.

Ці процеси за своїм змістом і спрямованістю є психологічними передумовами самовдосконалення людини, що підвищують продуктивність її мислення, розширюють уявлення про своє "я". Можливості рефлексивної саморегуляції розкриває відоме в психологічній літературі розмежування функцій особистості: "я" — контролера і "я" — виконавця.

Воно показує, що результатом дослідження самого себе стає переосмислення суб'єктом своїх відносин з навколишнім предметно-соціальним світом, інтеріоризація зовнішніх обставин та їх подальша екстеріоризація у змінах власного "я", у способах дій.

Планування людиною певних змін у собі зумовлено потребами безпосередньої діяльності або її досвідом міжособистісного спілкування, які й є джерелом виникнення рефле-

кції. До речі, чим складніші за своїм змістом акти поведінки починаються у поле самосвідомості, тим вищим стає рівень саморегуляції суб'єкта. Така точка зору втілюється в теорії рефлексивного "я" чи "дзеркального я". Автори психологічних праць у поясненнях сутності цієї теорії вказують, що так само, як людина бачить у дзеркалі своє обличчя, постать й одяг, так і у своєму уявленні вона намагається відгадати, як у думках інших людей відображується її зовнішність, манери, цілі, вчинки, характер.

Отже, залежно від змісту та спрямування самоусвідомлення виділяються такі види рефлексії:

а) комунікативна (самоусвідомлення себе як суб'єкта спілкування);

б) інтелектуальна (самоусвідомлення себе як суб'єкта пізнання);

в) праксіологічна (самоусвідомлення себе як суб'єкта діяльності);

г) особистісна (самоусвідомлення себе як індивіда в цілому).

Тут звертає на себе увагу комунікативний вид рефлексії, який передбачає здатність суб'єкта до усвідомлення іншої особистості, її вчинків. Однак і в такому міжособистісному ракурсі розгляду рефлексії незмінною залишається її головна якість — пізнання людиною своїх характеристик, навіть тоді, коли вона реконструє у власній свідомості елементи внутрішнього світу іншого.

Не потребує доказів важливість і необхідність розвитку цих видів рефлексії для розвитку культури індивіда, в різноманітній діяльності якого рефлексія виступає у своїй поліфункційності та поліфункціональності, бо рефлексивні процеси майже пронизують вирішення всіх життєвих завдань. Саме наявність рефлексивної позиції дає змогу запобігти людській деформації, сприяє вихованню почуття міри чи такту, відкриває можливість глибоко усвідомлювати проблеми, що виникають, вибирати шляхи їх розв'язання, критично оцінювати і коригувати отримані результати. Як спрямованість на самого себе рефлексія передбачає здатність

відтворити в ідеальній формі та осмислити свій внутрішній світ, логіку розвитку у відповідності до власних потреб і дій інших осіб. Тому поза механізмами рефлексії неможливо зрозуміти і пояснити сутність самовдосконалення.

Внутрішньо діалоговий характер рефлексії, полюс якого близький до критичності мислення, розкриває її значення як "інтеріоризованої дискусії", як своєрідної форми самоспілкування людини, основою якої є творче мислення, здатність особистості до уявного роздвоєння власного "я" і перетворення його неначе на двох співрозмовників.

Сучасна наука розглядає свідомість не як монологічне ціле, а як внутрішньо діалогічне, що містить зовнішню щодо себе позицію. Більш того, розуміння внутрішнього цілого людини доступне для неї тільки "зовні". Її здатність до такого розуміння є важливою умовою самореалізації суб'єкта.

Тут корисно згадати структуру психічного процесу взаєморозуміння, яке відбувається у звичайних умовах. Перший рівень пов'язаний з розумінням факту висловлювання: людині ясно, що її партнер щось виражає в своїх словах. На другому рівні здійснюється конструювання смислу фрази, яке ґрунтується на розумінні значення слів та граматичних форм. Лише на третьому рівні слова чи речення сприймаються як змістове висловлювання.

Подібна схема лежить в основі і рефлексивних процесів. Відомий філософ В. Біблер у науковій праці "Мислення як творчість" так розкриває ці внутрішні акти: у відповідь на репліку свого співрозмовника "я" людина розвиває і часом докорінно змінює та вдосконалює "власну" аргументацію, але те саме відбувається з логікою умовно другого її "я". Ця самокорекція сприяє становленню здатності суб'єкта, про що вже йшлося, до внутрішнього діалогу, який пронизує всі вирази людського життя, все, що має сенс і значення, а тому всі аспекти культурної діяльності. Власне, про людину в повному розумінні цього поняття можна говорити лише тоді, коли в ній сформулюється її друге "я", "я" як "інший", "alter Ego".

Відзначимо, що звернення людини до самої себе відбувається через репрезентування смислу за допомогою

власних значень. Ці значення — уявлення, поняття, ідеї людини добирає, щоб виразити свою смислову, суб'єктивну позицію. Наприклад, у рефлексивних структурах людина, яка аналізує будь-які ситуації своєї діяльності, сама собі ставить запитання і у пошуках відповіді на них виділяє в собі того, хто зможе її доповнити й допоміг би вийти за межі смислового, що викликав її активність, спонукав спрямованість пошуку.

Вирази суб'єктів внутрішнього діалогу, як правило, бувають згорнутими, фрагментарними, бо позиції партнерів тільки позначаються у вигляді образів, почуттів, а не слів. Вони розширюють зони смислу доповнюючими елементами, які спираються на точки мовчання, які і є тим спільним, що єдиною позицію одного партнера з позицією іншого.

На цій формі рефлексії ґрунтується усвідомлення особистістю свого ставлення до мистецтва, сутність якого можна визначити як творення самого себе під впливом отриманих художніх вражень, як досвід пізнання власних емоційних реакцій на сприйняту образну інформацію, осмислення своїх естетичних переживань, розуміння позицій та точок зору інших людей. Завдяки рефлексії суб'єкт художньої діяльності виділяє себе із світу реальності як дещо відокремлене, як істоту, що відмінна від усього іншого, усвідомлює своє ставлення до навколишньої дійсності, осмислює й оцінює себе, своє життя, свої вчинки, думки, бажання, уявляє минуле, теперішнє, майбутнє. В такий спосіб рефлексія набуває самоглядного значення, оскільки вона стає інструментом пізнання свого місця в світі, свого людського призначення, життєвого ідеалу, моральних основ життя, можливостей для досягнення поставленої мети тощо.

Отже, можна зробити висновок, що спілкування з мистецтвом охоплює складний комплекс свідомих і підсвідомих реакцій суб'єкта, які характеризують розуміння та інтеріоризацію смислу художнього твору в особистісне ставлення до мистецтва, а через нього — до досягнення духовної сфери життя. Найважливішою умовою такого спілкування є духовна насолода, що виникає на основі злиття образного змісту

твору, естетичної ідеї митця та самосвідомості реципієнта, тобто предметності мистецтва й індивідуально-неповторного чуття сприймаючого, в якому виявляється катарсичний характер художньої діяльності.

В цьому процесі доцільно виділити такі етапи: емоційно-смисловий пошук художньої істини; перенесення уваги з об'єктивного мистецького твору на власні особливості сприйняття; повернення від суб'єктивності до художнього об'єкта в процесі його інтерпретації; включення свого "я" в концептуальне розуміння твору. Означені етапи демонструють шлях осягнення мистецтва, в якому зникають межі між змістом твору і внутрішнім світом сприймаючого. Реципієнт, який проникає у внутрішній світ твору, стає одним цілим з ним, що є винятково важливим для реалізації педагогічних завдань розвитку культури. У суб'єкта художньої діяльності виникають найінтимніші почуття, нові позиції у розумінні мистецтва, орієнтири вирішення поставлених проблем, що створює засади для самопроекції та саморегулювання; можливість піднятися до усвідомлення духовної сутності мистецтва і водночас розкрити себе художньому світові.

Таким чином, визначальною метою педагогічної діяльності є виховання людини культури, що означає розвиток такої особистості, якій притаманні якості, що зумовлюють міру гуманості, духовності, творчості. Без культури у суспільстві не може бути моральності, не діють соціальні та економічні закони, не виконуються укази, не розвивається наука, бо тільки всебічне функціонування культури створює умови для повного виявлення талантів особистості, інтенсивного нарощування інтелектуального потенціалу, спроможного перетворювати довкілля. Адже культура — це середовище, що вирощує і живить особистість. Причому виняткове значення у досягненні цих завдань належить художній культурі.

Нерідко саме з художньою культурою пов'язують уявлення про власне культурну галузь діяльності. І хоч таке розуміння звужує широку царину культури, мистецтво відіграє настільки важливу соціальну роль, що його не можна звести

до будь-якої однієї функції. Вплив мистецтва на життя людини не вкладається у межі "вираження прекрасного", "пізнання реального світу", "відображення світу ідеального", "вираження внутрішнього світу митця", "взаємодії спілкування", "виявлення творчості" тощо. Всі ці функції притаманні художній культурі, а це свідчить про її поліфункціональний культуротворчий вплив.

Художня культура охоплює і пізнавальну, і оцінювальну, і комунікативну функції. Вона відображає життєву реальність і водночас створює особливу вигадану реальність, неначебто подвоює життєвий світ, слугує його доповненням, продовженням, а й іноді і заміною реальному життю. Створюючи світ "вторинної реальності", мистецтво стає джерелом життєвого досвіду, спеціально організованого, продуманого і оціненого з точки зору істинного розуміння. Тому в структурі духовних відносин мистецтво впливає на формування характеру, впроваджує норми і цінності, формує і знання, необхідні для повноцінного функціонування суспільства. До мистецтва як дійового засобу духовного впливу звертаються й інші засоби соціальної регуляції — міфологія, релігія, політика, ідеологія та ін., бо їм бракує тих засобів виразності, якими володіє мистецтво.

Сьогодні дедалі глибше усвідомлюється роль чуттєво-образних, метафоричних елементів у розвитку людського мислення, їх інтеграції в єдину систему поглядів, суджень та уявлень, що характеризують художню картину світу, яка відображається в свідомості кожного індивіда. Оскільки мистецтво — це складна система різних його видів, ефективність формування художньої картини світу залежить від взаємодії та синтезу мистецтв. Їх комплексний вплив позначається на сенсорних процесах різноманітністю фарб, звуків, інтонацій, виразних рухів і викликає в людини різноманітність суб'єктивних відчуттів, які потім інтегруються, порівнюються, зіставляються й сприяють інтенсифікації мистецької діяльності.

Освоєння художніх реалій світу вимагає творчої співпраці, активізує здатність особистості підводитися до широ-

ких творчих узагальнень, ініціює духовну суверенність. Це відбувається у процесі художнього сприйняття, що дає підстави твердити про його виняткову соціально-культурну роль та складну структуру як провідного виду художньої діяльності, особливості якої розглядаються у наступному параграфі.

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. Л., 1978.
2. *Бахтин М. М.* Проблемы поэтики Достоевского. М., 1982.
3. *Библер В. С.* Мышление как творчество. Введение в логику мысленного диалога. М., 1975.
4. *Иванов В. П.* Человеческая деятельность-познание-искусство. К., 1977.
5. *Каган М. С.* Мир общения: проблемы межсубъективных отношений. М., 1988.
6. *Платонов К. К.* Структура и развитие личности. М., 1986.
7. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. М., 1973.
8. *Столлиц Л. Н.* Жизнь-творчество-человек. М., 1985.
9. *Шингаров Г. Х.* Эмоции и чувства как формы отражения действительности. М., 1981.

□ Контрольні запитання

1. У чому полягає культуротворчий вплив мистецтва на особистість?
2. Поясніть поняття "комунікативність".
3. Розкрийте сутність емпатії в структурі діалогового спілкування.
4. Охарактеризуйте виявлення креативності у діалоговому спілкуванні з мистецтвом.
5. Яку роль у процесах розуміння мистецтва відіграє рефлексія?
6. Як внутрішній діалог позначається на становленні культури особистості?

1.3. Психолого-педагогічні проблеми художнього сприйняття

Пошуки науково обгрунтованої системи використання мистецтва у навчально-виховному процесі неможливі поза теорією художнього сприйняття, що зумовлює успішне залучення особистості до мистецьких творів, забезпечує реалізацію їх культуротворчого впливу.

Вивчення цієї категорії спирається на спільні зусилля філософії, естетики, мистецтвознавства, соціології, психології, які разом становлять методологічні засади педагогічних досліджень, спрямованих на діагностування та корекцію індивідуального розвитку здатності особистості до художнього сприйняття.

Розглянемо основні проблеми, що є найвагомішими в контексті дослідження основ викладання мистецьких дисциплін.

Так, значний інтерес для сучасної науки і практики становлять психофізіологічні пошуки, які сприяли експериментальному вивченню почуттєво-емоційних реакцій на художні явища, їх впливу на нервово-психічний стан суб'єкта. За допомогою різних приладів і тестових завдань, які фіксують зміни серцево-судинної та дихальної систем, у таких дослідженнях встановлюється реальний зв'язок між елементами мови мистецького твору та фізіологічними проявами людини. Результати подібних експериментів сприяли розвитку прикладних галузей мистецтва, наприклад, музичної терапії, функціональної музики тощо.

Цілком очевидно, що можливості мистецтва розслабляти й активізовувати розумову діяльність, створювати певний настрій, допомагати процесам релаксації є винятково важливими для вирішення багатьох педагогічних проблем. Адже саме в процесі відображення художньо-образних сигналів, виникнення суб'єктивних відчуттів на них і формуються сенсорні системи особистості, які здійснюють пізнавальну функцію і сприяють пристосуванню організму до впливів навколишнього середовища. Психофізіологічні дослідження, які об'єктивно підтверджують дієвість мистецьких творів щодо

людського організму, доповнюються експериментальними пошуками психології художнього сприйняття, яка наприкінці XIX століття відокремилася, створивши нову галузь науки. З'являються численні теоретичні концепції, розбіжність яких полягає здебільшого в суперечностях, пов'язаних із тлумаченням діалектичного взаємозв'язку об'єктивного і суб'єктивного, емоційного та розумового, репродуктивного і творчого, інтуїтивного та усвідомленого компонентів досліджуваного феномена. Неоднакове розуміння їх ролі в структурі сприйняття супроводжує майже весь історичний шлях розвитку художньої культури і є однією з її вузлових проблем.

В античну епоху поширеним було абсолютизування об'єктивного характеру художнього сприйняття. Наприклад, вплив музики пояснювався через взаємозв'язок звуко-ритмічних комплексів з її загально визнаним етико-естетичним змістом. Тоді вважали, що кожному музичному ладу відповідає певний етос: дорійському — мужність, фригійському — екстатичність і натхнення, лідійському — журба і скорбота. Деталізована система встановлення такого зв'язку була типовою не лише для західної, а й для східної музики, музичні лади (раги) якої кодували найдрібніші відтінки емоційних станів людини. Закономірним результатом цієї теорії стало вчення про етико-моральну функцію художніх творів, розуміння того, що різні виражальні засоби мистецтва зумовлюють неоднакові естетичні реакції особистості й можуть мати відповідні виховні наслідки.

Цікавими є міркування щодо сутності художнього сприйняття представників піфагорійської школи, які обстоювали значення логічних операцій в процесі мистецького спілкування і розглядали його як різновид пізнання людиною явищ навколишнього життя. Абстрактний інтелектуалізм піфагорійців відкрив шлях до усвідомлення потреби в раціональному досягненні реципієнтом художніх вражень.

Подібні думки характеризують середньовічні трактати (Боецій), в яких визнається значущість теоретичної і практичної підготовки сприймаючого, підкреслюється значення знань та умінь суб'єкта художньої діяльності.

На існування двох основних компонентів досягнення мистецького твору — емоційного та інтелектуального — вказував Гегель. У своїх наукових працях він зазначає, що залежно від індивідуальних особливостей реципієнта сприйняття відбувається або як раціональний аналіз конструкції твору, або повністю поринає в стихію безпосереднього почуттєвого контакту з ним.

Вагомий внесок у дослідження проблеми, що розглядається, зробив Є. Курт. Він тлумачив зміст мистецтва як різні форми емоційного руху: поривання, нарощування, напруження тощо, розуміння яких забезпечує інтуїція реципієнта, співтворчий характер його художньої активності.

Теоретичні погляди, згідно з якими головним критерієм художнього сприйняття є особистісне забарвлення, безпосередньо-чуттєвий компонент, висвітлюються у працях Є. Гусерля, М. Дюфрена, Р. Інгардена, М. Каплана, Б. Реймара. Як уже вказувалося в попередньому параграфі, дослідники розглядають художній твір як “відкрити” форму образного відображення, що сприяє її індивідуально-неповторній суб'єктивній інтерпретації, яка сама конструє об'єкт сприйняття і має іманентне значення.

Внутрішні рушії та умови розвитку художньої перцепції, що передбачає високий ступінь підготовки сприйняття до спілкування з мистецтвом, розкривають праці Т. Адорно, Р. Арнхейма, Р. Франсеза, К. Хевнер, Дж. Марселя, які ґрунтуються на концепціях асоціативної психології, гештальт-психології, психологічної естетики.

На засадах ідей цих авторів, а також на глибокому науковому потенціалі фундаментальних праць С. Беляєвої-Екземпларської, Л. Виготського, С. Рубінштейна було створено сучасну теорію художнього сприйняття. З нею пов'язано імена О. Костюка, Г. Кечхуашвілі, О. Лановенка, В. Медушевського, Б. Мейлаха, Є. Назайкинського, В. Остроменського, М. Старчеус, А. Сохора, Н. Яранцевої та багатьох інших дослідників, які порушують питання спрямованості форми художнього твору на реципієнта, аналізу-інтерпретації його емоційно-образного змісту, художньої логіки

викладення матеріалу, специфічних особливостей засобів виразності, естетико-психологічних закономірностей досягнення окремих видів мистецтва у певні історичні епохи тощо.

Істотний фактичний матеріал нагромаджено соціологічними дослідженнями, предметом вивчення яких є типологія художнього сприйняття різних верств населення, зокрема учнівської молоді. Це роботи П. Андруковича, Г. Дадамяна, Л. Когана, Г. Недошивіна, А. Сохора, М. Сущенка, Ю. Фохт-Бабушкіна, В. Цукермана та багатьох інших.

Результати згаданих вище досліджень істотно змінили педагогічні погляди щодо можливостей мистецтва як засобу розвитку особистості. Набуло поширення тлумачення науково-теоретичного і практичного змісту художнього сприйняття як узагальненого виду діяльності, що актуалізує різні сфери особистості, її пізнавальні процеси. Це знайшло своє відображення в таких термінах, як "сприйняття-мислення", "переживання-усвідомлення" та ін.

Складна структура художнього сприйняття, в якій взаємодіють результати перцептивних та інтелектуальних, репродуктивних і творчих актів, дала підстави вважати його ширшим поняттям, ніж первинна перцепція на безпосередньо-відображувальному емоційно-інтуїтивному рівні. Художнє сприйняття (чим воно принципово відрізняється від психічного процесу прямого відображення у свідомості суб'єкта сенсорної інформації, тобто просто сприймання) відбувається водночас у формі відчуттів, уявлень, асоціативного мислення, отже є комплексною психічною діяльністю, що має виняткове значення для формування розумово-почуттєвої активності людини. На думку багатьох авторів, немає жодної категорії психології, яку можна було б обминути, кажучи про художнє сприйняття як цілісний процес. Перцептивне перетворення сенсорної інформації в образи свідомості сприймаючого становить лише перший щабель, необхідний для переходу до наступних ступенів категоризації отриманих вражень, досягнення смислової концепції твору. Має рацію В. Блудова, яка пропонує уявити ці ступені у вигляді своєрідних сходинок. Залежно від рівня підготовки

до спілкування з мистецтвом сприймаючий проходить їх повністю і досягає на вершині розуміння авторського задуму, або зупиняється посередині чи зовсім не піднімається вище першого поверху. Звідси випливає, що зростання суспільно-виховної дії мистецтва передбачає передусім підготовку до його цілісного сприйняття, яке створює належні умови для глибокого розуміння художніх цінностей.

Таким чином, у педагогіці набуло поширення визначення художнього сприйняття як провідного виду мистецької діяльності, з яким органічно взаємопов'язані всі форми залучення особистості до мистецтва: творення, елементи імпровізації, виконавство (у таких видах мистецтва, як музика, хореографія, театр), критичне судження. Адже кожний з видів художньої діяльності вирізняється за предметом і способами дій, в кожному на перший план виступає той чи інший компонент узагальненої структури діяльності (мотиваційний, операційний, контрольно-оцінювальний). Тому окремо вони не забезпечують глибокого розуміння мистецького твору, що потребує комплексної художньої діяльності.

У пошуках структури художнього сприйняття автори наукових праць встановлюють, як правило, послідовність окремих ступенів освоєння образного змісту. Наприклад, виділяються: переживання, роздуми, інтерпретація, співтворчість, естетична насолода, розкриття змісту форми (М. Каган); емоційно-естетичний відгук, сенсорна диференціація, асоціативно-зорова активність (О. Костюк). Заслугує на увагу концепція стадіального характеру розвитку художнього сприйняття, в якому розрізняють перцептивні дії, створення естетичних моделей, процеси антиципації (А. Готсдинер). Незаперечний інтерес викликає визначення етапів становлення художнього сприйняття: ознайомлення з мистецьким твором, прояснення, осяяння (В. Остроменський).

Узагальнення наведених підходів дає підстави вирізнити три основні ступеня, які прямо чи опосередковано присутні в усіх теоретичних концепціях:

- 1) перцептивне сприйняття сенсорної інформації;
- 2) аналіз виразно-сислового значення художньої мови;

3) інтерпретація емоційно-образного змісту мистецького твору.

Підкреслимо, що виділення цих ступенів є досить умовним, оскільки художнє сприйняття — це інтегративний процес, який не розпадається на ізольовані частини, а включає всі згадані складові. Адже емоційна реакція завжди поєднується з аналітико-синтетичною діяльністю свідомості. Тому процес переживання як єдино можлива основа спілкування з мистецькими творами пронизує різні ступені сприйняття, віддзеркалюючи динаміку емоційних реакцій: від безпосередньо-чуттєвих проявів до вищих емоцій естетичної насолоди, різнобарвну гаму витончених емоційних переживів і яскравих афективних спалахів, предметних почуттів і ледь уловимих настроїв.

Відсутність у суб'єкта художньої діяльності такої здатності до емоційних реакцій часом породжує в нього “ціннісну оману”, тобто недоступність для нього осягнення художньої цінності мистецького твору. З іншого боку, недоліки художнього сприйняття спостерігаються не лише тоді, коли реципієнту бракує емоційності реагування на мистецтво, а й тоді, коли його суб'єктивні почуття далекі від образного змісту самого твору. Тут варто звернутися до визначення художніх емоцій як “розумних емоцій”, що мають, за словами Л. Віготського, великі інтелектуальні потенції, виконують пізнавальні функції, внаслідок чого і стає можливим досягнення розуміння мистецтва, інтеріоризація реципієнтом змісту твору.

Втім, хоч художнє сприйняття і відбувається як нерозривний взаємозв'язок емоційних та раціональних процесів, образного переживання і образного мислення, його умовна диференціація на окремі щаблі дає змогу виявити способи дій, які потрібні для освоєння художнього тексту. Вони є прийомами духовно-практичної діяльності, внаслідок виконання яких здійснюється розрізнення, розуміння та оцінка образного змісту мистецтва. Кожен із цих ступенів сприйняття є специфічним і передбачає формування відповідних перцептивних та інтелектуальних умінь художньо-пізнавальної діяльності.

Перший ступінь сприйняття, тобто перцептивне розрізнення художньої інформації, передбачає розвиток таких умінь, які дають змогу суб'єкту художньої діяльності виділяти окремі засоби виразності, стежити за їх змінами, об'єднувати в цілісність. Перспективним напрямком розв'язання цього завдання є дослідження фігуро-фонових зв'язків. Феномен вирізнення фігури з фону дає можливість диференціювати художні враження, правильно знаходити композиційний центр як ключову категорію змістової сутності твору. Такі вміння слід формувати на основі досвіду спілкування реципієнта з жанрово-стильовими різновидами мистецтва, що забезпечує повноцінне чуттєве розуміння специфіки різноманітних виразних формул, які символізують певні історичні й національні культури.

Другий ступінь — аналіз і розуміння твору — пов'язаний з переходом від перцепції художньої інформації до освоєння її виразно-сміслових значень. Цей ступінь характеризує прагнення сприймаючого якомога точніше зрозуміти об'єктивний художній текст, що закріплено в системній структурі засобів виразності певного виду мистецтва. Тому на другому ступені важливо розвивати вміння суб'єкта аналізувати художню мову, порівнювати конкретний твір з іншими явищами культури, використовувати дані про соціально-історичний фон розвитку того чи іншого виду мистецтва тощо. Адже розуміння і переживання мистецьких творів передбачає здатність уловлювати соціально-людський зміст, який міститься в конкретних засобах вирішення художніх проблем.

Принципове значення має те, що реципієнт засвоює та відновлює визначене митцем бачення світу, авторські переживання, які “у знятому вигляді” вбирає в себе художній матеріал. Оскільки він охоплює та трансформує найістотніші сторони дійсності, вплив мистецтва на особистість стає вельми значущим і глибоким. З цього приводу доцільно знову звернутися до праць з естетики В. Блудової, в яких вона підкреслює, що сутність сприйняття становить не добування інформації про безпосередньо відображуваний об'єкт, про

полотно і фарби на ньому, про акустичний процес, мармур чи глину, про папір і друкарську фарбу на ньому тощо. Воно має дати суб'єкту інформацію про те, що лежить за їхніми межами: про результати пізнання й оцінки дійсності автором твору. В процесі цього сприйняття і внаслідок своєрідної переробки його результатів суб'єкт відчуває не тільки духовний, а й практичний вплив, який й передбачав автор. Мистецтво бере участь у формуванні життєвих установок цього суб'єкта, формує його ставлення до дійсності, що також перебуває за межами цього об'єкта, який почуттєво сприймається. Сприйняття дає в цьому разі не вихідний чуттєвий матеріал, а результати осмислення митцем іншого чуттєвого матеріалу — його життєвих спостережень, що передували конкретному творові.

Емоційно-естетичний зміст, який існує у свідомості автора, зовні реалізується внаслідок кодування спеціальними знаками художньої мови. Тому діяльність сприйняття — це суб'єктивне декодування цих знаків. Результати такої діяльності приводять до формування досвіду розуміння мистецтва. Когнітивні процеси, що поєднують сприйнятий образ з історико-культурним контекстом творення мистецтва, забезпечують категоризацію добутої перцептивної інформації, її усвідомлену об'єктивацію, сприяючи наповненню “первинного” (мимовільного, емоційного) змісту “вторинним” (узагальненим). Останній зумовлено підсумковим освоєнням сутності твору як особливого феномена культури, що акумулює в собі духовний досвід людства і має певний потенціал виховної дії. Формування цієї групи вмінь, які дають змогу досягнути художню творчість як процес спілкування митця зі світом духовних цінностей і як практичне ствердження їх у суспільному житті, залежить від рівня художньо-естетичної освіченості реципієнта, що детермінує цілісність сприйняття та ступінь його адекватності.

Подальше досягнення твору передбачає співвідношення його змісту зі спрямуванням ціннісних орієнтацій сприймаючого, з його індивідуальним життєвим і художнім досвідом. На третьому ступені сприйняття — естетичної оцінки та

інтерпретації твору — особливого значення набувають уміння особистісного освоєння художньої образності, емоційної ідентифікації, розвиток пошукової активності реципієнта, які спрямовують його фантазію, пам'ять, силу уявлення і є своєрідною «гарантією» сприйнятливості до мистецтва. Важливість цього етапу пояснюється асоціативною природою художніх творів, що визначає поліваріантність їх сприйняття та свідчить про можливість кількісної та якісної різноманітності інтерпретацій.

Художній зміст завжди викликає в людини, крім суспільно-визнаних, індивідуально-неповторні асоціації, які забезпечують механізми включення в процес сприйняття особистісного досвіду реципієнта, що доповнює і збагачує структуру мистецького твору. Цей досвід у сукупності всіх його елементів (життєвого, загально-естетичного, художнього) стає основою народження асоціативних уявлень суб'єкта сприйняття, які взаємопов'язані з розвитком особистості. Автори наукових праць зазначають, що асоціативний комплекс утворюється з: минулого досвіду ставлення людства до дійсності, практики взаємодії людини з реальними предметами і явищами, що дає інформацію про об'єкти, які втілюються у творі; досвіду сприйняття створеної митцем вторинної реальності, практики спілкування з мистецькими творами, яка формує інформацію щодо законів зображення та особливостей вираження дійсності у творах; особистого досвіду людини, що залежить від її суб'єктивних властивостей, специфіки психічного стану. Останнє і визначає конкретизацію та індивідуальну інтерпретацію мистецьких творів, особливості та ступінь активності організації суб'єктом свого естетичного сприйняття.

Отже, завдяки асоціативному мисленню, інтуїції, вирізненню тих чи інших аспектів твору суб'єкт пізнає його глибинний, «підтекстовий» смисл і дає йому естетичну оцінку. Адже диференційований підхід до сприйняття твору, віддання переваги його окремим якостям, уміння досягти його художню сутність завжди супроводжуються відчуттям

переживання цінності. Як інтегральний результат діяльності суб'єкта сприйняття, розуміння та інтерпретації смислового значення мистецтва, естетична оцінка характеризує водночас і структуру твору, і структуру свідомості сприймаючого, а тому має принципову можливість бути зовнішнім індикатором складного процесу функціонування художньої культури. З одного боку, естетична оцінка дає змогу виявити вплив мистецтва на людину, з другого — встановити рівень естетичної свідомості реципієнта, ступінь відповідності твору його потребам й інтересам.

Оскільки художні моделі не лише містять підсумкові враження, ідеї та почуття (результат осмислення автором дійсності), а й втілюють сам процес її активного осягнення, безпосередня оцінка дійсності є лише першим шаром тієї аксіологічної основи, яка органічно з'єднується в мистецькому творі з гносеологічною. Над ним є другий і головний шар — оцінка самих оцінок, тобто відображення у творі відносин як найважливіша складова тих підсумкових ідей, які запрограмовані автором, але виробляються лише в процесі творчого осягнення художнього твору кожним слухачем, читачем, глядачем (С. Раппопорт). Тому дослідження змісту оцінювального ставлення до мистецтва відкриває прямий шлях до встановлення рівня розвитку художнього сприйняття, творчої активності, глибини і самостійності реципієнта.

Тісна взаємодія репродуктивних і продуктивних механізмів психіки у художньому сприйнятті, єдність відображувальних і творчих процесів пізнання мистецтва дає підстави розмежувати об'єктивне значення твору та особистісні смисли, становлення яких можна тлумачити як розвиток культури мистецького спілкування. Актуальним аспектом педагогічних досліджень у цій галузі є вивчення дозволеної міри якісної своєрідності та індивідуальності особистісних інтерпретацій твору, причин можливих перекручень того, хто вивчає, його змісту, критеріїв адекватності сприйняття, що сприяє розумінню процесів духовного розвитку суб'єкта художньої діяльності, допомагає у

пошуках доцільних шляхів педагогічної організації виховних впливів мистецтва.

Вже йшлося про те, що високий ступінь творчої самостійності інтерпретації твору, неповторний предметно-асоціативний зміст суб'єктивного образу сприйняття є неодмінною передумовою ефективності художнього пізнання, заглиблення реципієнта у мистецтво та розвиток у нього потреби у мистецькому спілкуванні. Художній інваріант твору, джерелом освоєння якого є аналіз семантичного синтаксису художньої мови, не можна визначити без урахування особистих перетворень мистецького образу в процесі сприйняття, нестереотипного вирішення творчих завдань художньої діяльності. Якщо немає творчого пошуку внутрішніх зв'язків образної системи, художнє сприйняття не включається в структуру індивідуального досвіду особистості, й виховний потенціал твору не реалізується. Лише завдяки елементам співтворчості стає можливим спілкування з мистецтвом.

Варто спинитися на питанні правомірності самого вживання терміну "співтворчість" стосовно діяльності реципієнта. Безумовно, художня творчість митця та співтворчість суб'єкта сприйняття різняться між собою за кінцевим результатом. Проте між ними існує багато чого спільного. Так, творення та сприйняття однаково залежать від об'єкта інформації. У митця — це навколишній світ, у реципієнта — мистецький твір. Якщо митець у процесі творення тлумачить і оцінює предмети та явища дійсності, то реципієнт інтерпретує й оцінює художній об'єкт. Як об'єкт реальності безпосередньо чи опосередковано впливає на діяльність митця, так і зворотня реакція сприймаючого суб'єкта (його відгук на твір) позначається на подальшій діяльності щодо усвідомлення емоційних вражень, які тривають і при завершенні самого акту спілкування з мистецьким явищем.

Отже, співтворчість — це активне цілісне сприйняття, що ґрунтується на співпереживанні, авторському баченні світу, самостійному творчому осмисленні, оцінці та інтерпретації образного змісту мистецького твору. Підготовленість до його сприйняття, рівень художньо-пізнавальної діяльності

реципієнта визначають здатність до творчості як певного способу спілкування з мистецтвом.

Педагогічні погляди на основоположне значення художнього сприйняття в мистецькій освіті, визначення структури художньо-пізнавальної діяльності уможливають встановлення етапності формування розглядуваного феномена. Визначемо такі етапи:

а) попередній, або передкомунікативний (ознайомлення учнів з різними напрямками розвитку мистецтва, пробудження в них інтересу до розмаїття жанрів і стилів художньої творчості);

б) основний, або комунікативний (педагогічне керівництво процесами переживання, розуміння та оцінки художніх явищ при безпосередньому контакті з ними сприймаючого);

в) завершальний, або посткомунікативний (закріплення післядії отриманої художньої інформації, її впливу на духовний світ особистості, що виходить за межі сприйняття конкретного твору).

На передкомунікативному етапі відбувається накопичення необхідних естетичних, художньо-історичних та спеціальних знань з теорії мистецтва, загальних художніх вражень, уявлень про можливі способи творчої діяльності. Вони знаходять своє виявлення в художніх інтересах учнів, характеризують їх життєвий та художньо-естетичний досвід, диспозиції та установки, що впливають на процес спілкування з мистецтвом.

Комунікативний етап спрямований на формування досвіду мистецького спілкування. На цьому етапі важливо активізувати різні види художньої діяльності, що сприяють, з одного боку, розвитку емоційної сфери особистості, її здатності до естетичного переживання мистецтва, а з другого, формуванню свідомості учнів, їх умінню аналізувати й розуміти образний зміст художніх творів. Комунікативний етап, який є центральним у складній трьохфазній структурі розвитку художнього сприйняття, найбільше впливає на перцептивно-інтелектуальну діяльність суб'єкта мистецького спілкування.

Посткомунікативний етап передбачає пізнання учнями своєї духовної сутності, самотворення на підґрунті здобутих мистецьких вражень. Загальновизнаною є думка, що художні образи не лише мають особистісний смисл для сприймаючого, а й є основою самоосмислення особистості. Адже кожен читач, слухач, глядач художнього твору виступає не тільки споживачем духовного багатства, а й своєрідним об'єктом, що змінюється під впливом мистецтва у своїх ставленнях до світу і до самого себе. Тому на посткомунікативному етапі істотним завданням є створення умов для формування в суб'єкті сприйняття досвіду пізнання власних емоційних реакцій, самооцінки свого ставлення до мистецтва та самоусвідомлення свого духовного світу.

Творча інтроспективна діяльність стосовно спілкування з мистецтвом, що відбувається як спосіб пізнання внутрішньої природи людини, її саморозвитку і самозмінювання, є важливим чинником реалізації виховного потенціалу художніх творів. У цьому разі суб'єкт сприйняття, привласнюючи безмежне багатство зовнішнього світу, проживає "життя" мистецького твору як своє особисте і піднімає власне "я" до універсально-загального буття. Результатом цього стає, за висловом М. Бахтіна, гуманістичне "цілісне ущільнення світу навколо людини", її піднесення як особистості, що інтегрує гаму духовних відносин. Такий досвід рефлексії над самим творчим процесом сприяє розвиткові в учнів здатності до мистецького спілкування, групової та міжособистісної комунікації, дискусійного обговорення внутрішніх психічних станів, розуміння особистісних позицій інших людей. Тому посткомунікативний етап, що є закономірним продовженням перших двох етапів, дає змогу спрямовувати педагогічні зусилля на розвиток духовного світу суб'єкта художнього сприйняття, на виховання його глибоко індивідуального ставлення до мистецтва, а через нього до навколишнього світу і самого себе.

Хоч кожен згаданий вище етап показує якийсь один із специфічних механізмів впливу мистецтва, всі вони взаємопов'язані й начебто "переходять" один в один. Відповідно до

цих етапів можна визначити й ознаки якісно високого рівня сформованості художнього сприйняття. Це: інтерес до мистецтва; вибіркове ставлення до художніх творів; художньо-естетична ерудиція; емоційність сприйняття; адекватність розуміння художньої інформації; здатність до творчої інтерпретації мистецтва; вплив мистецьких творів на подальшу самостійну діяльність особистості.

Підкреслимо, що ці ознаки цілісного свідомого сприйняття мистецтва цілком співзвучні концепції його культуро-творчого впливу на особистість, згідно з якою, крім збільшення контактів учнівської молоді з художніми творами, створюються належні умови для змістовного мистецького спілкування. Найвищим показником такого спілкування є вплив мистецтва на духовний світ особистості, становлення її позицій, поглядів і переконань, самопізнання свого власного "я".

Органічною основою вимірювання здатності суб'єкта до мистецького спілкування виступає діяльність, у якій інтегруються та виявляються різні якості особистості й відповідно до результатів якої набуває свого смислу поняття культури, зокрема художньої культури. Сутність діяльнісного підходу складає поняття установок, що є одним з найбільш цікавих і своєрідних сучасних уявлень про основні механізми художнього сприйняття. В цьому феномені перехрещується низка ліній психологічної, соціологічної, педагогічної, мистецтвознавчої думки. Він пов'язаний з широким колом різних галузей знань (від теорії перцептивного регулювання до соціальної психології), ідеї яких дедалі більше стверджуються в сучасній науці як логічної основи вивчення проблеми сприйняття мистецтва.

Вихідним положенням теорії установки є її тлумачення як стану готовності суб'єкта до певної активності, що забезпечує цілеспрямований характер діяльності. Цю характерну функцію установки можна спостерігати як в елементарній моториці, так і в складніших процесах, якими є художня діяльність, що дає підстави пояснити механізми імпульсивного та свідомого реагування особистості на мистецтво,

визначити особливості педагогічного діагностування та корекції культури художнього спілкування, розкрити доцільні напрямки регуляції поведінки суб'єкта сприйняття в постійно мінливих умовах навколишнього світу мистецтва.

У науковій літературі зазначається, що будь-яке виховання не обмежується пасивним сприйняттям індивідуумом зовнішніх виховних впливів. Суб'єкт обов'язково пропускає їх через бар'єри своїх внутрішніх установок, за допомогою яких здійснюється цензурування, коригування одержаної інформації й досягається таким чином ефективність індивідуального розвитку людини. Установки мають ознаки константності, стабільності й зберігаються як свого роду алгоритм діяльності суб'єкта, що сприяє збереженню його неповторно-індивідуальних рис та тих змін, яких він зазнав у процесі цілеспрямованого навчання й виховання. Адже перш, ніж здійснити якийсь вчинок чи сприйняти художнє явище, діяти та споглядати предмети художньої творчості, людина має певну модель: як вона це сприйматиме, як діятиме. Таке своєрідне передбачення дає змогу зосередити зусилля, сконцентрувати увагу на тих чи інших способах спілкування з мистецтвом.

З огляду на це поняття установки можна вважати одним з центральних теоретичних положень духовного розвитку суб'єкта. Воно подано в численних термінах і відбиває у концептуальному апараті різні напрями вияву готовності людини до певної форми реагування, що спонукає її орієнтувати свою діяльність у конкретному напрямі й діяти послідовно щодо об'єктів, з якими вона пов'язана. Серед цих термінів найпоширенішими для характеристики художньої діяльності є очікування, передбачення, емоційне прогнозування, інформаційна модель, установка свідомості, сенсорна, моторна установка, ціннісні орієнтації, художньо-психологічна установка тощо.

З точки зору педагогічного керівництва процесом розвитку художнього сприйняття суттєвого значення набуває розмежування плану установки і плану об'єктивації, розуміння яких подібне до понять неусвідомленої установки і

установки, що сформувалась у процесі свідомої поведінки особистості.

У плані неусвідомленої установки розгортається імпульсивна поведінка суб'єкта, яка характеризується його безпосередньою мимовільною реакцією. Вона виникає під впливом раптової актуальної потреби, задоволення якої відбувається в стандартних ситуаціях. Наприклад, імпульсивне відстукування ногою ритму знайомої мелодії, її наслідування.

У проблемних ситуаціях, коли перед людиною виникає завдання, яке неможливо розв'язати, спираючись на арсенал уже засвоєних готових формул поведінки, виникає зупинка чи затримка, що припиняє реалізацію імпульсивних дій і включає механізми об'єктивації, завдяки яким власна діяльність стає об'єктом пізнання та самопізнання. В цьому процесі, що супроводжується засвоєнням логічної послідовності способів дій, осмисленням інтелектуального шару поведінки, інтенсивними емоційними реакціями, формуються нові, більш досконалі установки, які зумовлені результатами свідомої активності особистості.

Означені установки належать до типу соціально-психологічних, бо вони об'єктивно детермінують соціальну поведінку суб'єкта у всіх сферах діяльності й тому становлять важливий інструмент педагогічного впливу на людину. Різновидом таких установок є художньо-психологічні установки, що охоплюють перцептивні, емоційні, аксіологічні, пізнавальні, творчі. В залежності від етапу педагогічної роботи ці установки функціонують як загальні, процесуальні чи зворотньоспрямовані.

Так, на передкомунікативному етапі актуалізуються загальні установки, основу яких складає попередній досвід сприймаючого, його мистецький тезаурус. Вони характеризують схильність суб'єкта до художнього спілкування поза безпосереднім контактом з конкретними творами, тобто визначають його ставлення до мистецтва в цілому, емоційну готовність до сприйняття окремих видів, жанрів, стильових напрямків художньої творчості, обізнаність з ними. На

цьому етапі педагогічна мета полягає в тому, щоб систематизувати, скоректувати набутий суб'єктом досвід і в такий спосіб підготувати його до творчого спілкування з мистецтвом.

Реалізація цієї мети стає можливою завдяки тому, що кожна загальна установка має безліч виявів в окремих актах реагування на художні твори і закріплюється в цій конкретній якості як фіксована установка, тобто така, що належить уже до конкретних мистецьких явищ чи творчості того або іншого композитора. Фіксовані установки, які називають моделлю очікуваних образів, є важливим компонентом розвитку мотиваційної сфери сприйняття мистецтва, детермінантою поведінкової активності суб'єкта художньої діяльності, вибірковості його інтересів і уподобань у сфері мистецтва.

Серед засобів формування загальних і фіксованих установок на передкомунікативному етапі центральне місце належить вербальному інформуванню суб'єкта, повідомленню йому необхідних знань у процесі бесід, вступного слова, що випереджає демонстрацію художнього твору і будується як відповідний план спілкування з мистецтвом.

Установка — це не тільки абстрактно-інтелектуальне усвідомлення сутності мистецьких явищ, а й їх переживання. У формуванні установок важливого значення набувають методи стимуляції емоційної активності: підбір подібних в емоційному плані, близьких за образним змістом, стильовими ознаками художніх фрагментів різних видів мистецтва, які спрямовують сприйняття основного твору, що експонується у навчальному процесі.

Загальні художньо-психологічні установки нерідко визначаються в літературі як зовнішні, що тісно взаємопов'язані з внутрішніми або процесуальними установками, формування яких відбувається на комунікативному етапі педагогічної роботи. Якщо зовнішні установки передують процесу сприйняття і зумовлюють його загальний напрямок, то внутрішні установки створюються в процесі безпосереднього контакту з художніми творами. Вони є

специфічною підготовкою реципієнта, активізаторами його перцептивних та інтелектуальних дій. Таким чином, процесуальні установки “керують” сприйняттям “всередині”, організовують естетичні емоції суб’єкта, які об’єктивуються в аналітико-синтетичній діяльності розуміння твору. Ці установки відбивають прагнення реципієнта знайти орієнтири у художньому матеріалі, активізують його увагу, асоціативне мислення, пам’ять. Спектр операцій, що застосовується з цією метою, досить широкий: впізнання, пригадування, порівняння, звернення до минулого досвіду тощо.

Формування процесуальних установок значною мірою залежить від самого мистецького твору, структура якого діє на процес і результат сприйняття. Втім їх розвиток може бути скерованим і спеціальними педагогічними прийомами, завданнями, вправами, процес виконання яких потребує засвоєння особистістю необхідних способів дій спілкування з мистецтвом. Тому процесуальні установки мають динамічний характер: вони визначають процес сприйняття й водночас самі змінюються під його впливом.

Обидва типи установок — загальні (зовнішні) і процесуальні (внутрішні) — незважаючи на їх досить різний зміст, функціонують у певному сполученні. Процесуальні установки пов’язані із загальними через структуру і особливості самого твору, а загальні реалізуються у діях процесуальних. Це відображено на посткомунікативному етапі сприйняття, зміст якого можна характеризувати як “переживання емоційного резонансу”. З одного боку, тут виявляються результати впливу процесуальних установок у вигляді суб’єктивних образів сприйняття твору. З другого боку, відбиття об’єктивного художнього смислу у призмі власного досвіду і знань реципієнта сприяє дальшому розширенню та поглибленню його художніх інтересів, що створюють предмет загальних установок. За умови повторного сприйняття його посткомунікативний етап стає передкомунікативним і так процес триває знов і знов.

На посткомунікативному етапі особливого значення набуває ретроспективна “зворотноспрямована” установка після-

дії, яка синтезує підсумкові висновки суб’єкта, естетичні оцінки самого твору і власного життєвого досвіду, творчо-рефлексивне пізнання своєї внутрішньої сутності.

Отже, установка є найважливішим механізмом художньої перцепції, що визначає загальну орієнтацію всіх компонентів сприйняття мистецтва. Це специфічна попередня готовність сенсорного апарату до виділення образів-знаків з цілісного предмета художньої діяльності, спрямованість пам’яті на збереження цих образів, здатність асоціативного уявлення до їх об’єднання та досягнення смислу. З підвищенням досвіду спілкування з мистецтвом ускладнюються функції установок, які включають дедалі більший спектр суб’єктивних чинників свідомості людини. Саме тому установки можна вважати і показниками, і детермінантами формування художнього сприйняття, що відкриває шлях до розробки критеріїв педагогічної діагностики рівнів мистецького спілкування.

Акцентування традиційною педагогікою раціональних можливостей досягнення мистецтва залишало осторонь глибинну підсвідому сферу психіки індивіда, без урахування якої важко збагнути специфіку художнього сприйняття, визначити джерела й мотиви мистецької діяльності.

Дослідження в цій галузі асоціюються передусім з ім’ям К. Юнга, який вводить до наукового обігу поняття “колективного позасвідомого” як ґрунту, на якому зростає індивідуальна психіка, фіксується і передається культурний досвід людства.

Основу “колективного позасвідомого” складають образи-символи, так звані “архетипи”. Вони несуть у собі певні смисли, що стверджувалися протягом багатьох століть і виявлялися у міфології, релігії, мистецтві, а також у більш абстрактних, узагальнених формах політики, соціології, філософії. Хоч ці образи і сюжети виникали у далеких одна від одної культурах, що мали різний устрій і традиції, вони виявляються глибоко спорідненими між собою, мають тенденцію повторюваності й виникають інтуїтивно у свідомості суб’єкта за певних умов.

Такими умовами є процеси художнього сприйняття, в яких архітипові символи відбиваються у вигляді специфічних переживань. Підсвідомі структури психіки реципієнта резонують з архітиповими символами художньої мови і внаслідок цього стають джерелом народження особистісних смислів у процесі мистецького спілкування.

Отже, у суб'єктивному переживанні резонанс з колективним позасвідомим досягається через відповідне використання засобів художньої виразності. Саме в них архітип виявляється як символічне вираження взаємовідносин "я" зі світом, що втілюється у творі, і здійснюється митцем поза свідомо. Це уможливорює процес інваріантного розуміння художньої мови, її універсального значення, актуалізації семантичного змісту мистецтва як акту резонансу між можливостями інтуїтивного осягнення твору реципієнтом та особливостями конкретної художньої форми.

Не викликає сумніву, що інтерес до підсвідомих процесів сприйняття є поштовхом для більш широкого осмислення проблем мистецької освіти. Адже дослідження підсвідомих мотивів художньої діяльності, механізмів творчої інтуїції становить винятково важливий аспект духовного розвитку особистості. Складність зазначеної проблеми полягає у розкритті взаємозв'язку між свідомими та інтуїтивними психічними актами, оскільки позасвідомі імпульси не зникають з появою свідомих процесів, а лише змінюють свій напрямок, переходять в інші прошарки художнього феномена. Тому методика реєстрації підсвідомих процесів сприйняття дає конче важливий матеріал для розв'язання багатьох педагогічних проблем.

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Асмолов А. Г. Деятельность и установка. М., 1979.
2. Восприятие музыки. М., 1980.
3. Костюк О. Г. Сприймання музики і художня культура слухача. К., 1965.
4. Костюк А. Г. Восприятие мелодии. К., 1986.

5. Лановенко О. П. Художественное восприятие: опыт построения общетеоретической модели. К., 1987.

6. Лосев О. Ф. Античная музыкальная эстетика. М., 1960.

7. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. М., 1980.

8. Михалёв В. П., Федорук В. С., Яранцева Н. А. Художественное произведение в процессе социального функционирования. К., 1979.

9. Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования. К., 1986.

10. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. М., 1982.

11. Остроменский В. Д. Восприятие музыки как педагогическая проблема. К., 1975.

12. Торопова А. В. Проблема бессознательного в музыкальной педагогике. М., 1997.

13. Художественное восприятие. Л., 1981.

14. Эстетические очерки. Вып. 3. М., 1983.

15. Эстетические очерки. Вып. 4. М., 1987.

□ Контрольні запитання

1. Розкрийте психологічний зміст і структуру категорії "художнє сприйняття".
2. Як виявляється взаємодія об'єктивного і суб'єктивного, емоційного і розумового, репродуктивного і творчого чинників художнього сприйняття?
3. Назвіть педагогічні етапи підготовки суб'єкта до художнього сприйняття.
4. Поясніть значення поняття "художньо-психологічна установка".
5. Яку роль у художньому сприйнятті відіграють підсвідомі процеси?

Висновки

Отже, філософія мистецької освіти є такою галуззю знань, що спрямована на осмислення закономірностей духовно-практичного осягнення мистецтва, його ролі в культурному житті суспільства, соціальної потреби у формуванні художньо освіченої людини. Тому функції філософії мистецької

освіти полягають в усвідомленні сутності теоретичного і практичного досвіду педагогіки, значенні мистецтва в системі гуманітарної освіти.

Найважливішою проблемою зазначеної галузі знань є розкриття та вирішення суперечностей. Головними серед них можна вважати певну диспропорцію у співвідношенні між навчанням і вихованням, загальною та професійною освітою, традиційною орієнтацією на опанування спеціальних знань та розвитком індивідуально-неповторного ставлення до художніх цінностей, аналітичних підходів до розуміння мистецьких творів і непередбаченістю суб'єктивних емоційних реакцій, відродженням національної художньої культури і досягненням вселюдських цінностей полікультурного художнього простору, офіційною системою суспільно визнаних цінностей та індивідуальними інтересами і уподобаннями особистості.

У розв'язанні окреслених суперечностей вагому роль відіграє розробка методологічних засад розвитку художньої форми світогляду, що має виняткове значення для формування уявлень про синтетичну картину світу як загальнокультурну цілісність наукових знань і гуманістичних ідеалів, об'єктивних і суб'єктивних, пізнавальних і аксіологічних компонентів відображення дійсності.

Реалізація світоглядної функції мистецтва у навчально-виховному процесі ґрунтується на осмисленні діалогової форми педагогічної взаємодії. Її впровадження в практику викладання мистецьких дисциплін потребує звернення до філософських, естетичних, психологічних, мистецтвознавчих теорій, що визначають напрямки розвитку культури особистості як "надпредметного" результату освіти, що не вимірюється кількістю опанованої інформації та вмінням її використовувати.

В умовах реконструкції традиційної педагогічної системи пріоритетними є підходи, які розкривають нові аспекти культуротворчого впливу мистецтва на особистість, формування здатності до спілкування з художніми творами. Такий вплив знаходить своє вираження в інтегральних якостях

комунікативності, емпатії, креативності, рефлексії, що характеризують сучасні тенденції розвитку самостійності і творчого мислення суб'єкта художньої діяльності, його потреби самовдосконалення під впливом отриманих мистецьких вражень.

Означені тенденції фокусуються у концептуальних уявленнях про художнє сприйняття, яке включає складний комплекс свідомих і підсвідомих реакцій суб'єкта. Вони забезпечують можливість розуміння та інтеріоризації художнього смислу в особистісне ставлення до твору, а через нього — до досягнення духовної сфери життя.

З точки зору педагогічного керівництва динамікою художнього сприйняття є формування художньо-психологічних установок, які зумовлюють організованість і узгодженість способів мистецького спілкування.

Термінологічний словник

АДЕКВАТНИЙ — рівний, відповідний, тотожний.

АКТИВНІСТЬ — властивість організму, психіки (фізична і психічна); властивість особистості.

АКСОЛОГІЯ (гр. *axios* — цінний + *logos* — слово, вчення) — філософське вчення про цінності суспільства, соціальних груп та особистості; розрізняють цінності соціальні, духовні, культурні, моральні, естетичні, художні та ін.

АКТУАЛІЗАЦІЯ — відтворення в пам'яті суб'єкта знань, уявлень, життєвого та мистецького досвіду.

АКТУАЛЬНА ПОТРЕБА — та, що виявляється у дії на противагу потенціальній, що є лише можливою.

АНАЛІЗ — розкладання, розчленування цілого на частини; здійснюється у двох напрямках: практичні дії і мислительні операції.

АНТИЦИПАЦІЯ (лат. *anticipatio* — угадування наперед, передбачення) — здатність інтелекта людини до випереджувального відображення явища.

АСОЦІАТИВНА ПСИХОЛОГІЯ (лат. *associo* — приєдную) — напрям психології, який тлумачить механізми створення структури людської психіки через виникнення причинно-наслідкових

зв'язків (асоціацій) між відчуттями і уявленнями, що сприяє набуттю індивідом нового досвіду.

АСОЦІАТИВНЕ УЯВЛЕННЯ в мистецтві — здатність особистості асоціативно співвідносити предмети і явища навколишнього світу, продуктивно конструювати через уявлення їх нові, нетривіальні зв'язки, що відрізняються багатозначністю та відсутністю звичних шаблонів і стереотипів сприймання.

ВИХОВАННЯ — створення педагогічних умов для формування особистісних якостей учнів, набуття ними соціального досвіду.

ГЕРМЕНЕВТИКА (гр. *hermeneukos* — роз'яснення, тлумачення) — теорія розуміння багатозначних культурно-історичних текстів, аналіз та інтерпретація художнього смислу мистецьких явищ.

ГЕШТАЛЬТПСИХОЛОГІЯ (нім. *Gestalt* — цілісна форма, образ) — напрям у психології, який ставить у центрі вивчення організоване ціле образу, властивості якого не можна здобути з окремих його частин.

ГНОСЕОЛОГІЯ (гр. *gnosis* — знання, вчення) — теорія вивчення витоків, форм і методів наукового пізнання, його істинності, здатності людини до пізнання дійсності.

ГУМАНІСТИЧНИЙ СВИТОГЛЯД — сукупність поглядів на людину як найвищу цінність, вираження поважного ставлення до прав і свобод кожної особистості, визнання необхідності створення належних умов для розвитку і саморозвитку всіх членів суспільства.

ГУМАНІСТИЧНА ПЕДАГОГІКА — напрям у сучасній теорії і практиці навчання й виховання, що виник як реалізація ідей гуманістичної психології; головною метою проголошує розвиток унікальної цілісної особистості, яка прагне до максимальної реалізації своїх можливостей, здатна на свідомий і відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях, відкрита для сприймання нового, до творчого самовираження.

ГУМАНІСТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ — напрям у сучасній психології, що визнає своїм головним предметом цілісну особистість у процесі її саморозвитку.

ДИСПОЗИЦІЯ (лат. *dispono* — розташовую, розміщую) — у психології наперед визначений план поведінки, спосіб дій людини.

ДІАЛОГ ВНУТРІШНІЙ (гр. *dialogos* — поперемінний обмін репліками) — внутрішня репрезентативність двох умовних суб'єктів у психіці соціально розвиненої людини ("я" та "alter Ego"), що вступають у діалогову взаємодію між собою, внаслідок чого відбувається осмислення і розв'язання певних проблем, формування власних позицій, самоусвідомлення людиною своєї сутності.

ДОСВІД — сукупність знань і навичок, набутих на основі й у процесі певного виду діяльності; виділяють соціальний, життєвий, естетичний, художній, педагогічний досвід та ін.

ДУХОВНІСТЬ — специфічна потреба пізнання світу, самого себе, смислу і призначення свого життя, що виявляється у багатстві внутрішнього світу особистості, її ерудиції, розвинутих інтелектуальних і емоційних запитах, моральності, залученні до культурних цінностей.

ЕКЗИСТЕНЦІАЛІСТСЬКА естетика (лат. *existentia* — існування) — вчення про те, що буття людини — її екзистенція — раціонально не пізнається, а опановується безпосереднім "переживанням"; способи висвітлити неповторну індивідуальність особистості близькі тим, які використовує мистецтво, що пояснює намагання досягнути вищого смислу існування людини, її відносини зі світом, іншими людьми через прорив (трансценденцію) в іншу реальність.

ЕКСТЕРІОРИЗАЦІЯ (лат. *exterior* — зовнішній) — перехід внутрішніх, психічних актів у конкретні зовнішні дії та вчинки в процесі активної взаємодії особистості з навколишнім середовищем.

ЕМПАТІЯ — співпереживання, розуміння почуттів, які переживає інша людина, і відповідне виявлення своїх почуттів.

ЕСТЕТИЧНА ОЦІНКА — встановлення значущості предметів і явищ дійсності та мистецтва з позицій уявлень особи про прекрасне; процес оцінювання має суб'єктивний характер, оскільки детермінується інтересами та потребами особи, які безпосередньо залежать від її світогляду, рівня естетичного розвитку.

ІММАНЕНТНЕ ЗНАЧЕННЯ — внутрішньо властиве певному предмету, таке, що відповідає його природі.

ІМПУЛЬСИВНІСТЬ (лат. *impulsus* — удар, поштовх) — риса характеру людини, що виявляється в нестриманості, схильності діяти під впливом першої спонуки, потягу.

ІНВАРІАНТНИЙ — незмінний, незалежний від зовнішніх обставин.

ІНТЕНЦІОНАЛЬНІСТЬ (лат. *intentio* — поривання, намір) — поняття феноменологічної філософії, яке відображає специфічне уявлення про предметну природу свідомості, спрямованість мети, задуму на об'єкт, що характеризує акт художнього сприйняття.

ІНТЕРІОРИЗАЦІЯ (лат. *interior* — внутрішній) — процес перетворення зовнішніх, реальних дій з предметами на внутрішні, ідеальні дії, перехід зовнішніх впливів у внутрішні чинники, їх перетворення в усталені якості особистості.

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ (лат. *interpretatio*) — тлумачення будь-чого, в тому числі самостійне творче розкриття смислу художнього твору, виражене в його виконанні (виконавська інтерпретація) або в словесному судженні (вербальна інтерпретація).

ІНТРОСПЕКЦІЯ — самоспостереження, один із методів психологічного дослідження.

ІНТУЇЦІЯ (лат. *intueri* — пильно, уважно дивитися) — знання, що виникає в людини поза усвідомленням шляхів та умов його отримання, специфічна здатність “цілісного охоплення” проблемної ситуації, механізм творчої діяльності.

КАТАРСИС (гр. *katharsis* — очищення) — термін античної естетики; означає душевну розрядку, естетичну реакцію, яку відчуває реципієнт на завершальній стадії психофізіологічного процесу художнього сприйняття.

КОГНІТИВНІ ПРОЦЕСИ (лат. *cognitio* — знання, пізнання) — перебіг пізнавальних, розумових процесів людини.

КОМУНІКАТИВНІСТЬ (лат. *communiko* — роблю загальним, пов'язую, спілкуюсь) — здатність людини до діалогового спілкування.

КОНСТАНТНІСТЬ (лат. *constans* — незмінний, постійний) — відносна сталість психічних процесів, суб'єктивних образів предметів сприйняття.

КОРЕКЦІЯ (лат. *correctio* — виправлення, поліпшення) — педагогічна діяльність, що спрямована на подолання або послаблення певних вад розвитку учнів.

КРЕАТИВНІСТЬ — сукупність тих особливостей психіки, які забезпечують продуктивні перетворення у діяльності особистості.

КУЛЬТУРА (лат. *culture* — виховання, освіта, розвиток) — предметно-ціннісна форма освоювально-перетворювальної діяльності, в якій відображається історично визначений рівень розвитку суспільства і людини, породжується і стверджується людський сенс життя; сфера духовного життя суспільства, що охоплює систему виховання, освіти, духовної творчості (особливо мистецької), а також установи й організації, що забезпечують їхнє функціонування (школи, вузи, клуби, театри, музеї, творчі спілки тощо).

КУЛЬТУРА ІНДИВІДА — ступінь засвоєння культурних цінностей, що виявляється в культурі основних форм світовідношення: практичній (діяльність, поведінка), теоретичній (мислення), духовно-практичній (почуття, спілкування); синтез індивідуальних якостей, спрямованих на творчий і гуманний спосіб взаємин з довкіллям та іншими людьми.

КУЛЬТУРА ХУДОЖНЯ — сукупність процесів і явищ духовної практичної діяльності, яка створює, розповсюджує і опановує твори мистецтва та матеріальні предмети, що мають естетичну цінність.

КУЛЬТУРНІ ЦІННОСТІ — система життєво значущих для людини і суспільства об'єктів, станів, потреб, цілей, на основі яких здійснюється регуляція людської життєдіяльності; сукупність культурних досягнень, поданих у найвагоміших творах мистецтва, літератури, теоріях, нормах права і моралі, наукових і технічних відкриттях тощо.

МЕТОДОЛОГІЯ (гр. *metodos* — шлях дослідження, пізнання та *logos* — вчення) — система принципів і способів організації та побудови теоретичної і практичної діяльності, а також учення про цю систему.

МИСТЕЦЬКЕ СПІЛКУВАННЯ — внутрішньо діалогова форма осягнення смислу мистецького твору, авторської ідеї.

НАВЧАННЯ — процес цілеспрямованої, послідовної взаємодії вчителя і учнів, спрямований на засвоєння всіх компонентів змісту освіти; структура навчання включає діяльність учителя (викладання) і діяльність учнів (учіння).

НАЦІОНАЛЬНИЙ СВІТОГЛЯД — базується на загальнолюдських цінностях і включає в себе ті риси, які відповідають духовності чи звичаям певного народу.

ОСВІТА — процес і результат засвоєння систематичних знань, умінь і навичок, вдосконалення розвитку і виховання особистості, досягнення нею соціальної зрілості та індивідуального зростання.

ОСОБИСТИСТЬ — людина, соціальний індивід, що поєднує в собі риси загальнолюдського, суспільнозначущого та індивідуально-неповторного.

ПАРАДИГМА ОСВІТИ — сукупність загальновизнаних у науці ідей, цінностей, методів, що визначають певний підхід до пояснення освіти та освітніх процесів.

ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ — спільна діяльність учителя і учнів, що ґрунтується на взаєморозумінні й гуманізмі, єдності їхніх інтересів і прагнень, метою якої є індивідуальний розвиток суб'єкта навчання й виховання.

ПЕДАГОГІЧНА СУПЕРЕЧНІСТЬ — несумісність двох (кількох) явищ у процесі здійснення педагогічних вимог.

ПЕРЦЕПЦІЯ — (лат. *perceptio* — сприймання) — відображення речей і явищ (зокрема художніх) у свідомості людини за допомогою органів чуття.

ПІДСВІДОМЕ — психічні процеси, що відбуваються під порогом

свідомості, перебувають на цей момент поза її фокусом, проте щільно з нею пов'язані, впливають на її перебіг і з відповідною зміною умов порівняно легко переходять в її сферу.

РЕЛАКСАЦІЯ (лат. *relaxatio* — зменшення, ослаблення) — перехід системи у стан рівноваги, розслаблення; компонент регуляції глибинних психофізіологічних процесів, засіб зняття нервово-психічної напруги.

РЕПРОДУКТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ — діяльність відтворюючого, виконавчого характеру.

РЕТРОСПЕКЦІЯ (лат. *retro* — назад і *spekto* — дивлюсь) — погляд у минуле, спосіб аналізу сучасного під кутом зору минулого, звернення до минулого в пошуках витоків тих явищ, тенденцій, що властиві сучасності.

РЕФЛЕКСІЯ (лат. *reflexio* — вигин, відображення) — здатність людини до самопізнання, вміння аналізувати свої власні дії, вчинки, мотиви й зіставляти їх із суспільно значущими цінностями, а також з діями та вчинками інших людей.

САМОСВІДОМІСТЬ — усвідомлення людиною себе самої як особистості, своїх фізичних сил і розумових здібностей, вчинків і дій, їхніх мотивів і мети, свого ставлення до зовнішнього світу, інших людей і до самого себе.

СВІТОГЛЯД — цілісне уявлення про природу, суспільство, людину, яке виявляється у системі цінностей, ідеалів особистості, соціальної групи, суспільства; включає сукупність знань про світ, почуття, ставлення, оцінки, переконання.

СВІДОМІСТЬ — властивий людині спосіб ставлення до світу через суспільно вироблену систему знань, закріплених у мові.

СЕМАНТИКА (гр. *semantikos* — означення) — смисловий бік мови, мовних сполучень.

СЕНСОРНЕ ВИХОВАННЯ (лат. *sensus* — відчуття) — складова частина розумового й фізичного виховання дитини, спрямована на розвиток органів відчуття і сприймання.

СПРИЙНЯТТЯ ХУДОЖНЄ — вид художньої діяльності, що відображений у цілеспрямованому і цілісному сприйнятті мистецьких творів як естетичної цінності, яке супроводжується естетичними переживаннями та асоціативними уявленнями.

ТВОРЧІСТЬ — продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення; розвиток творчого потенціалу діяльності є важливою умовою розвитку культури особистості.

ТЕЗАУРУС — сукупність понять з певної галузі науки, нагороджених людиною.

УСТАНОВКА — зумовлений минулим досвідом стан готовності, схильності індивіда до певної активності або дії у певній ситуації.

УСТАНОВКИ СОЦІАЛЬНІ — такі, що регулюють соціальні вчинки, опосередковують цілісні програми соціальної поведінки особистості.

УСТАНОВКИ ХУДОЖНЬО-ПСИХОЛОГІЧНІ — схильність до художньої діяльності на різних рівнях її регуляції, продукт взаємодії потреб та умов спілкування з мистецтвом.

ФЕНОМЕНОЛОГІЯ — теорія, що розглядає об'єкти поза їх реальним, матеріальним існуванням, як об'єкти інтенціонального змісту та переживання; розуміння художніх творів такими, якими вони є “в собі” поза їх фізичним існуванням та функціональними аспектами.

ФІЛОСОФІЯ — наука про загальні закономірності, яким підпорядковані, як буття (природа і суспільство), так і мислення людини, процеси пізнання.

ФІЛОСОФІЯ МИСТЕЦТВА (ЕСТЕТИКА) — філософська дисципліна, що розглядає закономірності естетичного досягнення людиною світу, сутність виразних форм творчості, які відповідають уявленням про прекрасне, потворне, піднесене, низьке та ін.; наука про роль мистецтва в розвитку суспільства.

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ — визначення підходів до вивчення сутності, мети і цінностей освіти, її умов і форм виявлення у суспільстві.

ФІЛОСОФІЯ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ — галузь філософії освіти, що осмислює суть використання мистецтва з метою розвитку гуманістичної особистості, роль мистецької освіти в культурному житті суспільства, методологічні основи художньо-педагогічної діяльності.

ФІЛОСОФСЬКА СУПЕРЕЧНІСТЬ — категорія, що виражає внутрішнє джерело будь-якого розвитку, руху.

ФУНКЦІЯ (лат. *funcio* — виконання) — діяльність, обов'язок, призначення; конкретна роль мистецтва, окремої художньої форми, засобу виразності мистецького твору.

ХУДОЖНЯ КАРТИНА СВІТУ — притаманний мистецтву конкретно-чуттєвий і водночас узагальнений вид досягнення та образного вираження дійсності, який є результатом художньо-творчої діяльності, а також реалізацією історичного культурного досвіду людства у сфері індивідуально-особистісної і суспільної свідомості.

ХУДОЖНЯ МОВА — сукупність історично усталених, особливих у кожному виді мистецтва відображувально-виразних засобів створення художніх образів.

ЦІННІСТЬ — властивість того чи іншого суспільного предмета, явища задовольняти потребу, бажання, інтереси соціального суб'єкта; характеризує їх особистісний смисл для окремої людини і соціально-історичне значення для суспільства.

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ — вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтована на певний аспект соціальних цінностей.

ЦИВІЛІЗАЦІЯ — сукупність історичних, географічних, соціокультурних та ін. особливостей конкретного суспільства, народу, країни.

“Я — КОНЦЕПЦІЯ” — відносно стійка, більш чи менш усвідомлена система уявлень індивіда про самого себе, що переживається ним як неповторна, на основі якої він будує свої взаємини з іншими людьми і ставлення до себе.

Розділ 2

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПІЗНАННЯ СУТНОСТІ Й СПЕЦИФІКИ МИСТЕЦТВА У ФЕНОМЕНОЛОГО - ДІАЛЕКТИЧНІЙ КОНЦЕПЦІЇ О. Ф. ЛОСЕВА

2.1. О. Ф. Лосєв — філософ і педагог

У скарбниці наукової думки однією з найяскравіших є філософсько-естетична спадщина О. Ф. Лосєва, яка сьогодні визнана вагомим джерелом розвитку педагогічної думки. За своє тривале, складне і трагічне життя філософ десятки років віддав педагогіці вищої школи. Його лекції слухали студенти Нижньогородського університету, Московської консерваторії, Полтавського педагогічного інституту, Московського університету, Московського педагогічного інституту, учасники численних міжвузівських студентських і аспірантських семінарів, конференцій. Просвітницько-педагогічну практику О. Ф. Лосєв не полишав навіть у таборі політв'язнів, де для своїх товаришів та наглядачів він викладав заборонену тоді теорію А. Ейнштейна.

У молоді роки (до Жовтневого перевороту) О. Ф. Лосєв викладав у школах і гімназіях. Саме в цей період формуються його педагогічні принципи. В центр уваги вчений висуває проблему особистісного розвитку учнів. Він наголошує на необхідності чесного, зацікавленого, жертвовно-відданого ставлення до своєї педагогічної професії, порівняння до постійного самовдосконалення і, отже, до особистісної культури, яка, за О. Ф. Лосєвим, є свідомою роботою духу над своїм власним удосконаленням і над упорядкуванням всього того, що оточує людину.

Перш, ніж вчити інших, бути педагогом, вихователем (шкільним учителем або професором), здійснювати свою нелегку працю, треба стати учнем. Згідно з принципами О. Ф. Ло-

сева це означає відданість науці, готовність до систематичного творчого напруження думки, що вимагає самовиховання, загартованості сили духу, здатності відстоювати власну точку зору. Філософ підкреслює, що набуття знань і моральність є неподільною єдністю особистісних цілей кожної людини, оскільки будь-яка теорема, закон, винахід, картина тієї чи іншої епохи — все виникло як результат життєвих поривань до істини і людського щастя, як наслідок прагнення знайти захисток нескінченним пошукам мудрості.

Студенти О. Ф. Лосева згадують, що спілкування з Великим Філософом робило їх “любомудрими”. Підкреслимо значення філософії як любові до мудрості, що є необхідною не лише для становлення професіоналізму в будь-якій сфері, а й для розвитку людського в людині, здатності до вільного, логічного, глибокого мислення. Тому, за О. Ф. Лосевим, система професійної освіти і самоосвіти (як її неодмінна складова) мають бути передусім організованою школою мислення. Цим обумовлений наступний педагогічний принцип ученого, який полягає у необхідності вивчення кожної проблеми в її історичному розвитку, процесі, становленні, органічній єдності. Він простежується у всіх його філософсько-естетичних працях і доповнюється іншими принципами, зокрема тими, які походять з феноменолого-діалектичного методу пізнання. Серед них провідним можна вважати вихідне положення щодо правила визначення сутності предмета через розмежування, відділення, вирізнення, оскільки спершу треба знати, що не являє собою даний предмет, аби потім можна було виявити його контури. В цьому полягає сутність сходження до пізнання, осягнення “таємниці того, що пізнається”.

Високий рівень педагогічної майстерності притаманний текстам наукових праць та публічних виступів, які відрізнялися цілісністю освітньої та виховної установок. У виступах О. Ф. Лосева важко було зустріти штучну словесну вишуканість, підкреслену наукоподібність. Його мова вражала своєю логічністю, чіткістю, простотою таланту, позбавленого

будь-якого примітиву, намагання “підлаштуватися” під аудиторію, догодити її смакам.

Вражає ерудиція вченого. Під час лекцій він ніколи не використовував ніяких нотаток, хоча посилався на численних античних і сучасних авторів. Посилання завжди звучали оригінальною мовою, після чого слухачам одразу ж пропонувався блискучий переклад наведених цитат. О. Ф. Лосев був знавцем кількох давніх і нових зарубіжних мов, мав феноменальну пам'ять і “творив” свої лекції просто в аудиторії. Процес такого пошуку надихав студентів, загострював їхню увагу, підсилював інтерес до предмета. Лекції живили розум і дух молоді, спонукали обмін думками, міркуваннями, настроювали на дискусії. “Per aspera ad astra!” (“Через тернії до зірок!”). Цей заклик О. Ф. Лосева наповнював почуттям оптимізму, жаданням гідного життя і самовідданої праці, готовністю до подолання всіх труднощів на обраному шляху.

Саме цей принцип став наріжним для наукової творчості О. Ф. Лосева. Його філософсько-естетичне вчення, зокрема філософсько-мистецтвознавче, не має аналогів у всьому світі. Розроблена ним філософія мистецтва за своєю методологічною глибиною і обґрунтованістю перевершує не лише набутки вітчизняної науки (розвиток якої був затриманий тоталітарною ідеологією), а й досягнення західних учених, на що вказують численні дослідники багатьох країн.

Сьогодні праці О. Ф. Лосева активно видаються у всьому світі, стають неодмінною складовою філософської, методологічної підготовки студентів найрізноманітніших спеціальностей. На жаль, у галузі вітчизняної мистецької освіти концепція О. Ф. Лосева залишається значною мірою “terra incognita”, що безумовно гальмує процес розвитку педагогічної науки.

Слід мати на увазі досить складне завдання опанування “високої філософії” О. Ф. Лосева, яке вимагає достатньої підготовки, здатності до неквапливих, вдумливих роздумів. Однак вивчення, в тому числі практичне впровадження, системно-методологічного вчення є надзвичайно важливою засадою

перспективних зрушень у мистецькій освіті. Педагогічну інтерпретацію філософсько-естетичних положень треба розглядати як запоруку якісно нового рівня професійної підготовки фахівців, подолання нерідко поверхових постулатів традиційної теорії розвитку особистості засобами мистецтва.

Як же можна визначити педагогічну сутність феноменолого-діалектичного методу О. Ф. Лосева?

По-перше, звернімося до проблеми специфіки художньої форми, яку протягом століть намагаються розв'язати вчені, відповідаючи на одне з найскладніших запитань буття людського духу: "Що таке Саме Мистецтво?" "Як виявляється його магічна сила у нескінченному і прекрасному шляху «від себе до себе»?"

У визначенні сутності мистецтва марксистсько-ленінська естетика не змогла просунутися далі тези про єдність змісту і форми, раціонального і емоційного, узагальненого та метафоричного у художніх творах. Певна річ, ці якості властиві мистецтву, але не є специфічними для нього, бо такі ж риси характерні й для інших форм людської духовної діяльності. Хіба у реальному світі, який оточує людину, не спостерігається єдність змісту і форми предметів? Чи лише у мистецтві знаходить своє відображення образне мислення? До того ж не тільки художні твори сприймаються через взаємопроникнення почуттєвих і розумових процесів. Тому О. Ф. Лосев вважав за ідеал естетики, з одного боку, глибоке осмислення логічної основи самого мистецтва, а з другого — вміння співставляти цю логіку з навколишньою дійсністю. На шляху до цього він дійшов висновку, що найхарактернішими ознаками специфіки художньої форми є, перш за все: цілісність, самодостатність та адекватність — повна адекватність того, що відображається, і відображеному (матеріальній втіленості смислу).

Отже, феноменолого-діалектичний метод полягає у взаємозв'язку процесів пізнання явищ мислимого людиною світу (яким є мистецтво) та реального буття цієї смислової сутності у предметних фактах. Досягнення зазначеного

взаємозв'язку відрізняє цей метод від чисто феноменологічного підходу, який внаслідок своєї антидіалектичності приводить до дуалізму смислу і факту (матеріальності, яка втілює смисл).

Згадування феноменолого-діалектичного методу у словниках відсутні. Необхідні пояснення щодо нього О. Ф. Лосев дає у своїх роботах "Філософія імені", "Античний космос і сучасна наука", "Нариси античного символізму і міфології", «Діалектика художньої форми» та ін., які й покладено в основу цього посібника. Розглянемо їх більш детально.

О. Ф. Лосев пише, що феноменологія ставить за мету зрозуміти дійсність. Тому вона (як будь-яка інша здорова за глуздом філософія) не хоче бути настільки "конкретною", щоб замінити саму дійсність. Проте, якою б "конкретною" не була філософія, вона завжди є тою чи іншою мірою відстороненою.

Для того щоб зрозуміти дійсність, необхідно відійти від неї, показати її абстрактну картину. Тому не можна звинувачувати феноменологію в тому, що вона намагається усунути від дійсності. Втім обмеження позицією абстрактної описовості призводить до принципового дуалізму "смислу" та "явища", внаслідок чого реальні явища стають "предметом у собі".

Звідси виникає запитання: "Хіба поняття "предмет" не містить певного смислу? "Адже коли людина вимовляє слово "предмет", вона завжди має на увазі конкретний "смысл". А якщо все є смисл, тоді треба показати, як один із них співвідноситься з іншим, як вони зумовлюють один одного або спричиняються деяким загальним смисловим центром. Саме цю проблему феноменологія не пояснює, бо концентрує свої зусилля лише на тому, що є умоглядним, тобто на такому, що можна описати як статичні явища дійсності.

Розв'язання цього складного завдання О. Ф. Лосев знаходить у синтезі феноменології та діалектики, який він пояснює через логічне конструювання ейдосу.

Ейдос є центральним поняттям феноменології, що тлумачиться О. Ф. Лосевим як смисл, даний свідомості

інкретної людини у предметному факті. Вчений зазначає, що феноменологію можна вважати конструюванням ейдосу з окремих його складових, оскільки феноменологія певної сукупності предметів є конструюванням загального ейдосу, який охоплює ці предмети як елементи цілого. Звідси випливає, що кожний окремий ейдос підноситься до загального ейдосу як одна з його логічно-зумовлених категорій (або складових). Саме таким є ейдос мистецтва, що передбачає наявність багатьох інших, виведених у попередній практиці людства, ейдосів.

Метод конструювання ейдосу є необхідним для встановлення вихідних точок зору діалектики, бо остання віднаходить не лише “сенси”, а й “факти”. Що ж до фактів, то їх треба спочатку побачити, а потім уже розглядати в діалектичному взаємозв'язку. З таких позицій О. Ф. Лосєв вважає закономірним введення в обіг поняття феноменолого-діалектичного методу. Хоч ці методичні структури і зовсім різні, проте вони органічно зумовлюють одна одну, а тому істину слід шукати в їх єдності.

Для конкретизації означеного положення в сфері мистецтва, розглянемо думку Р. Тельчарової щодо специфіки феноменологічної рефлексії музики.

Автор виокремлює три історично-послідовні етапи музичної феноменології.

Висновком першого з них (20-30-ті роки нинішнього століття) стало визнання іманентної сутності музики як цілісного власно-музичного феномена, що існує у просторі людського розуму і чуття.

Принципово іншою була модель феноменології, яка склалася на другому етапі (50-60-ті роки). Феноменологічну думку концентровано навколо проблем музичного пізнання. Пошуки спрямовано в бік досягнення музичних реалій. Аналіз процесів сприймання музики ґрунтується на розмежуванні в ньому матеріально-предметного та ідеально-образного рівнів.

Позитивним можна вважати намагання проникнути в ідеальну природу власне художніх контурів буття мистець-

ких творів. Однак натомість пошуку діалектичних зв'язків, антиномій і парадоксів матеріального та ідеального домінує позиція зведення твору мистецтва виключно до його ідеального рівня. Формулюється тенденція аналітичного розширення матеріального і форми втілення твору та відмежування від неї ідеального споглядання. Тому в усіх феноменологічних концепціях означеного періоду головну роль віддано слухачеві, а музичний твір виступає предметом аналізу тільки тому, що він є корелятом естетичного сприйняття.

Резюмування розгляду третьої історичної моделі (70-90-ті роки) можна подати такими висновками: відсутня узагальнена, загальноприйнята концепція феноменологічного аналізу музичного твору; спостерігається тенденція “проникнення” пріоритетних напрямків феноменології в інші філософсько-естетичні системи (зокрема, в герменевтику і структуралізм); феноменологічний метод набуває дедалі більшої ваги в усьому світі.

Геніальність методу О. Ф. Лосєва полягає у поєднанні здобутків феноменології з діалектикою, що дало можливість усвідомити сутність феномена музики як естетичного буття.

До виявлення специфіки художньої форми О. Ф. Лосєв приходить через послідовний аналіз найважливіших вихідних категорій, які визначають процес осмислення будь-яких феноменів світу.

Першою з таких категорій є “одне” — немислимість як джерело мислимості. Спробуємо уявити, що ми зосереджуємо увагу на невідомому для нас феномені. Спочатку він буде для нас просто чимось “одним”, що ми не можемо зрозуміти. Для того щоб осмислити його, тобто наділити певним смислом, нам необхідно вирізнити цей феномен серед інших. Причому не з метою аналізу його відмінностей від інших, а для вирізнення характерних ознак, які притаманні саме його власній внутрішній структурі. Якщо це “одне” існує, то воно відрізняється від іншого, окреслено своїми специфічними межами, визначено певним смислом. Отже, воно стає буттям. Це та одиничність, яка за своєю сутністю є розділеною сукупністю.

Як бачимо, вся діалектика мислимості починається з протиставлення “одного” “інакшому”. Не слід плутати термін “інакше” та “інше”. Виявляючи в “одному” його “інакше” — сукупне, ми починаємо усвідомлювати “одне” як щось, що має свій смисл. Мовою філософії цей процес є становленням — діалектичним синтезом “одного” (чистого буття як такого) та “інакшого” (принципу численного буття взагалі, його сукупності).

Звернемо увагу на винятково важливу категорію “становлення”, спрощеними, але найближчими синонімами якої можна вважати терміни “розвиток” або “формування”. Ця категорія дає можливість синтезувати антиномічне протиставлення одного і сукупного. Важливим є розуміння того, що смисл (логічне) одного стає алогічним, тобто несмисловим відносно смислу цілого (одного). Адже кожна деталь, що входить у групу сукупного, є алогічною (несмисловою одиницею) смислу цілого, становлення якого відбувається за її участю, тобто логічного. Смисл є неподільним. (Згадаємо притчу про чотирьох сліпих, які за допомогою окремих дотиків намагалися визначити, що ж таке є слон. Звичайно, нікому з них це не вдалося, бо слон — не нога, що схожа на колону, не хвіст, який схожий на мотузку.... Однак усі ці частини тіла слона визначають його смисл як цілісності).

Наступною категорією виступає “факт”, те, що вже сталося або утворилося, стало наявним, тобто фактом. Мистецький твір (артефакт) є ознакою носія певного художнього смислу, що спонукає розглянути таку категорію, як “вираження”.

Коли ми щось осмислюємо, то не тільки констатуємо факт наявності цього, а й намагаємося усвідомити, що саме становить конкретний факт у смисловому відношенні. Інакше всі різноманітні факти були б для нас нерозрізненими, позбавленими смислу. Пригадаємо, як у відомій байці І. Крилова нещасна Мавпа болісно довго шукала відповідь на запитання, що таке предметний факт — окуляри, які потрапили до її рук. Дещо подібне нерідко відбувається з невідповідними слухачами класичної музики, або з від-

відувачами виставок абстрактного живопису. Вони стикаються з проблемою осмислення того чи іншого артефакту як вираження певного смислу. Ця проблема виявляється для них надто складною і такою, яку неможливо розв’язати.

О. Ф. Лосев доводить, що вираження не є смислом, бо смисл передбачає “інакше” лише всередині себе. Вираження, або форма, є той смисл, який передбачає “інакше” поза себе, у співвідношенні з “інакшим”, яке його оточує. Звернемо увагу на синонімічність понять “форма” і “вираження”, яку використовує філософ. Така синонімічність відбиває ту феноменологічну (чисту) сутність, за якої форма завжди є вираженням певного смислу в тій чи іншій матеріальності, тобто певного смислового змісту. Форма завжди є формою ЧОГОСЬ! Тому діалектично обмеженим слід вважати тлумачення єдності змісту і форми (що є типовим для традиційної естетики діалектичного матеріалізму). Значно точніше казати про єдність логічного (смислового) і алогічного (матеріального) у формі, у вираженні. Тобто, категорія вираження поєднує наче далекі й чужі сфери: сфери логічного і алогічного, сфери смислу, що виражається, і того, що виражає цей смисл.

Наприклад, ми слухаємо музику. Звуки — відповідні фізичні величини коливань повітря — розподілено ритмічно в часовому потоці. Наш слуховий апарат сприймає саме це абсолютно алогічне, несмислове, щодо того, що сприймає наш мозок, наша душа, врешті-решт! Інакше ми нічим не відрізнялися б від каменю. Ми сприймаємо смисл, який виражено несмисловою, алогічною стихією, сприймаємо духовний смисл. До цього здатна лише мисляча особистість, яка може відчувати (а не просто сприймати фізично).

Однак будемо пам’ятати, що зараз йдеться про абстрактні філософські категорії мислимості, а не про конкретні за своїм смисловим навантаженням феномени мислимого світу. За О. Ф. Лосевим вираження означає, що певна річ є носієм смислу будь-чого. Втім для цього необхідно, аби вираження було взагалі, як те, що містить у собі безмежну кількість різноманітних видів утілень і оформлень. Це і буде вира-

ження (форми, про яку йдеться), тобто смисл, який вийшов за межі свого поділу і співвіднесений із зовнішньою інаковістю, однак конкретно ще не втілюється ні у що, хоч і може вже втілюватися.

Діалектика категорії вираження в її антиномічному вигляді складається з тези, антитези і синтезу.

Тезою стверджується, що вираження (або форма) сутності, за своїм фактом і буттям нічим не відрізняється від самої сутності; що вираження невіддільне від сутності і тому є сама сутність.

Антитеза визначає, що вираження (або форма) сутності, відрізняється від сутності, бо передбачає дещо “інакше”, ніж сутність (те, в чому вона виявляється).

Синтезом зазначається, що вираження (або форма) сутності, є процес становлення в “інакшому” сутності, яка постійно випромінює смислову енергію. В цілому вираження можна визначити як символ.

Категорія символ набуває виняткового важливого значення в творчому доробку О. Ф. Лосева. Проблемі символу присвячено окреме цілісне вчення, що відоме як “символогія Лосева”. Про символ написано праці “Проблема символу і реалістичне мистецтво”, “Логіка символу”, а також інші численні роботи, в яких символ і символізм є центральними поняттями.

Символогія Лосева має особливу методологічну вагомість для пізнання сутності і специфіки мистецтва. В цій теорії філософом детально обґрунтовано комунікативну природу символу як буття “інакшого”, смисл, що трансформований у такий, який “повідомлюється”. Отже, функції смислу полягають не в тому, щоб просто бути, а в тому, щоб бути зрозумілим. Найяскравіше цю теорію розкрито у таких роботах, як “Діалектика міфу”, “Абсолютна діалектика — абсолютна міфологія”, “Самое самое”.

Мистецтво завжди спрямоване на розуміння його партнерами діалогу (виконавцями, слухачами, читачами, глядачами). Тому його метою є не відображення будь-чого (просто передача інформації), а вираження певного сутнісного

смислу, який бажав передати митець. Мистецтво прагне, щоб його не знали, а розуміли. “Знати” і “Розуміти” відрізняються між собою: “знати” є конструктивною, суто смисловою, а тому абстрактною сферою, а “розуміння” — виразною сферою. Отже, природою символу передбачається виявлення того, що виражається. З іншого боку, будь-якому вираженню притаманна символічність. Так, наче нічого спільного немає між поняттям “долі” і першою терцією П’ятої симфонії Л. Бетховена. Однак для всього культурного людства протягом століть ця тема є вираженням-символом виявлення долі життя.

Доречно ще раз підкреслити твердження О. Ф. Лосева, згідно з яким символ завжди є вираженням, а символічність як принцип притаманний будь-якому вираженню. Втім далеко не кожне вираження можна вважати символом. Що ж потрібно для того, аби вираження стало ним?

Вираженням предмета є його внутрішня сутність, яка водночас має зовнішнє виявлення. Причому саме зовнішній бік предмета вказує на його внутрішню сутність. Зовнішній бік символу не обов’язково повинен бути яскравим. Іноді зображення може бути навіть схематичним, однак неодмінно суттєвим і оригінальним, бо зовнішнє є не лише зовнішнім, а й внутрішнім, а внутрішнє — не лише внутрішнім, а й суттєвим. Отже, коли ми називаємо художній образ символом, то це означає, що цей художній образ вказує на щось надзвичайно вагоме, а тому оригінальне, небуденне. Тому стає зрозумілим, що будь-який символ є вираженням, проте не кожне вираження є символом.

О. Ф. Лосев твердив, що справжнє мистецтво завжди символічно, незалежно від художньо-історичного напрямку, до якого воно належить. Адже саме мистецтво є такою сферою вираження, де внутрішнє стає зовнішнім, а все зовнішнє є внутрішнім. Ступінь символічності творів мистецтва, тобто ступінь потенційного розкриття глибокого загальнолюдського смислу, визначає період їх активного життя в духовному житті суспільства. Твори, які виражають вузький, незначний і буденний смисл, тобто твори невисокого

ступеня символічності, виявляються творами-одноденками, які цікаві лише їх авторам. Найвищого ступеня символічності досягають високохудожні твори музичного мистецтва, яким притаманна неосяжність смислонаповнення.

Для глибокого розуміння сутності мистецтва необхідно опанувати ще й таку низку категорій, як відмінність, тотожність, смисловий спокій, рух.

Наприклад, будь-який мистецький твір складається з багатьох деталей, які ми розрізняємо між собою, але водночас встановлюємо їхню тотожність, тобто відповідність цілому. Так, у музичному творі фальш звуковисотності, ритму, гармонії, динаміки одразу помічається розвиненим музичним (ширше — художнім) слухом саме як фальш, як щось стороннє, що не має відношення до сукупної цілісності, не є тотожним.

Таким чином, тотожність розуміється не просто як однаковість, що може протистояти відмінності, а відмінність не є просто різністю, яка відкидає будь-яку схожість. Категорія відмінності діалектично необхідно породжує, вимагає існування категорії тотожності й навпаки. На цих опорних категоріях ґрунтується уявлення про взаємозв'язок усього сутнісного в світі, саме ними зумовлено об'єднання часом досить різних предметів і явищ у будь-які смислові групи, де вони становлять сукупність одного. Зазначені категорії вимагають, з одного боку, єдності, тотожності смислу художнього твору (його логічного компонента) та його алогічного втілення, а з іншого — їх існування як різних феноменів, як "сукупної множини одного художнього твору". Без розуміння цього положення діалектики неможливо здійснити професійний аналіз мистецтва!

Розкриваючи категорії спокою і руху, О. Ф. Лосев зазначає, що йдеться не про просторово-часовий, а саме смисловий спокій і рух. Коли б не ці категорії, важко було б зрозуміти, що власне відрізняється, бо воно не було б досягнуто думкою.

Кожному з нас добре відомий вираз "рух думки". Що це, якщо не констатація категорій смислового спокою і руху

одночас? Адже, починаючи міркувати про будь-що, тобто осмислювати, формулювати для себе сенс чогось, ми спочатку фіксуємо, осягаємо думкою дещо про щось. Ми шукаємо смисл (рухаючись думкою), однак уже первісно вважаємо, що цей смисл є певною цілісністю й що він існує сам по собі. В такий спосіб існуючий самостійно смисл у процесі наших роздумів виявляється смислом, який утворюється у нашій свідомості. Слово "осмислення" вказує на процесуальність розкриття смислу.

Отже, кожна мить осмислення, як процесу становлення, є фіксацією певного досягнутого стану спокою смислу і водночас запереченням цього спокою, пориванням думки далі. Й так до повного адекватного (справді адекватного або адекватного, на нашу думку) осмислення, до кінцевої фіксації смислового спокою, цілісності смислу, що безумовно, з нами чи без нас існує.

Надзвичайно важливо зрозуміти той факт, що смисл феномена будь-якого роду, тобто взагалі будь-якого "мислимого" не просто переходить (переливається як рідина з посудини в посудину) у нашу свідомість сам по собі, а з'являється нам в алогічності осмислюваного (процес!) феномена. Причому зрозуміло, що смисл цей може дійти до нас у більшій чи меншій мірі своєї адекватності. Втім, коли ми зафіксували для себе цей смисл, який дійшов до нашої свідомості як адекватний, то для нас (хоча б на якийсь час) він означатиме самототожню цілісність, що перебуває у спокої у собі. Коли ж наша свідомість не задовольниться досягнутим результатом, то смисл знову в нашому мисленні (смысл, що перебуває в спокої в собі) ввійде в процес становлення, тобто в рух. Отак виникають відомі терміни: переосмислення, доосмислення.

Таким чином, процес осмислення є становленням смислу в нашій свідомості — це є процес незліченної низки стадій спокою і руху, тотожності й відмінності, інакше кажучи — цілої низки фактів нашого осягнення. Процес зміни таких фактів завершується певним оформленням смислу як сутнісного для нашої свідомості.

Наведений процес яскраво демонструє сонатна форма: основне викладення смислу подано в темі головної партії, тому і називається головною. Подальший розвиток є становленням смислу в його повноті, розкритті і ствердженні як такого, що стверджений в нашій свідомості. Експозиція сонати є ніщо інше, як низка вихідних положень, що проходять в розробці перевірку на тотожність і відмінність, висновок чого ми й отримуємо в репризі. Не випадково О. Ф. Лосев вказує, що музичне мислення є мисленням філософським, діалектичним і феноменологічним, бо цілеспрямоване на вияв самої сутності, яка вже непідвласна оформленню словом чи візуальним образом.

Коли ми говоримо про якусь певну думку, ми повинні зафіксувати певну кількість наших досягнень. "Осягання думкою мусить мати характер визначеності, обмеженості й чіткості оформлення," — пише філософ. Таким чином, категорія сутності об'єднує всі попередні категорії смислової сфери і дає можливість сформулювати кінцеву феноменолого-діалектичну формулу смислу (ейдосу) О. Ф. Лосева: "Смисл є рухливий спокій самототожної відмінності, даний як сутнісне — одиничне". Це і є ейдос як виявлення сутності. Ейдос є не лише символом, а завжди виявленим у нашій свідомості смислом. У такий спосіб поняття вираження становить синонім поняття форми, що створюється через взаємодію смислу і матеріалу, який виражає його.

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Бычков В. В. Выражение невыразимого, или Иррациональное в свете РАТИО // Лосев А. Ф. Форма. Стил. Выражение. М., 1995.
2. Гогтишвили Л. А. Коммуникативная версия исихизма // Лосев А. Ф. Миф. Число. Сущность. М., 1994.
3. Лосев А. Ф. Абсолютная диалектика — абсолютная мифология // Лосев А. Ф. Миф. Число. Сущность. М., 1994.
4. Лосев А. Ф. Диалектика художественной формы // Лосев А. Ф. Форма. Стил. Выражение. М., 1995.
5. Лосев А. Ф. История эстетических учений // Лосев А. Ф. Форма. Стил. Выражение. М., 1995.

6. Лосев А. Ф. Очерки античного символизма и мифологии. М., 1989.
7. Лосев А. Ф. Проблема символа и реалистическое искусство. М., 1995.
8. Лосев А. Ф. Самое само // Лосев А. Ф. Миф. Число. Сущность. М., 1994.
9. Лосев А. Ф. Философия. Мифология. Культура. М., 1991.
10. Тахо-Годи А. А. Алексей Федорович Лосев // Лосев А. Ф. Бытие. Имя. Космос. М., 1993.
11. Тахо-Годи А. А. Лосев. М., 1997.

□ Контрольні запитання

1. Охарактеризуйте педагогічні принципи О. Ф. Лосева.
2. Поясніть термін "феноменолого-діалектичний метод".
3. Чому категорії "вираження" і "форма" застосовуються О. Ф. Лосевим як синоніми?
4. У чому полягає діалектика виведення категорії "ейдосу" як явленої свідомості людини в предметних фактах сутності.
5. Обґрунтуйте комунікативну природу символу і символічності як одного з вагомих критеріїв високохудожнього мистецтва.

2.2. Категорія "інтелігенція"

Передуючи ознайомленню з лосевським поняттям "інтелігенція", без якого неможливо досягнути специфіку мистецтва, необхідно відмовитися від штампу розуміння цього терміну як суспільного прошарку людей, що "професійно займаються розумовою працею і мають відповідну вищу освіту" ("Філософський енциклопедичний словник"). Звернемо увагу на друге пояснення цього терміну в тому ж словнику: інтелігенція — від (лат.- *intelligentia, intellegentia* — розуміння; пізнавальна сила, знання; *intelligens, intellegens* — розумний, знаючий, мислячий).

Філософська категорія "інтелігенція" має довгу історію, що бере свій початок у працях античних філософів. Саме розвиток їхніх геніальних ідей, що не втратили наукової цінності досьогодні, покладено в основу наукових робіт О. Ф. Лосева.

У вченого поняття інтелігенції є синонімічним поняттю “свідомість” у широкому його смислі. У максимально короткій інтерпретації, яку він постійно наводить, інтелігенція є самовіднесеність, самовіднесеність смислу з самим собою, смисл, що даний сам по собі.

Для О. Ф. Лосева, як і для всіх людей, свідомість яких не пригнічена догмами діалектичного матеріалізму, все у світі зумовлено смислом, існуючим з нами і без нас. Було б вершиною будь-якого суб’єктивізму, — пише О. Ф. Лосев, — і вершиною руйнування чистоти феноменолого-діалектичного методу, коли б ми нав’язали смислу суб’єктивне походження, яке руйнує його самодостатню природу. Адже не ми конструємо смисл, хоч і беремо в цьому участь. Смисл мислиться як сам у собі, він породжує розрізнення і сполучення, як такий, що відносить себе до “іншого” й “інше” до себе, як такий, що сам з собою самовідноситься. Безумовно, категорія смислу характерна для будь-якої живої істоти. Однак передусім вона має бути даною загалом самій собі. В цьому і полягає феноменолого-діалектична природа свідомості: свідомість, інтелігенція є співвіднесеність смислу з самим собою.

Тут доречно згадати вірші Л. Костенко:

Я дерево, я сніг,
Я все, що я люблю,
І, може, це і є
Моя найвища
сутність.

Між буттям і свідомістю, як твердить О. Ф. Лосев, існує не причинно-хронологічний, а діалектичний (взаємозумовлений, антиномічний) зв’язок. У реальності будь-якого емпірика вона є не просто об’єднанням, а неподільною цілісністю. І буття визначає свідомість і свідомість визначає буття.

Категорія інтелігенції саме і обґрунтовує неподільну цілісність суб’єкта і об’єкта в акті осмислення. Смисл, що

спричиняється цим актом, є результатом їхньої співвіднесеності. О. Ф. Лосев пояснює це так: розум, оскільки він мислить, є суб’єкт; однак, оскільки він мислить сам себе, то він є й своїм власним об’єктом; як нероздільне ціле він одночасно стає сам для себе і об’єктом, і суб’єктом, тобто дійсно мислимо-мислячим.

Наведена теза має підтвердження в самій дефініції свідомості. Інакше кажучи, процес осмислення будь-чого завжди відбувається у формі діалогу в процесі зіставлення того, що пізнається, і того, хто пізнає. Отже, смисл являється нам у процесі їх співвідношення. Звідси виникають і відмінності смислової оцінки тих чи інших явищ різними людьми, хоч такій суб’єктивності притаманні й схожі позиції, які пов’язані перш за все з тим, що всі ми є представниками одного людського роду, а також належимо до певних соціальних груп. Ця приналежність і детермінує подібність суджень.

За О. Ф. Лосевим категорія інтелігенції (самоспіввідношення) подана тріадою таких ступенів: пізнання; прагнення (воля, потяг); почуття.

Пізнання — це самовіднесеність, яка фіксує наявність відмінності себе від усього іншого; прагнення (воля, потяг) — це самовіднесеність, що намагається ввібрати в себе інобуття, возз’єднатися з ним; почуття — це самовіднесеність, яка характеризується повним злиттям суб’єкта і об’єкта в одну інтелігенцію, що обертається навколо власного центру; це гранична межа процесу становлення. Отже, пізнання є “теоретичний розум”, воля — “практичний розум”, а почуття — “естетичний розум”.

Підкреслимо, що стадія інтелігенція-пізнання обов’язково розмежовує того, хто пізнає, і те, що пізнається. Тут чітко окреслений предмет пізнання і суб’єкт цього процесу. Однак відповідно до законів діалектики між ними існує певна тотожність, оскільки абсолютна самостійність не дала б здійснитися пізнанню. “Я пізнаю статуетку”, — наводить приклад О. Ф. Лосев. — Це означає, що я стверджую певне існування цієї статуетки як чогось відмінного від мене, однак

стверджую в такий спосіб, що вона є і всередині мене, бо я сам її стверджую. Отже, я стверджую себе самого і знаю, що це саме я стверджую і це є необхідним для того, щоб ствердити існування статуетки. Інакше кажучи, я ствердив себе і співвідніс себе з собою, втім це співвідношення виявилось повною мірою визначеним і оформленим через цю статуетку.

Ми сприймаємо мистецький твір, наприклад, музичний. В цьому акті існуємо ми як суб'єкти пізнання й існує музика як предмет чи об'єкт пізнання. Але чому сприйняття музики настільки нюансовано, індивідуально (хоч є і багато спільного)? Адже об'єкт пізнання був той самий! Утім ми пізнаємо музику через себе, через інобуття себе в музиці! Так реалізується вимога діалектики щодо визначення чогось через проведення смислової межі з "інакшим".

Тим часом, діалектика передбачає й синтез антиномічних установок. Нею є стадія інтелігенція-прагнення. Вона акцентує процесуальність пізнання, наявність у ньому особистісного творчого імпульсу. Ілюстрацією цьому можуть слугувати слова Е. Радзинського: "Драматург пише одну п'єсу, режисер ставить іншу, а глядачі дивляться третю". До того ж самій п'єсі передую певна предметність, яка існувала поза автором п'єси і яка в процесі інтелігенції інших авторів зможе дати різні п'єси. Щодо "третьох" п'єс, які дивляться глядачі, то їх стільки, скільки самих глядачів у залі! Ось що таке народження інобуття смислу в акті інтелігенції-прагнення.

Важливо зрозуміти, що в інтелігенції-прагненні самовіднесеність виявляється у самоперетворенні суб'єкта, оскільки людина, що набула нових знань, є вже іншою людиною. Тому в суб'єкті відбувається і становлення його як об'єкта (що дається з інобуття, яке існує в самому суб'єкті) і становлення його як суб'єкта, що пояснює сутність категорії потяг. "Odero si potero; si non, invitas amado" — "Ненавидітиму, якщо зможу; а не зможу — любитиму проти волі". Цей крилатий латинський вираз блискуче ілюструє іпостась "потягу" та її певні відмінності від модифікації "воля". Перша може капітулювати перед другою і це є характерним для художньої творчості, любов до якої іноді визначають як інте-

лігенцію-потяг. Бути митцем варто лише тоді, коли ти не можеш не творити.

Цілком очевидно, що вже сам термін "прагнення" (воля, потяг) передбачає наявність того, до чого це прагнення рухається. Становлення за законами діалектики має перейти у те, що вже сталося, утворилося. В цьому і полягає сутність третьої стадії інтелігенції-почуття. У будь-якому почутті знаходить своє вираження результат нашого прагнення до пізнання смислу. Ми кажемо: почуття радощів, почуття любові, почуття жаху тощо. Саме ця категорія виступає найсуттєвішою ознакою художньої творчості і дає можливість з'ясувати специфіку художньої форми. Адже за О. Ф. Лосєвим інтелігентна модифікація вираження є почуттям.

Почуття треба розуміти як синтез пізнання і прагнення, як оформлення конкретного образу того, що пізнається. Тобто почуття виражає утворений смисл, який став самовіднесеним, "самоявленим", як такий, що прагнув до іншого, а потім знову повернувся до себе. В такий спосіб можна усвідомити механізми емпатії процесу сприймання, зокрема художнього сприйняття.

Отже, наріжними категоріями феноменолого-діалектичного методу є смисл (ейдос), діалектична формула якого тлумачиться як сутність: рухливий спокій самототожної відмінності; інтелігенція (самовіднесеність смислу) в її трьох стадіях: пізнання, прагнення, почуття. Діалектика потребує також звернення до категорії факту, що втілює в собі інтелігенцію або інтелігентну ідею. Отже, діалектика вимагає переходу до особистості.

Діалектична логіка руху від категорії інтелігенції до категорії особистості ґрунтується ще на одній винятково вагомій категорії — категорії міфу. За О. Ф. Лосєвим міф і є ейдос, який поданий у своїй інтелігентній повноті, вираження інтелігенції, інтелігентна виразність. Філософ пропонує формулу категорії особистості як носія певного міфу: особистість є інтелігентний міф як факт, або факт, що поданий як тотожність поза-інтелігентного чи інтелігентного смислу, або символічно створений міф.

Детальніше формула міфу розглядається у наступному параграфі.

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Вагнер Г. К. Проблема личности в трудах А. Ф. Лосева // А. Ф. Лосев и культура XX века. Лосевские чтения. М., 1991.
2. Кассирер Э. Сила метафоры // Теория метафоры. М., 1990.
3. Лосев А. Ф. История эстетических учений. // Лосев А. Ф. Форма. Стил. Выражение. М., 1995.
4. Лосев А. Ф. Музыка как предмет логики // Лосев А. Ф. Форма. Стил. Выражение. М., 1995.
5. Лосев А. Ф. Словарь античной философии. М., 1995.
6. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию. М., 1990.
7. Сватко Ю. Текст — мир человека — культура // Философия языка: в границах и вне границ. Харьков, 1994.

☐ Контрольні запитання

1. Охарактеризуйте діалектику категорії “інтелігенція”.
2. Розкрийте сутність самовіднесеності у трьох стадіях: пізнання, прагнення, почуття.
3. В чому полягає синтезуючий характер категорії “інтелігенція-почуття”?
4. Якою є вихідна позиція феноменолого-діалектичної категорії “міф”?
5. Прокоментуйте слова Е. Радзинського про те, що “драматург пише одну п'єсу, режисер ставить іншу, а глядачі дивляться третю”.

2.3. Специфіка художньої форми

У розумінні специфіки художньої форми чільне місце належить міфологічній свідомості. Її дослідженню присвячували свої праці великі мислителі з часів античності і до наших днів. Філософія міфу — ціла галузь науки, що вивчає функції міфу як культурно-психологічного феномена. Інтерес до цієї категорії, — читаємо у словнику “Сучасна західна філософія”, — зумовлений багатьма причинами, серед

яких найважливішою є потреба гуманітарного знання в самоаналізі і пошуці першоджерел культури.

Якщо для вчених XVIII і XIX століть міф був переважно об'єктом порівняльно-історичного дослідження, то у XX столітті він стає своєрідним ключем для розкриття таємниць людської свідомості. Вивчення міфу як форми людського мислення пов'язане із всесвітньо відомими іменами Дж. Фрейдера, Б. Малиновського, З. Фрейда, К. Юнга, Л. Леві-Брюля, К. Леві-Стросса, Е. Кассіра, О. Шпенглера та багатьох інших. Надзвичайно вагомим у дослідженні природи міфу є й внесок О. Ф. Лосева.

Міф становить одну з основоположних категорій вчення О. Ф. Лосева, яка має виняткове значення для розуміння “суть-специфіки” мистецтва. У визначенні художньої форми філософ зазначає, що художня форма є такою, що подається як цілісний міф і розуміється цілісно та адекватно.

Вже йшлося про феноменологічне бачення сутності явищ, яке характеризується тим, що уявляється безпосередньо у свідомості мислячого суб'єкта. Таке виявлення позбавлене будь-якої залежності від інших думок, оцінок, поглядів. Що ж до феноменолого-діалектичного підходу, то згідно з ним міф як феномен людської культури розглядається з позицій самої міфічної свідомості, тобто з позицій самого суб'єкта, який творить міф.

Інакше кажучи, дослідження міфу здійснюється з позицій істинно віруючої людини в ту чи іншу ідеологію, в ту чи іншу релігійну концепцію світу, отже, з позицій самого суб'єкта, що творить міф, оскільки уявлення людини про світ у цілому є її міфом. До того ж міф є не просто уявленням (байдуже: вірним чи ні), а основоположною детермінантою буття суб'єкта. Визначений, детермінований тим або іншим міфом, суб'єкт сам становить міфічну особистість, тобто є фактично вираженням міфом.

Так, предмет, який дбайливо зберігається і пов'язаний з дорогою людиною, може і повинен розглядатися як міф з позицій того, кому він є дорогим і хто зберігає його не просто як предмет, а як сутність, що втілена у цьому предметі і

пов'язана з конкретною людиною, з її думками. Такий предмет стає наче живою істотою, з якою міфічний суб'єкт спілкується особистісно (інтелігентно-цілісно).

Інший приклад. Часом ми кажемо, що зелений, синій, фіолетовий кольори — холодні, а жовтогогарячий, рожевий, червоний — теплі. Цілком природно, що температура повітря у кімнаті, яка обклеєна шпалерами відповідного кольору, зовсім не залежить від нашого міфу про теплоту чи холод цих кольорів. Однак ми не вдаємося до самоцільового фантазування, коли називаємо одні кольори теплими, а інші холодними, радісними або похмурими. Так само ми слухаємо музику Баха, яка нерідко майже позбавлена будь-якої програми, однак ми розуміємо її, відчуваємо, переживаємо, оцінюємо.

Отже, підкоряючись безпосередності особистісного сприйняття, ми створюємо той чи інший міф про неї.

Цей міф у різних людей буває неоднаковим. Більш того, міф конкретної людини про музику або конкретний твір також, за відповідних умов, може суттєво змінюватися. Причиною цього буде якесь нове коло нашої інтелігенції (самовіднесеності у трьох стадіях).

Розуміння феномена міфа як абсолютно реального особистісного сприйняття людиною (міфічним суб'єктом) об'єктивного світу приводить О. Ф. Лосева до обґрунтування таких "заперечливих" тез:

1. Міф не є вигадкою або фікцією, не є фантастичним вигадуванням, але є логічною, тобто діалектичною, необхідною категорією свідомості й буття.

2. Міф не є буттям ідеальним, але є життєвою предметною реальністю, що відчувається і твориться.

3. Міф не є науковою і, зокрема, примітивно-науковою побудовою, але є живим суб'єкт-об'єктивним взаємодією, що несе в собі свою власну, позанаукову, чисто міфічну істинність, вірогідність, принципову закономірність та структуру.

4. Міф не є метафізичною перебудовою, але є реально, предметно і чуттєво твореною дійсністю, яка є водночас відчуженою від звичайного перебігу явищ, а, отже, яка має в

собі різний ступінь ієрархічності, різний ступінь відчуженості.

5. Міф не є ані схемою, ані алегорією, але є символом, і, вже як символ він має в собі схематичні, алегоричні і життєво-символічні прошарки.

6. Міф не є поетичним твором, але відчуженість його є виведенням ізольованих і абстрактно вирізнених речей в інтуїтивно-інстинктивну і примітивно-біологічну, взаємодію з людським суб'єктом сферу, де вони об'єднуються в одне неподільне, органічне ціле.

Наведені тези спрямовані на відмежування міфа від частково співпадаючих з ним форм свідомості й творчості, вони передують переходу до визначення специфіки міфа. Резюме О. Ф. Лосева щодо сутності міфа звучить так: міф є інтелігентно даний символ життя, необхідність якого діалектично очевидна; міф є символічно виражена інтелігенція життя.

Для того щоб позбутися дорікань з приводу недостатньої зрозумілості наведеної формули, О. Ф. Лосев пояснює, що під "життям" треба розуміти категорію здійснення тієї чи іншої інтелігенції.

Узагальнимо визначення категорій вираження, символу, міфа та ейдосу.

Так, ейдос є абстрактно-даний смисл, в якому немає ніякої співвіднесеності з інобуттям. Вираження є співвіднесеність смислу з інобуттям, тобто смислова тотожність логічного і алогічного. Міф є така вираженість, тобто така тотожність логічного і алогічного, яка є інтелігенцією. Нарешті, під символом треба розуміти той бік міфа, який є саме таким, що відтворює символ і є смисловою виразністю міфа чи зовнішнім вираженням міфа. Отже, виразність модифікована як інтелігенція, символ, а інтелігенція модифікована як вираження, міф. Надзвичайно важливо зрозуміти, що міф у своїй феноменальності спрямований передусім на відтворення самої сутності тих чи інших осмислених явищ. Його конкретна в кожному окремому випадку образність має істинно символічний характер і виконує при цьому

підпорядковану провідній меті роль. Це необхідно врахувати, звертаючись до проблеми музичної змістовності, до проблеми адекватності музичного сприйняття, за умови якого (що добре відомо) той самий матеріал викликає численну різноманітність образних асоціацій. У "Нарисі про музику" О. Ф. Лосев пише з цього приводу, що міф є об'єктивним баченням сутності буття, яке дається в системі пізнавальних форм людини. Тому міф не обов'язково є образ, хоч на ньому і може позначатися виразність останнього. Образ є поняття психологічне, міф – поняття гносеологічне. З цього випливає, що кожний конкретний музичний твір допускає велику кількість міфологізацій.

Що ж таке міфологізація? Це – бачення сутності в образах і поняттях розуму. Однак образи і поняття розуму адекватно виражають лише просторово-часовий світ, отже, міф є просторово-часовою структурою сутності. Втім у міфі головне – це виражати сутність або її іпостась, а не події простору і часу: тому можна звертатися до будь-яких подій і форм просторового світу, аби їх поєднання виражало помітну тут сутність. Таким чином, єдина і одинична для кожного твору є саме форма міфологізації, але не її конкретний зміст – як відомої системи образів, понять, суджень, виснувань.

Ще однією винятково вагомою властивістю міфа, яка виявляється у всій своїй повноті в мистецтві, зокрема в абстрактному, є його детермінація принципом "Pars pro toto" (лат.) – "Все в усьому" або "Все може бути всім". Здійснення цього принципу в міфі має два основні аспекти.

Першим з них О. Ф. Лосев називає "оберненість", здатність свідомості (й підсвідомості, як це яскраво демонструє мистецтво) в будь-яку мить здійснити перетворення, перевтілення сутності в нову іпостась, у нову символічну оболонку. Такими перевтіленнями сповнені всі стародавні міфи і казки, ними живе художнє вираження, що осмислює протягом багатьох століть відносно невелику низку сутностей людського буття в усе нових і нових символічних (отже, художньо-символічних) формах. Другим аспектом дії зазначеного принципу є необхідність подання сутності в кожній

окремій деталі, кожному окремому фрагменті символічної картини міфа про те чи інше явище, що й забезпечує цілісність його сприйняття і осмислення. Саме на цьому аспекті ґрунтується популярне сьогодні магічне мислення, яке наскрізь просякнута міфічністю.

Що ж таке магія? Невірно було б зводити це поняття лише до чаклунства у побутовому розумінні цього слова. Магія є впливом, детермінує його. Пояснюючи це у своїх працях, О. Ф. Лосев наголошує на магічній функції міфа, бо міф, утілений в особистість, детермінує життєдіяльність свого носія, зокрема його зовнішність, поривання, поведінку, оцінки. Саме так реалізується принцип "Все у всьому".

Отже, можна зробити висновок, що будь-яка особистість є так чи інакше міф, безперечно міф у широкому сенсі. Адже всі предмети міфічні, бо всі вони співвіднесені з певною міфічною сферою, є міфічно осмисленими і оформленими. Так, магічна сила амулета чи талісмана можлива тільки тому, що мається на увазі його вплив на будь-яку свідомість. Саме тому і людина є міфом, оскільки вона оформлена та сприймається як конкретна особистість.

Таким чином, осмислення будь-чого або будь-кого знаходить своє завершення в імені (найменуванні) того, що осмислене міфом. Причому одна і та сама сутність може породжувати величезну різноманітність конкретних міфологізацій, символічних виражень, отже, імен.

Міф — це розгорнуте магічне ім'я.

Задумасмося: предмети, явища довкілля, як носії не тільки різних, а й тих самих смислів, надзвичайно різноманітні за модифікаціями форми, тобто за відтворенням цих смислів-сутностей в алогічному.

Так, вираження сутності, що носить ім'я Людина, модифікується в кожному індивіді, в кожній особистості, єдиній і неповторній. Нескінченими за своєю різноманітністю (за прагненням людини до вдосконалення вираження розуміючого смислу) є наслідки її творчості, що невпинно продукує все нові й нові моделі, форми, які мають той самий основний смисл, ту саму функцію.

Подібна ситуація спостерігається у мистецтві. Наприклад, багато композиторів надихалися чудовими образами шекспірівських Ромео і Джульєтти: Ш. Гуно, Г. Берліоз, П. Чайковський, С. Прокоф'єв. Все нові й нові режисерські, а також виконавські, диригентські інтерпретації безсмертної трагедії поповнюють історію її художнього вираження у світовому мистецтві. І все ж всі вони є міфолого-символічним відтворенням однієї і тієї самої сутності!

Якою ж категорією можна визначити це очевидне явище?

О. Ф. Лосев обирає для цього категорію енергії сутності або енергії смислу.

Енергія сутності є сукупність виражених моментів сутності. Енергія може бути у тому чи іншому вигляді, тому чи іншому ступені. Проте, все це одна і та сама енергія, незмінна, як і сам смисл. Енергія не є інобуттям, вона — сама сутність, хоч і може осмислювати інше. Фактів може бути скільки завгодно, а енергія їх сутності може бути одна і та сама.

Смисл, або сутність, що співвідноситься з іншими, нібито дає собі ім'я, оскільки ім'я й є те, що один предмет відрізняє у своєму відтворенні від іншого. Вираження предмета та його смислу є ім'ям предмета. Отже, енергія сутності є вираження сутності, і вираження сутності є ім'ям сутності.

Розглянемо тепер, як означені категорії виявляються в сфері реального суб'єкта, в результатах його діяльності само-вираження.

Вираженість певного факту в суб'єкті є однією з форм вираження смислу цього факту в інобутті, тобто однією з модифікацій енергійної вираженості сутності. Коли ж ми можемо говорити про те, що енергійна вираженість в особистості подана повністю, тобто, коли в людині відтворена вся повнота визначення смислу аж до міфу? Це можливо тільки тоді, коли суб'єкт відчуває вираження, тобто в нього є почуття предмета, що виражається, прагнення до нього, знання його ейдосу. Втім О. Ф. Лосев підкреслює, що можна знати, однак не відчувати предмет, що буде вираженістю ейдосу, але аж ніяк його міфом. Повне вираження предмета передбачає всі наведені категорії.

Наприклад, згадаємо твір Мольєра "Міщанин-шляхтич" (та сама проблема блискуче розкрита у п'єсі М. Куліша "Міна Мазайло"). Звернемо увагу на те, як чудово відображає Мольєр марні спроби свого головного героя (застосовуючи термінологію феноменологічної діалектики) змінити міф, змінити ім'я, стати шляхтичем. Однак біда його полягає в тому, що у своїй самосвідомості-інтелігенції і, отже, у само-вираженні він залишається міщанином. Журден начебто знає від своїх консультантів, якими є ознаки поняття — ім'я "шляхтич" (одежа, манери, слова...), проте відчуває, розуміє він усе це як міщанин, відтворюючи насправді міщанський міф про шляхтича.

Міф є не субстанціональне, а енергійне самоствердження особистості. Це — не ствердження особистості в її глибинному і останньому корені, але ствердження в її виявних функціях. Це лік особистості, змалювання особистості, картинне випромінювання особистості, її постать. Журден вносив на основі так чи інакше зрозумілих ним — міщанином — порад модифікації у вбрання свого будинку, гардеробу і таке ін. Однак робив він це не на основі інтелігентного розуміння "шляхетства" як такого. Тому він лише комедійно грав шляхтича, а не став ним у житті.

"Жити на сцені!", а не просто грати ті чи інші ролі закликав акторів свого театру К. Станіславський. Це інтуїтивно підтверджує тезу О. Ф. Лосева про те, що інтелігенція як самовіднесення суб'єкта зі смислом обов'язково приводить до відповідного вираження цього смислу в іншому (зокрема в інтонаціях мови, рухах, міміці, жестах тощо).

Отже, так, як смисл знаходить своє повне вираження в імені, так само виражається те, що розуміє, творить, сприймає людина, — в слові.

Підкреслимо, що під словом розуміється будь-яке осмислене вираження. Таким осмисленим вираженням може бути не лише слова, а й музичний твір, картина живопису, скульптура. У праці "Музика як предмет логіки" О. Ф. Лосев дає важливе додаткове пояснення філософсько-естетичному тлумаченню розуміння. Він вказує, що вираження як певна

смилова конструкція завжди є щось посереднє між абстрактним смыслом і предметом. Розуміння може бути введено в естетику, власне кажучи, не з точки зору того, що саме це є розуміння, тобто осягнення свідомим суб'єктом деякого об'єктивного змісту, а лише з тої точки зору, що воно є певним буттям предметності в інаковості, у матеріалі, і через це є певним вираженням.

Нескінченною є низка художніх утілень у різних видах мистецтва образу Божої Матері. Кожен з авторів: іконописців, поетів, композиторів, скульпторів відтворювали у тому чи іншому матеріалі своє особисте його розуміння. У 1987 році І. Архіповою було записано дев'ять вокальних творів, створених композиторами від XVI до XX століття на текст молитви "Аве Марія". Диск представляє слухачеві різні музичні вираження — розуміння священного образу. Кожне з таких виражень феноменолого-діалектичне і позначене "словом" у широкому його смислі (Ф. Шуберта, Ф. Ліста, Л. Керубіні, Дж. Верді, Й. С. Баха-Ш. Гуно, Л. Лупці, Ф. П. Тості, О. Янченко, Дж. Каччіні). Кожному такому слову співачка, звичайно, дала і своє розуміння — розуміння відстороненої предметної сутності, тобто сутності Діви Марії та її композиторському вираженню в музиці.

Варто підкреслити, що слово-вираження створюють не лише митці та виконавці художніх творів (актори, музиканти, танцюристи тощо). Слово-вираження твориться як самобутня художня форма-особистість у слухачькому, глядацькому, читацькому сприйнятті. "Лісова пісня" Лесі Українки або "Чайка" А. Чехова, "Вокаліз" С. Рахманінова або "Чакона" Й. С. Баха для кожного з нас є результатом нашого власного інтелегентно-цілісного, тобто міфологічного мислення-почуття.

Далеко не кожен з нас може і повинен бути композитором чи музикантом-віртуозом, драматургом чи артистом, однак кожен може розвивати в собі здатність суто художнього сприйняття (за умови бажання спілкування з шедеврами мистецтва).

Отже, ми дійшли висновку, що одна і та сама сутність

може бути вираженою у нескінченній кількості конкретних, зокрема, художніх форм, що зумовлено феноменальністю енергії сутності. До того ж може бути різний ступінь вираженості сутності в алогічній стихії.

Що ж таке художня форма як специфічне вираження смислу?

Відповідь на це запитання пропонується О. Ф. Лосевим у праці "Діалектика художньої форми", у її другій частині, яка має назву "Антиноміка".

Художнє вираження, чи форма, є таким вираженням, яке відтворює дану предметність повно, в абсолютній адекватії, так, що виражене повністю дорівнюється смислу, який відтворюється. Художня форма народжується тоді, коли в смисловій предметності, що подається, все зрозуміло і усвідомлено так, як того вимагає вона сама. Художня форма є такою формою, що подається як цілісний міф, який цілісно і адекватно можна розуміти. Це — поза смислової інаковості, що адекватно відтворює ту чи іншу смислову предметність. Це — інаковість, яка народжує цілісний міф. Це — така алогічна інаковість смислу, для розуміння якого не треба переводити її до первісної абстракції. І це такий смисл, котрий розуміється сам по собі, без переведення його до зовнішньої алогічної даності. Художня досконалість у формі є принципова рівновага логічної і алогічної стихії.

Таке визначення дає можливість розмежувати істинно художні твори, тобто твори справді художні та твори художньо меншовартісні або взагалі такі, що є "псевдомистецтвом".

Саме в адекватному вираженні логічного в алогічному О. Ф. Лосев знаходить конче важливий "специфікум художності". Будь-яка смислова предметність (сутність) енергійно утримує в собі потенціал повної, цілісної, адекватної вираженості в матеріальній стихії. Цей рівень вираженості філософ позначає категорією першообразу або прообразу. Відразу ж підкреслимо, що поняття першообразу аж ніяк не можна плутати з поняттями "задум", "прообраз" або "праобраз", тобто з поняттями, якими традиційна естетика визначала фактичність реальної дійсності, що передувала акту

художньої творчості, а потім набувала відображення у художній формі. Художня творчість тим і специфічна, що перед створенням художньої форми (твору) жодного оформленого думкою проекту у свідомості митця не існує.

Так, образ князя Андрія Болконського не є відображенням реального князя Болконського, а є самодостатньою, цілісною особистістю, яка живе своїм непередбачуваним життям з розвитком роману-епопеї.

Отже, діалектично очевидний стосовно будь-якої сутності першообраз знаходить своє повне втілення серед інших результатів людської творчості тільки в мистецтві. Художньо сформований він має свою специфіку — цілісно досягнуту вираженість його предметного смислу.

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Бычков В. В. Выражение невыразимого, или Иррациональное в свете RATIO // Лосев А. Ф. Форма. Стиль. Выражение. М., 1995.
2. Выражение как главный принцип эстетики А. Ф. Лосева // А. Ф. Лосев и культура XX века. Лосевские чтения. М., 1991.
3. Бычков В. В. Духовное завещание А. Ф. Лосева // А. Ф. Лосев и культура XX века. Лосевские чтения. М., 1991.
4. Лосев А. Ф. Диалектика мифа // Лосев А. Ф. Миф. Число. Сущность. М., 1994.
5. Лосев А. Ф. Диалектика художественной формы // Лосев А. Ф. Форма. Стиль. Выражение. М., 1995.
6. Лосев А. Ф. Музыка как предмет логики // Лосев А. Ф. Форма. Стиль. Выражение. М., 1995.
7. Лосев А. Ф. Проблема художественного стиля. К., 1994.
8. Лосев А. Ф. Философия имени // Лосев А. Ф. Бытие. Имя. Космос. М., 1993.
9. Панасенко Ю. Ф. Слово и сознание по Лосеву // А. Ф. Лосев и культура XX века. Лосевские чтения. М., 1991.

□ Контрольні запитання

1. Поясніть основоположну вихідну позицію феноменолого-діалектичного дослідження сутності категорії "миф".

2. Обґрунтуйте детермінованість міфологічного мислення принципом "Усе в усьому".

3. Охарактеризуйте категорію "енергія сутності".

4. Розкрийте тлумачення категорії розуміння за вченням Лосева.

5. На конкретних прикладах проаналізуйте специфічність феномена художньої форми.

Висновки

У вченні О. Ф. Лосева про специфіку художньої форми найвагомими тезами є такі: художнє вираження або форма є таке вираження, яке виражає дану предметність повністю чи в абсолютній адекватності, так, що у вираженому не більше й не менше смислу, ніж у тому, що виражається; художня форма цілісна, самодостатня і самоадекватна, вона є особистість як символ або символ як особистість. На противагу традиційній естетиці, що постійно підкреслювала прикладне значення мистецтва, розглядала його як відображення реалій, що знаходяться за межами мистецтва, О. Ф. Лосев проголошує самоцінність справжніх мистецьких творів, тобто їхнє вагоме значення для людства поза будь-яких нехудожніх критеріїв (ідеологічних, класових, масово-спекулятивних тощо). Така позиція зумовила і ствердження О. Ф. Лосевим ігрової природи мистецтва.

Термінологічний словник

АЛОГІЧНЕ — позасмислове, матеріальне в художній формі (вираженні); те, що не є художнім смислом, але виражає його (звуки, фарби, жести, інтонації тощо).

АНТИНОМІЯ — (від гр. antinomia — протиріччя в законі) — протіччя між низкою положень, з яких кожне має силу закону, є логічно доведеним. Антиномія є формою філософського діалектичного описання найбільш складних об'єктів, які неможливо визначити однозначною тезою. До таких об'єктів О. Ф. Лосев відносить феномен мистецтва.

ВИРАЖЕННЯ — співвідношення смислу з інобуттям, тобто

смыслова тотожність логічного і алогічного, яка має символічну природу. Хоч будь-який символ завжди є вираженням, не будь-яке вираження є справжнім символом.

ЕЙДОС — центральне поняття феноменології, що прийшло з традицій античної філософії. У широкому значенні — це сутність, смысл явища. У вченні О. Ф. Лосева ейдос визначається як явлена свідомості сутність, що міститься у будь-якій предметності незалежно від цієї свідомості. Явленість сутності (ейдосу) досягається через логічні роздуми, а також завдяки механізмам інтуїції та відчуттів.

ЕНЕРГІЯ СУТНОСТІ (СМИСЛУ) — цілісна сукупність окремих ейдосів в інобутті. Одна і та сама енергія сутності може збудити до життя кілька варіантів алогічного вираження; ступінь вираженості енергії сутності буває різним.

ІМ'Я СУТНОСТІ — сутність, яка зрозуміла, осягнута, виокремлена та пізнана серед усього іншого. Ім'я сутності за О. Ф. Лосевим є вищою формою вираження сутності, якою її розуміє той, хто дає це ім'я (як один з варіантів розуміння-вираження єдиної енергії сутності).

ІНТЕЛІГЕНЦІЯ — самоспіввіднесеність у діалектичній триаді: 1) інтелігенція-пізнання (теоретичний розум); 2) інтелігенція-прагнення (практичний розум); 3) інтелігенція-почуття (естетичний розум). Цілісна інтелігенція, тобто інтелігенція, що досягла ступеня почуття як синтезу перших двох ступенів, породжує міф.

ІНОБУТТЯ СУТНОСТІ — алогічна втіленість, матеріальна вираженість сутності.

МІФ — цілісна інтелігенція життя особистості, яка подана символічно; особистісна картина життя в цілому або його окремих фрагментів, що створюється особистістю в актах безпосереднього пізнання-почуття тих чи інших явищ. Міф є детермінантою поведінки, вчинків, поглядів, оцінок особистості. Міфологічне мислення може бути індивідуальним і соціальним, воно притаманно всім історичним епохам людства. На міфологічно-символічному мисленні автора, виконавця чи реципієнта ґрунтується художня форма.

ОСОБИСТІСТЬ — у феноменолого-діалектичному тлумаченні є фактичною, інобуттєвою реалізацією цілісної інтелігенції — тілом міфу, символічно здійсненим міфом. Тому особистістю принципово може бути не лише людина. У суттєвому феноменолого-діалектичному тлумаченні будь-який художній твір є живою особистістю.

ПЕРШООБРАЗ (ПРООБРАЗ) — основоположна категорія філософії мистецтва О. Ф. Лосева, яка означає цілісно досягнуте

вираження сутності в алогічній стихії. Адекватність першообразу є специфікою художньої форми. Категорія художнього першообразу не є ідентичною термінам традиційної естетики (авторський задум, прототип). Вона за своєю сутністю є протилежною ним: до створення художньої форми першообраз не існує. Завдяки геніальній інтуїції митець створює водночас і образ і першообраз.

СИМВОЛ — вираження багатогранного смислу; один з найважливіших критеріїв художньої досконалості творів мистецтва.

СЛОВО — вираження того, що є осмисленим. Цією категорією позначаються засоби вираження (мова мистецтва) різних видів художньої творчості: живопис, музика, пластика тощо.

ФЕНОМЕНОЛОГО-ДІАЛЕКТИЧНИЙ МЕТОД — метод, що розроблений О. Ф. Лосевим і покладений в основу всіх його праць. Це метод пізнання сутності явищ мислимою людиною світу у взаємозв'язку з реальним буттям цієї смислової сутності в предметних фактах. Досягнення такого зв'язку відрізняє метод О. Ф. Лосева від чистої феноменології (метод Е. Гуссерля), який внаслідок своєї антидіалектичності приводить до дуалізму смислу і факту.

ХУДОЖНЯ ФОРМА (ВИРАЖЕННЯ) — повна відповідність (за О. Ф. Лосевим "абсолютна адекватність") форми вираження його смислу. Художня форма цілісна, самодостатня і самоадекватна; "вона є особистість як символ або символ як особистість" (О. Ф. Лосев).

ІСТОРИЧНІ ВИТОКИ РОЗВИТКУ НАЦІОНАЛЬНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

3.1. Перші етапи становлення мистецької освіти

Розвиток мистецької освіти в Україні сягає своїм корінням у глибоку давнину. У часи родового суспільства навчання відбувалося у “будинках молоді”, де досвідчені старці передавали вихованцям моральні норми, досвід і традиції, використовуючи для цього обрядову пісенну творчість. Адже колядки, щедрівки, гаївки, веснянки, купальські, тріючки, весільні пісні, що відтворювали чесноти життя, гармонію і красу довкілля, глибокі й теплі родинні стосунки, любов до рідної землі належать до віковичних надбань народної педагогіки, спрямованої на формування високих моральних якостей особистості.

З введенням християнства Русь-Україна вступає в іншу фазу культурного розвитку. Як атрибут ритуалу нової релігії з'являється богослужбовий спів, клір співаків і відповідно до цього виникають нові напрямки мистецької освіти. Духовенство, беручи на себе завдання “ствердження” у вірі новохрещеників, мало на меті насамперед підготувати священико- і церковнослужителів: священиків, дяків, “демественників” (учителів співу). Тому серед усіх видів мистецтв викладання музики набуває пріоритетного значення.

Так, у XI ст. навчали співу при дворі церковних півчих. “Ученьє книжное” Володимира Святославовича також включало в курсі середньовічних богословсько-філософських наук уроки співу. Музика входила до складу обов'язкових предметів у школах Ярослава Мудрого та його онуки — Анни

Всеволодівни. Причому високий рівень, якого досяг цей вид мистецтва, дає підстави вважати, що саме з традицією церковного співу та вокальною обдарованістю українського народу пов'язані сталі історичні уявлення про типові риси національної художньої культури.

Наступний етап розвитку мистецької освіти припадає на останню чверть XVI-поч. XVII ст. — період могутнього національно-визвольного руху в Україні проти польсько-шляхетської експансії, коли захисниками українських національних інтересів виступили братства. В цей період відбувається небувале піднесення громадської та філософської думки, розквіт науки і мистецтва, з'являється прагнення відстояти свої духовні цінності, національну культуру та самосвідомість.

Провідним напрямком мистецької освіти в братських школах залишається церковний спів. Утім усе помітнішими стають тенденції його збагачення іншими видами самостійної музичної діяльності, розширення навчального репертуару творами вітчизняних і західноєвропейських авторів. Історичні факти свідчать, що від учнів вимагалось не лише гарно співати, а й знати теорію, нотну грамоту, основи диригування та композиції. Завдяки такій фундаментальній всебічній підготовці хори братських шкіл виконували досить складні музичні твори — багатоголосні партесні концерти. Професіоналізм хорових колективів вражав сучасників своєю досконалістю й художньою майстерністю, дивовижною здатністю учнів до співу “а capella”, чуйністю до звуку і здатністю відтворювати авторську художню думку.

Викладання співу (мусикиї) в братських школах доручалося спеціальному вчителю, який відповідав за організацію, підготовку та керування хором. Його обов'язки полягали в доборі півчих для хору і турботах про їхнє матеріальне забезпечення, в керуванні хоровим співом на хорах та крилосі під час буденних та святкових відправ, у загальному догляді за тим, щоб служба правилася як слід. Учитель призначав учнів по черзі на дзвонарів та наглядав за шкільними порядками й за тим, аби учні ретельно відвідували школу й

церкву. Крім богослужінь в церкві й аудиторних занять, спів займав почесне місце в побуті учнів. Звичай колядування, виспівування віршів на різдвяні свята, на великдень, на зелені свята був започаткований у братських школах з перших років їх існування.

Вершиною української культури, зразком освіченості була доба козацтва, висока духовність якої стала фундаментом національної системи виховання.

Школа часів козаччини виховувала молоді покоління в любові до рідної землі, свого народу, формувала готовність до захисту Вітчизни від ворогів. Козацькі школи поділялися на січові, монастирські і церковнопарафіяльні. Деякі з них називалися “школами вокальної музики й церковного співу”, тобто такими, що стали прообразом музичних шкіл. Це свідчить про велику увагу і визнання тогочасною педагогікою важливості музичної освіти.

Головною формою функціонування мистецтва в той період були думи козацькі та близькі до них історичні пісні. З ними пов'язана й творчість народних співців-рапсодів: кобзарів-бандуристів і лірників. Їх творчість, джерелом якої став старослов'янський епос, складає самостійну гілку художньої культури України. Співці дум та пісень з покоління в покоління зберігали пам'ять про минуле, оспівували красу і силу народного духу, надихали на боротьбу з ворогами. Найвищого розквіту кобзарське мистецтво досягло у XVI-XVII ст., коли виникли навчальні заклади нового типу, пов'язані з діяльністю кобзарів.

Так, з початку XVI ст. народні митці почали об'єднуватися в цехові організації або так звані співацькі братства з певними звичаями, традиціями, устроєм, де також дбали про підготовку молодих виконавців. Найдосвідченішим кобзарям і лірникам надавалося право мати учнів. Необхідними вимогами до навчання кобзарському мистецтву були художня обдарованість учня, його музичні та поетичні здібності, гарна пам'ять. Курс навчання тривав не менш, а частіше значно більше трьох років. Під керівництвом “цехмайстра” — “панотця” учень мав оволодіти грою на бан-

дурі або вивчити основний кобзарський репертуар. Після складання іспитів на зборах братчиків він отримував від учителя музичний інструмент і право на кобзарство. Через десять років, з набуттям життєвого і мистецького досвіду, народний співець виборював право самому навчати майбутніх кобзарів.

Образ козака-бандуриста, відомого, як Козак-Мамай, здобув надзвичайної популярності та надихнув майстрів образотворчого мистецтва. Зображення улюбленого героя — молодого запорізького козака — можна було зустріти скрізь на стінах хат, віконцях, на кришках скринь, навіть на вулицях. У картинках цей герой живе наче своїм життям, в оточенні воїнських і побутових атрибутів. Він нерозлучний із своєю незмінною супутницею бандурою, що поетизує узагальнений та ідеалізований образ войовничого козака.

Важливе значення для становлення професійної мистецької освіти мали ремісничі цехи. Так, у 1578 році у Кам'янець-Подільському з'являється перший музичний цех. За ним виникають такі об'єднання у Львові, а потім у багатьох населених пунктах Волині, Полтавщини, Київщини, Чернігівщини, з'являються вони і у Харкові. Діяльність музичних цехів була спрямована на задоволення музичних потреб у селах і містах: обслуговування урочистих церемоній, парадів, родинних побутових ритуалів тощо. Члени цехів мали право брати до себе учнів, яких вони вчили протягом кількох років на підмайстрів з наступним переходом до рангу майстра свого фаху.

Саме в цей період набуває свого розвитку театральна освіта. На межі XVI-XVII ст. виникає українська шкільна драма. Вона допомагала учням у формі гри опановувати латинську мову, біблійські сюжети, поетику класичної драматургії. Авторами шкільних драм були, як правило, вчителі риторики і поетики. Постанови відбувалися з повчальною метою, а також для розваги присутніх на них учителів і учнів.

Вистави розігрувалися у приміщенні школи без спеціального театального оснащення, а часом і поза її стінами на церковних площах і вулицях міста. Імпровізовані сцени

мали “задники” і куліси, що представляли собою чотирикутні призми, які оберталися. На них малювали декорації.

Цікавими були закони щодо правил театральної гри. Згідно із законами шкільної драми мізансцени будувалися з урахуванням розміщення акторів обличчям до глядачів: головний герой посеред сцени, а другорядні персонажі — збоку. Відповідно до правил “вишуканої гри”, ліву руку треба було тримати на боці, а рухати лише правою. І тільки зрідка, для зображення відчаю дозволялось піднімати її вище плеча. Ходити і стояти треба було, зберігаючи так званий “сценічний хрест”: стопи ніг розведені вбоки.

Шкільні драматурги вважали своєю метою похвалу чеснот і осудження розпуст. Вони підкріплювали сюжети вистав безпосередніми дидактичними звертаннями до глядачів, пояснюючи у прологах, епілогах і хорах, як слід розуміти п'єсу, до яких висновків слід дійти, коментували дію, давали оцінку героям. Дидактичні функції виконували й самі персонажі, які тлумачили свої вчинки, виголошували зі сцени сентенції: про щастя і горе, прояви низького і піднесеного, про вічне і таке, що минає.

Українська шкільна драма мала свої особливості порівняно з іншими європейськими країнами. Так, наприклад, у Франції шкільний театр зазнав впливу французької трагікомедії, у Італії на театр вплинула опера. Українська шкільна драма була витвором бароко, з притаманними цьому мистецькому стилеві контрастністю, напруженням, динамічністю. Це виявлялося насамперед у сюжетах театрального дійства, специфіці пишного декоративного оформлення спектаклю.

Характерним для українського театру було й викривлення інтермедій — невеличких комічних сценок з народного життя, які вносили до театральної вистави життєво-побутову достовірність, наближали її сюжет до глядача. Героями інтермедій були прості люди: селяни, міщани, козаки.

Важливо підкреслити й таку особливість української шкільної драми, як синтезування різних видів мистецтва: поезії, музики, живопису, що було типовим у цілому для всієї української культури XVI-XVII ст.

Одним із видів шкільної драми був “Вертеп”. Так називали український ляльковий театр, вистави якого відбувалися на невеличкій сцені — двоповерховій скриньці. На верхньому поверсі показували релігійну різдвяну драму, а внизу — світську лялькову гру. Обидві дії були наскрізь просякнуті музикою, що характеризувала окремих дійових осіб і супроводжувала розвиток сюжету. В першій дії звучали здебільшого канти, в яких розповідалося про хід подій, а в другій — переважали жартівливі пісні й танці. Тому в постановках вертепу завжди брали участь хори та інструментальні ансамблі, як правило, народного складу (сопілка, скрипка, бубен, цимбали, басоля тощо).

Пізніше, у XVIII ст., виник “живий вертеп”, в якому ті самі сюжети грали живі люди на ярмаркових балаганах.

Найпопулярнішим героєм народних вистав був Козак у синьому жупані, червоних шароварах, з шаблею на боці та бандурою за плечима, а також Дід, Баба, Москаль, Єврей, шинкарь Хвеса, Циган.

Шкільні драми грали в братських школах, духовних семінаріях, а також у навчальних закладах нового типу — Острозькій та Києво-Могилянській академіях, остання славилась оригінальною поетикою Ф. Прокоповича, постановкою п'єс професорів Л. Горки, М. Довгалевського, С. Ляскоронського, М. Козачинського.

Києво-Могилянська академія відіграла значну роль і у розвитку музичної культури України. Вона готувала музикантів-регентів, кваліфікованих півчих, учителів музики, теоретиків і композиторів. Історія пам'ятає таких київських знавців “мусикиї”, як Йосип Мохов, Семен Сербжинський, Василь Лобовський, Іван Нестерович, Семен Лободовський, Георгій Бороткевич, які були вихованцями Академії, а згодом стали її викладачами. В Києво-Могилянській академії здобули освіту “орли церковно співацької творчості” М. Березовський та А. Ведель, твори яких завдяки логіці форми, поліфонічному розмаїттю фактури, мелодійній виразності (звучать інтонації українських пісень) належать до скарбів національної і світової культури.

Підготовка численних музикантів у стінах Академії сприяла проведенню реформи церковного співу, його нотації, яка відома під назвою "Київські знамена". П'ятилінійний запис музики, що поступово замінив крюковий, приводить до так званого партесного співу (тобто співу за окремими партіями), який можна вважати перехідним ступенем від церковної до світської музики.

Близкість інтонацій партесного багатоголосся та народної ліси спрощувала її сприйняття. Велике значення мало й те, що тексти партесних співів звучали не латинською, а церковнослов'янською мовою.

Важливо зазначити, що заняття музикою в Києво-Могилянській академії не обмежувались її емоційним переживанням, слуханням і виконанням, а постійно супроводжувалися пошуками технічних прийомів запису звуків, засобів музичного "висловлювання", встановлення зв'язків художніх образів з логікою мислення, усвідомленням закономірностей формальної структури музики, що позитивно позначалося на розвитку мистецької ерудиції та культури вихованців. Саме тут було написано перші підручники з теорії музики, наприклад "Краткие правила для нотного ірмолая", автором яких був вихованець і викладач Академії Г. Баранович.

Найпоширенішим видом музичної діяльності в Академії вважався хоровий спів, що досягав вельми високих щаблів досконалості як "перлина серед усіх хорів" того часу.

Історичні документи зафіксували й навчання вихованців інструментальному виконавству. Спочатку гра на музичних інструментах була лише "дозвіллям охочих" і культивувалась як приватні учнівські заняття. Втім на початку XIX ст. відкривається спеціальний клас інструментальної музики і заняття нею як "однією з вільних наук" вводиться до навчальних програм. Музикознавці пов'язують цей факт з усвідомленням ролі музики як важливої ланки культури, її просвітницького значення. Адже типовою для Академії була орієнтація не лише на професійну музичну освіту, а й на використання музики з метою загального розвитку

особистості. Музичні заняття сприяли розвитку різнобічних здібностей, умінь і талантів вихованців Академії. Не випадково, тут вчилися і поширили незборимий дух знань і чеснот на весь світ видатні письменники, вчені, політики, релігійні діячі. Згадаймо українських гетьманів — І. Мазепу, П. Орлика, П. Полуботка, І. Самойловича, знаних представників творчої інтелігенції — Г. Сковороду, В. Григоровича-Барського, Г. Кониського, І. Максимовича, І. Некрашевича, Д. Туптало та багатьох інших.

Про велике значення, що надавалося різним видам мистецтва в організації навчання й дозвілля академістів, свідчать свята-рекреації та диспути, в яких брали участь учні й студенти, вчителі й професора, префект, ректор і митрополит. На них були присутні вікарій, губернатор і міська публіка. За підготовленою програмою грав оркестр, іноді розігрувалися спектаклі-комедії або драми. Під час диспутів лунали привітання різними мовами — віршами й прозою, півчі виконували концерти та канти, які спеціально створювались для цієї події.

Хорове та інструментальне виконавство академістів доповнювалося вивченням нотної грамоти, а також творчою композиторською практикою. Потяг до творчого самовираження всіляко підтримувався у навчальному процесі. Кожен випускник Академії мусив був підтвердити свою вищу гуманітарну освіту написанням віршованого літературного твору і музичного супроводу до нього у восьмиголосному викладенні.

Вплив української музичної культури поширювався і на інші слов'янські народи. Так, майже всі найвищі співацькі інстанції Російської імперії (церковні хори, придворні капели, імператорські оперні трупи, приватні хори тогочасних вельмож), складалися здебільшого з українців, зокрема з киян. На службі у польських магнатів перебували українські кобзарі, лютністи, бандуристи. Ці факти дають змогу стверджувати, що з надр Академії постійно плив співацький потік, який поширював нову, досконалішу форму музичного мистецтва, найновітніші на той час здо-

бутки західної музичної науки, впроваджував у мистецьку практику чудові розспіви південного походження.

Розквіт Києво-Могилянської академії припадає на XVIII століття, яке стало епоєю тріумфу Просвітництва, епохою розуму, науки, їх практичної реалізації в інтелектуальному житті суспільства. Просвітництво створює культуру Нового часу, в якій домінує ідеал енциклопедично освіченої людини. Освіта у навчальних закладах ґрунтується на курсі "семи вільних наук", в якому чільне місце посідають предмети мистецького циклу, зокрема музика, піїтика, риторика.

Загальнокультурні процеси руйнували вікові традиції навчання мистецтву, пов'язаного з церковною тематикою. Розвиваються світські тенденції в мистецькій освіті, що набувають свого розквіту у XIX ст.. В цей період завершується формування двох освітницьких систем — світської та духовної.

Центром освіти стають університети: Київський, Харківський, Одеський, в яких викладаються такі предмети мистецтва, як музика, малювання, фехтування, танці, верхова їзда, ставляться театральні спектаклі.

Так, визначною подією культурного життя стала поява студентського театру Київського університету. Його організаторами була група студентів під керівництвом М. Старицького, М. Лисенка, П. Чубинського. Своїми завданнями учасники театральних вистав вважали пропаганду найкращих творів українських авторів, роботу над культурою мови, дотримання історичної та етнографічної правди у декоративному оформленні спектаклів та костюмах тощо.

Виняткову роль мистецтву приділяли в програмах жіночих інститутів, що діяли в Києві, Харкові, Одесі, Полтаві, Чернігові.

Славні мистецькі традиції мали Кременецький, Одеський, Ніжинський ліцеї, Київська колегія П. Галагана, в яких, за словами сучасників, виховувались широко освічені люди з особливо піднесеним настроєм душі.

Утримування вчителів танців, музики та гімнастики передбачалось у багатьох гімназіях. Дозволялось також фі-

нансування з гімназичних коштів навчання іншим "вільним наукам", що не належали до числа обов'язкових предметів навчального курсу.

Час для викладання мистецтв відводився і в кадетських корпусах — закритих учбових закладах військового типу, які готували вихованців до військової служби.

Викладання музики, малювання і танців охоплювали навчальні курси будинків виховання дітей бідних дворян.

Отже, можна стверджувати, що в цю добу формуються традиції духовного розвитку особистості засобами мистецтва, які мають виняткове значення для сучасних процесів відродження національної системи гуманітарної освіти.

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Аскоченский В. И. Киев с древнейшим его училищем академиею: В 2-х т. т. — К., 1856.
2. Вороний М. К. Театр і драма. 36. ст.-К., 1989.
3. Ісасвич Н. Д. Братства і українська культура // Українське музикознавство. Вип.6. — К., 1971.
4. Козицький П. О. Спів і музика в Київській Академії за 300 років її існування. К., 1971.
5. Корній Л. Українська шкільна драма і духовна музика XVIII-першої пол. XVIII ст. — К., 1993.
6. Шамаєва К. І. Музична освіта в Україні у першій пол. XIX ст. — К., 1996.

□ Контрольні запитання

1. Що є основою зародження мистецької освіти в Україні?
2. Як вплинув церковний спів на розвиток національної художньої культури?
3. Розкрийте специфіку синтезу мистецтв у шкільній драмі.
4. На яких видах мистецтва ґрунтується дійство вертепу?
5. Назвіть основні форми національної мистецької освіти в XVI-XIX ст.

3.2. Зрушення в освітньому і культурному житті другої половини XIX століття

Глибокі соціальні зміни, які відбувалися в умовах розвитку капіталізму, суттєво вплинули на систему національної освіти. Зростає загальна кількість навчальних закладів, урізноманітнюються їх типи.

Структура освіти залишається практично без змін: вищу освіту надають університети, Духовні академії; середню — ліцей, гімназії, інститути, кадетські корпуси, учительські та духовні училища, спеціальні професійні училища.

Найбільш розповсюдженим типом навчальних закладів були гімназії, діяльність яких керувалась "Статутом гімназій і прогімназій". У ньому вказувалось, що готувати шкільну молодь до університетської освіти можуть лише ті навчальні заклади, в яких викладаються давні мови — латинська та грецька. Наголошувалась також необхідність поповнення викладацького складу гідними і здібними фахівцями, для чого підвищувалась заробітна плата всім учителям, вихователям, інспекторам, директорам. З цією метою було прийняте рішення щодо нормальної кількості учнів у кожному класі, яка мала не перевищувати норму в 40 осіб. Тих, хто не виявив успішності у навчанні протягом двох років, виключали з гімназії. Позитивним було рішення про скасування прав вступу до гімназій, обмежених раніше соціальним походженням.

У цей період з'явилися й інші важливі документи, що сприяли вдосконаленню діяльності навчальних закладів. Так, у 1872 році видається "Положення про міські школи", що належали до другої ланки початкової освіти і поділялись на однокласні, двокласні, трикласні і чотирикласні заклади. Повний курс навчання тривав шість років з обов'язковим викладанням таких предметів, як рисунки, малювання і спів, на які виділялося три години на тиждень.

В 1874 році видається "Положення про початкові народні училища", що були першою ланкою початкової освіти, яка охоплювала церковно-парафіяльні школи (духовне відомс-

тво) і парафіяльні школи (відомство Міністерства народної освіти). У цих школах, що утримувались на державні та громадські кошти, також викладалися предмети мистецького циклу, хоч і з певним обмеженням та вказівкою: "там, де це є можливим".

У "Статуті реальних шкіл", який виходить у 1888 році, зазначалося, що ці заклади спрямовані на загальну освіту юнацтва, що має задовольнити практичні потреби набуття технічних знань. Утім у шестикласному навчальному курсі викладались також малювання і спів, а заняття з музики і танців проводились для всіх бажаючих.

Із збільшенням у 1856 році кількості відкритих навчальних закладів набуває розвитку жіноча освіта, якої майже не було до другої половини XIX століття (крім поодиноких інститутів шляхетних дівчат). У Києві першою державною жіночою гімназією стає Фундуклеївська, що відкривається в 1859 році. Оскільки вона не могла задовольнити потребу в освіті всіх бажаючих, з'являються численні приватні жіночі гімназії.

Розширення межі навчальних закладів, для викладання в яких потрібні були досвідчені фахівці, сприяло виникненню спеціальної педагогічної освіти, зокрема вчительських семінарій. Як правило, вони готували вчителів для сільських училищ. Кількість вихованців мала бути не більшою, ніж сто осіб, представників будь-яких верств населення, але неодмінно православного віросповідання. Після закінчення навчання семінаристи одержували свідоцтво на звання вчителя початкових сільських училищ. Надання стипендій з державної скарбниці зобов'язувало їх працювати за направленням Міністерства народної освіти не менш, як чотири роки. Інакше вимагалось повернення Міністерству грошей, витрачених на навчання.

Першою в Україні було відкрито вчительську семінарію в Києві 22 жовтня 1869 року. Спочатку вона називалася педагогічною школою, а потім набула статусу семінарії, яка готувала вчителів для Київської, Волинської і Подільської губерній. В 1872 році було прийнято рішення про перенесення

Київської учительської семінарії до Коростишева Радомисльського повіту Київської губернії. Це пояснювалось намаганням уряду наблизити педагогічні навчальні заклади до провінційних міст.

За статутом курс навчання в учительських семінаріях спочатку тривав три роки. В ньому велика увага приділялась естетичному вихованню і мистецькій освіті учнів.

Крім учительської семінарії, педагогічну освіту можна було отримати в університеті св. Володимира, де було запроваджено короткотривалі педагогічні курси (одно- і дворічні). Педагогічна кваліфікація надавалась після складання спеціальних іспитів у самому університеті або при Управлінні Київського учбового округу. В жіночих гімназіях також останній восьмий клас був педагогічним. На початку XX століття мережа спеціальних навчальних закладів такого профілю ще поширюється. Причому скрізь залишається обов'язковим викладання предметів мистецтва.

У 1907 році при Київському Фребелівському товаристві було засновано педагогічний інститут, програма якого охоплювала 14 дисциплін. Інститут готував керівників і вихователів шкіл та дитячих садків. Згодом відповідно до нового статуту курс навчання збільшився до трьох років, а кількість предметів — до 40. Вихованки інституту також широко прилучалися до різновидів мистецтва. Наприклад, у чотирьохрічних жіночих вчительських семінаріях, які починають відкриватися 1908 року, урокам співу відводилося вісім годин на тиждень.

Важливим чинником мистецької освіти і художньо-естетичного виховання учнівської молоді було й поживлення культурного життя того часу.

Важоме місце належало театру, який сприяв не тільки культурному, а й суспільному розвитку України. Так, з середини XIX століття репутацію відомого театрального міста набуває Київ. На гастролі до нього прагнули дістатися кращі актори російської імперії, а також далеких зарубіжних країн.

У 1868 році француз Огюст Бергоньє засновує в Києві свій

театр, в якому виступали різні театральні колективи. 80-ті роки позначені відкриттям національних українських драматичних труп.

Одним із перших українських театрів став театр у Львові під проводом О. Бачинського, який підтримувала культурно-просвітницька спілка "Руська бесіда". Подальший етап становлення української драматургії пов'язаний з іменем М. Кропивницького, історична заслуга якого полягає у створенні в 1882 році першого професійного театру в Єлисаветграді. Мистецьку трупу М. Кропивницького називали театром корифеїв, бо до неї входили зірки світової сцени: М. Заньковецька, брати Тобілевичі (І. Карпенко-Карий, М. Садовський, П. Саксаганський). З часом артистична трупа ділиться на дві, одну з яких очолює М. Кропивницький, а другу — М. Старицький. Обидві набули широкого розголосу і слави не лише в Україні, а й далеко за її межами. Театральна критика характеризувала їх як найкращі в Європі. На їх сцені йшли й оперні постанови, зокрема одна з перших українських опер "Катерина", написана за сюжетом Т. Шевченка композитором М. Аркасом.

У 1891 році в Києві починає діяти театр, заснований талановитим режисером М. Соловцовим. Цей театр був взірцем сценічної культури, вирізнявся високохудожнім репертуаром і набув широкого розголосу. У 1898 році театр переходить до нового приміщення, спеціально побудованого для нього. (Тепер тут працює славетний український театр ім. І. Франка). В контексті цієї роботи цікаво відзначити, що цей театр неодноразово виступав у різних навчальних закладах на прохання їхніх директорів. Кошти, вилучені із спектаклів, витрачалися на забезпечення незаможних студентів.

Видатною подією в культурному житті Києва стало організоване за ініціативою М. Лисенка і М. Старицького урочисте відзначення сторічного ювілею першого видання поеми "Енеїда" І. Котляревського. Воно перетворилося на справжнє національне свято.

На початку другої половини XIX сторіччя набувають по-

пулярності концерти відомих зарубіжних музикантів. В Україні виступають Ліст, Гензельт, Дрейшок, Шульгоф та багато інших гастролерів, які знайомлять слухачів з кращими зразками західноєвропейської музики. Під їх впливом створюються перші національні музичні гуртки, що відіграють значну роль у розвитку української художньої культури. На їх основі створюється "Філармонічне товариство".

В жовтні 1863 року в приміщенні жіночої Фундуклеївської гімназії відкривається Відділення Російського Музичного Товариства (РМТ). Діяльність цього відділення була спрямована на організацію концертів для широкого кола слухачів, у тому числі для учнівської молоді.

За ініціативи Київського відділення РМТ у 1868 році засновується одна з перших музичних шкіл, в якій було п'ять класів: гри на фортепіано з вивченням методики викладання; скрипкової гри; гри на віолончелі; клас співу; клас теорії музики. Згодом навчання музиці доповнилося класом гри на кларнеті. Ця школа остаточно ствердила становлення в Україні професійної музичної освіти.

Набувають свого розвитку приватні музичні школи. Так, вихованка музичного училища З. Худякова у 1887 році відкриває "Курси початкової музичної освіти" з класами фортепіано, елементарної теорії музики, співу і скрипки. В 1893 році починає діяти Музична школа М. Тутковського, в якій викладається найбільш повний з усіх шкіл курс музичних дисциплін.

У 1893 році викладач музики при Київському інституті шляхетних дівчат С. Блюменфельд відкриває музичну школу, до якої мали право поступати всі діти, яким виповнилося сім років. Програма школи передбачала викладання гри на фортепіано, скрипці та інших музичних інструментах, теорії музики, сольфеджіо, сольного і хорового співу та гри в ансамблі. Курс навчання тривав чотири роки. З листопада 1893 року при музичній школі почали діяти драматичні курси, а з лютого 1897 року — оперний клас.

Відомою була і музична школа М. Лесневич-Носової. До

неї поступали учні, яким було не менш, ніж десять років. Крім предметів, що викладалися в усіх інших школах, навчальним планом передбачалось вивчення гармонії, контрапункту, музичних форм, історії музики, інструментовки, естетики, методики викладання гри на фортепіано. Термін навчання тривав два роки. Ті, хто закінчив повний курс, могли за бажанням залишитися ще на один рік для опанування практичних педагогічних умінь під керівництвом викладача старших класів. З 1899 року школа перетворюється на музично-драматичну, що було зумовлено введенням у програму нових предметів: сценічної гри, міміки, пластики, танців, історії побуту, історії драми. Курс навчання відповідно збільшився до трьох років.

Значною подією культурного життя стало відкриття в 1904 році музично-драматичної школи М. Лисенка, яка мала музичний і драматичний відділи. Викладання велося за програмами вищих навчальних закладів. До школи приймалися діти і юнаки віком (9-17 років). У школі викладали М. Лисенко (фортепіано), О. Вонсовська (скрипка), М. Золотова, О. Муравйова, Г. Любомирський (теорія музики і композиція), М. Старицька, Г. Гаєвський (сценічне мистецтво), В. Перетц (історія драми) та ін. Професором співу був видатний український тенор О. Мишуга, який співав на провідних оперних сценах Європи.

У 1918 році на базі цієї школи був заснований музично-драматичний інститут ім. М. Лисенка. Серед його фундаторів і педагогів перших років були композитори К. Стеценко, М. Леонтович, П. Козицький, Л. Ревуцький, піаністи Г. Нейгауз, Г. Беклемішев, викладачі співу О. Муравйова, М. Микиша; хореограф і композитор В. Верховинець, режисери й актори І. Мар'яненко, Л. Курбас, Й. Стадник, М. Старицька та ін.

У 1925 і 1928 рр. до складу інституту ввійшли старші класи консерваторії, заснованої в Києві у 1913 році на базі музичного училища Київського відділення РМТ. Її організації сприяли С. Рахманінов, О. Глазунов, П. Чайковський. Молодші класи консерваторії було виділено в окремий заклад — музичний технікум.

У другій половині XIX століття відбувається і становлення професійної художньої освіти, що значною мірою пов'язано з відкриттям Київської рисувальної школи. Її заснував М. Мурашко, який мав вагомий педагогічний досвід. Він викладав малювання в Київській прогімназії (1868), Першій гімназії (1868-1870), реальному училищі (1873-1895). Рисувальна школа мала суттєве значення для розвитку національної мистецької освіти. Тут навчалися такі видатні митці, як М. Пимоненко, О. Мурашко, С. Костенко, І. Іжакевич, О. Курішній, Г. Світлицький та багато інших. Цей заклад став базою для заснування Київського художнього училища, що мало відділи живопису й архітектури.

В цей час в Україні ще не було спеціальних хореографічних навчальних закладів. Утім танці й ритміка вважалися обов'язковими предметами загальноосвітніх навчальних закладів і вимогами до культурної та освіченої людини були вміння виконувати досить складні танцювальні елементи на урочистих балах. Перший посібник з хореографії "Теорія українського народного танцю" було створено у 1919 році українським композитором, хоровим диригентом, хореографом і фольклористом В. Верховинцем.

Отже культурне життя в Україні було щільно пов'язане з освітніми процесами, що живило викладання мистецьких дисциплін у навчальних закладах і сприяло художньому розвитку учнівської молоді.

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Киев теперь и прежде. К., 1888.
2. Шалисова К. Г. Музична освіта в Україні у першій половині XIX ст.
3. Богданов Н. Очерк деятельности Киевского отделения императорского Русского музыкального общества и учрежденного при нем музыкального училища со времен их основания (1863-1888). К., 1888.
4. Миклишевский И. Очерк деятельности Киевского отделения императорского Русского музыкального общества (1871-1896). К., 1913.

□ Контрольні запитання

1. Охарактеризуйте систему освіти першої половини XIX століття.
2. Які предмети мистецького циклу викладалися у навчальних закладах України?
3. На базі яких навчальних закладів розвивалася професійна мистецька освіта?
4. Назвіть видатних діячів культури і мистецтва України, які відіграли вагомий роль у становленні національної освіти.
5. Розкрийте тенденції урізноманітнення видів художньої діяльності учнів у програмах з мистецьких дисциплін.

3.3. Викладання предметів мистецького циклу в навчальних закладах України

Як зазначалося у попередніх параграфах, мистецькі дисципліни викладалися майже у всіх навчальних закладах України, що сприяло духовному розвитку учнів, формуванню їхньої загальної та художньої культури.

Так, у "Тимчасових правилах..." вищих закладів освіти вказувалося, що за бажанням студентів керівництво може дозволити відкривати гуртки для науково-літературних занять і занять мистецтвами, а також сприяти самовдосконаленню студентів у різних видах художньої діяльності. Згідно з цим положенням в Київському університеті св. Володимира у 1904 році створюється студентська корпорація "Ластівка", яка розподілялась на секції: історичну, словесну, філософську, педагогічну, мовну, музичну та ін.

Про значення мистецьких дисциплін в університеті свідчить тематика лекційних курсів, які читалися студентам: "Теорія та історія грецької музики", "Історія класичного мистецтва", "Мистецтво епохи Відродження", "Софокл і Електра", "Огляд пам'яток мистецтва Нового часу" тощо. Знання з мистецтва студенти отримували і в процесі вивчення інших предметів. Наприклад, програмою із загальної фізики передбачалось ознайомлення студентів з поняттями акус-

тики, музичного звуку, зокрема знань про закономірності коливання різних тонів, співвідношення частот гармонічного звучання, діатонічні розташування тонів тощо. Набуті знання не тільки збагачували ерудицію студентів, а й використовувались на практиці в процесі хорового співу.

Цікаво звернути увагу на високу мистецьку освіченість викладачів університету того часу. Так, перший ректор М. Максимович був ученим широкого діапазону, фольклористом, літературознавцем, автором кваліфікованих музично-критичних нарисів. Сотні українських пісень записав і пропагував М. Костомаров, який очолював кафедру історії. Талановитим музикантом, піаністом, аранжувальником народних пісень вважався О. Маркович — студент, а згодом викладач університету.

У Духовній академії, враховуючи специфіку її призначення, найбільшого значення надавалося хоровому співу. Академічний хор був зразком виконавської майстерності, яка досягла вищого досконалості під керівництвом О. Кошиця, фаховий рівень якого відрізняв вогнистий темперамент, розум, талановитість. У репертуарі хору особливе місце належало творам А. Веделя, висока художність виконання яких стала темою критичного аналізу у багатьох мистецтвознавчих працях, а також у нарисах з психології творчості (наприклад, робота І. Сикорського).

Хоровий академічний колектив користувався величезною популярністю, брав участь у багатьох концертах світської та духовної музики. Академісти були настільки захоплені творчо-виконавською діяльністю, що присвячували їй і своє дозвілля. За розповідями І. Нечуя-Левицького, який був пов'язаний з цим навчальним закладом, потяг до музики примушував його разом з товаришем брати напрокат фортепіано і самостійно вчитися грати. З історії відомо, що відомий письменник любив українську народну пісню та добре грав на роялі.

Мистецтво викладалося і в гімназіях. Тут високого рівня досягала художня освіта, про що свідчать конкурси студентських робіт, які проводилися раз на рік. До участі в них залучалися кращі вихованці гімназій. У багатьох навчаль-

них закладах такого типу художні предмети розподілялися на малювання та рисування, що дає підстави твердити про ґрунтовність мистецької освіти в цій галузі.

Варто навести одне з положень "Пояснювальної записки до правил для учнів і до правил про покарання" (1874), в якому наголошується роль розвиненого художньо-естетичного смаку учнів гімназії як важливого елементу їхньої розумової освіти та морального виховання. Ця орієнтація була характерною для всіх гімназій, в яких, за словами сучасників, науки і мистецтва викладались на однаково високому рівні.

Наприклад, у Першій чоловічій гімназії Києва, яка була зразковою, велика увага приділялась музиці. Її директором був В. Петр — відомий вчений-філолог, здібний скрипаль, шанувальник М. Лисенка. Певний час він викладав теорію та історію грецької музики в університеті св. Володимира і написав підручник ("О составах строях и ладах в древне-греческой музыке"). До навчального плану гімназії він вводить гру на фортепіано, а також майже на всіх дерев'яних та мідних інструментах і хоровий спів. В. Петр вважав, що для загальної освіти юнацтва необхідно навчати учнів різних мистецтв, особливо музиці, яка розвиває естетичний смак. Причому основою підвищення рівня викладання музики є хоровий спів, який з раннього дитинства полегшує засвоєння теорії музики, сприяє розвитку голосового апарату та органів дихання.

Учні Першої гімназії навчалися церковному, світському співу, українським народним пісням і танцям. Вони набували такого професіоналізму, який був достатнім для подальшої музичної кар'єри. Цікавим є факт, що в дипломах, які видавалися гімназістам, обов'язково вказувався ступінь опанування ними знань і вмінь з музики.

У приватних гімназіях склад предметів можна було доповнювати і коригувати. Наприклад, у жіночій гімназії А. Дучинської серед додаткових предметів викладалася загальна історія літератури та мистецтва, що передбачала висвітлення естетичних категорій, основних течій в мистецтві й літературі, соціального значення художньої культури. Традиції

використання різних видів мистецтва започаткувалися і в Колегії П. Галагана. Її фундатор вказував, що Колегія має бути, перш за все, навчально-виховним закладом, де молоді люди досягають правильного розумового і морального розвитку, набувають достатньої підготовки до університетського навчання, а цьому значною мірою сприяють предмети мистецького циклу.

Обов'язковими для всіх учнів були уроки малювання, співів, теорії та історії музики, живопису. Для їх викладання запрошувались такі талановиті фахівці, як М. Пимоненко, М. Мурашко, В. Химиченко, Й. Зелінський та ін. Варта уваги програма з музики, складена В. Химиченком. Вона поєднувала теоретичні знання з практичними вміннями. Наприклад, вихованці Колегії повинні були транспонувати визначені наспіви в різні тональності й гармонізувати їх.

Бібліотека Колегії налічувала за сотні мистецтвознавчих видань, які щорічно поповнювались новою літературою. Серед нотних примірників були твори Д. Бортнянського, шість опер для співу, твори П. Чайковського, Ф. Шопена, посібники з теорії музики та ін.

Постійно проводились музично-літературні вечори, де вихованці мали нагоду продемонструвати свої успіхи з різних видів мистецтва. Рівень художніх виступів свідчив про достатній професіоналізм такої підготовки.

Яскравим прикладом мистецької освіти є Київський інститут шляхетних дівчат, що був заснований у 1836 році. Навчання тут тривало шість років з розподілом на три класи. Приймались дівчата віком 10-12 років. Усі вихованки мали навчатися музиці. Для організації занять музичного класу спеціально призначався інспектор. Дівчатам, які мали значні здібності, дозволялось проходити скорочений курс з інших наук, а тривалість музичних занять збільшувалась до восьми років разом із законом Божим, арифметикою, педагогікою, чистописанням, рисунням, танцями і світським співом.

Традиційно в інституті проводилися музичні танцювальні вечори, урочисті бали, в яких брали участь, як учні, так і викладачі.

Інститут шляхетних дівчат працював за спеціальною

“Програмою музичного курсу в інститутах Відомства закладів Імператриці Марії”. Ця програма була затверджена 28 квітня 1895 року і впроваджена в усіх жіночих інститутах. Вона є цікавим документом, що розкриває сутність та основні положення музично-педагогічної освіти того часу. Адже мета впровадження музики у навчальний процес жіночих інститутів полягала саме у підготовці їх вихованок до музично-педагогічної діяльності як викладачок елементарних музичних знань. Утім рівень музичної підготовки був настільки високий, що після закінчення курсу молоді фахівці могли й надалі професіонально навчатись у спеціальних навчальних закладах, наприклад, у консерваторіях.

Програма музичного курсу охоплювала такі предмети: гра на фортепіано; класний хоровий спів; елементарна теорія музики. Кількість занять розподілялась таким чином: інструментальна гра — 4 години на тиждень; хоровий спів — 6 годин; церковний спів — 2 години. Відповідно до характеру музичних здібностей та рівня підготовки вихованки зараховувались до того чи іншого відділення загального навчального курсу. Перевестися з одного до іншого відділення-групи можна було тільки після складання спеціальних іспитів.

Однією з обов'язкових форм музичної діяльності, крім індивідуальної гри, співів та елементарної теорії музики, була ансамблева інструментальна виконавська практика — популярна для того часу гра у 4-ри, 8-ім, 16-ть рук, що становить важливий чинник розвитку особистості.

Після закінчення повного курсу видавались свідоцтва на звання домашніх наставниць (гувернанток), хоч цей заклад і не вважався педагогічним.

Першим педагогічним навчальним закладом стала учительська семінарія, де мистецька освіта була вагомою складовою професійної підготовки майбутнього педагога. Особлива увага приділялась музичним заняттям, які проводилися у двох напрямках: хоровий спів та гра на музичних інструментах.

В “Інструкції для вчительських семінарій” (1875) зазначалось, що “викладання музики має за мету розвиток музичних здібностей і вмінь співати так, щоб учні могли згодом

самі навчати співам своїх учнів початкових народних училищ". Навчальний репертуар складався, як правило, з церковної музики, патріотичних гімнів, а також народних пісень.

На уроках, крім розучування і виконання музичних творів, вихованці семінарії вивчали музичну грамоту і сольфеджіо. На перших етапах вони вчилися співати зі слуху, а далі — після ознайомлення з музичною грамотою — по нотах.

З музичних інструментів найпоширенішими були скрипка, флейта, віолончель. Вважалося, що саме ці інструменти є максимально наближеними до людського голосу, а тому можуть ефективно використовуватися в школах у роботі з дітьми.

Позитивним починанням у підготовці вчителя музики був тісний взаємозв'язок семінарії зі школами. Так, при Київській семінарії функціонувало початкове училище, де проводили практичні заняття семінаристи. Практика починалася вже з першого курсу, спочатку у вигляді педагогічних спостережень за проведенням уроків. На другому курсі практика набувала вже активного характеру: вона складалася з чергувань, під час яких практиканти допомагали відстаючим учням і були помічниками вчителів. Вихованці третього курсу самостійно давали уроки музики.

Музичні традиції вчительської семінарії набули свого розвитку в учительських інститутах. Вступники проходили випробування щодо голосу, слуху, здібностей до співу та інструментальної гри. Першими серед вступних іспитів були музичні предмети. Про роль музичної освіти в учительських інститутах свідчить той факт, що в Київському інституті вчителював відомий український композитор К. Стеценко, який мав величезний досвід педагогічної діяльності.

Отже, у навчальних закладах різного типу викладання мистецьких дисциплін проводилося на високому рівні. Набутий досвід дає підстави твердити про закладені основи системи національної освіти. Звернення до них стає дуже актуальним у сучасний період відродження предковічних культурних цінностей, виховання почуттів до рідної землі, вироблення принципів гуманістичної педагогіки.

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. 25-летие коллегии П. Галагана в Киеве (1871-1896). К., 1896.
2. Столетие Киевской первой гимназии.-Т.2. К., 1911.
3. Кошиць О. О. Спогади. К., 1995.
4. Воспоминания А. И. Рубца (1853-1868г. г.) // Сборник Киевской первой гимназии.-Т.3. К., 1911.
5. Миропольский С. О музыкальном образовании народа в России и в Западной Европе. Спб., 1882.

□ Контрольні запитання

1. Охарактеризуйте мистецьку освіту студентів університету св. Володимира.
2. Що було типовим для викладання предметів мистецтва в гімназіях?
3. Яке місце мали музичні заняття в інституті шляхетних дівчат?
4. Розкрийте педагогічну спрямованість мистецької освіти вихованців учительських семінарій та учительських інститутів.

Висновки

Отже, багатий історичний досвід використання мистецтва у навчальних закладах започатковано в Україні з давніх-давен. Він набув подальшого розвитку у другій половині XIX-початку XX століття. Предмети художньо-естетичного циклу викладалися в братських школах, цехових організаціях, Києво-Могилянській академії, університетах, гімназіях, семінаріях, інститутах.

Програми і навчальні плани занять свідчать про високий професійний рівень підготовки вихованців у галузі художньої культури, що дає орієнтири для вдосконалення сучасної гуманітарної освіти, більш широкого застосування різновидів мистецтва у педагогічних процесах духовного розвитку особистості.

БРАТСТВА — громадські організації для православного люду, до складу яких входили ремісники, вчені, купці, дрібне й середнє духовництво, українські шляхтичі, вчителі, письменники, митці та представники інших верств населення.

ВЕРТЕП — українській ляльковий театр.

ГІМНАЗІЯ — середній загальноосвітній навчальний заклад, закінчення курсу якого надавало можливість вступу до університету.

ДИСПУТИ — масові студентські заходи, що влаштовувалися з нагоди свят та закінчення навчального року.

ЗНАМЕНА — спеціальні знаки, якими позначався напрям мелодії церковних пісень.

ЛІЦЕЙ — навчальний заклад, у стінах якого відбувалось поєднання курсу гімназії та університету.

МУСИКІЯ — хоровий спів.

ПАРТЕСНИЙ СПІВ — спів за партіями.

РЕГЕНТ — керівник церковного хору.

РЕКРЕАЦІЇ — студентські свята, які проходили кожен рік по три дні у травні наприкінці навчального року.

РЕМІСНИЧІ ЦЕХИ — організації, що створювалися для захисту професійних інтересів своїх членів. Діяльність музичних цехів була пов'язана із задоволенням суспільних потреб в містах і селах та передбачала обслуговування урочистих церемоній, парадів, родинних побутових ритуалів, гру в театрі.

УНІВЕРСИТЕТ — (лат. universitas — сукупність) — багатопрофільний вищий навчальний заклад, де готують висококваліфікованих фахівців з широкого кола спеціальностей у галузі природничих, суспільних і гуманітарних наук.

ЦЕХОВІ ОРГАНІЗАЦІЇ — порайонні (територіальні) організації, так звані “співацькі братства” з певними звичаями, традиціями, устроєм.

ШКІЛЬНА ДРАМА — драматичні твори, написані викладачами і розіграні учнями в школах за часів пізнього середньовіччя, Ренесансу та бароко з навчальною і виховною метою.

ХАРАКТЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ РІЗНОВИДІВ МИСТЕЦТВА

4.1. Природа образотворчих мистецтв

Перші уявлення про образотворчі мистецтва людина отримує ще в дитинстві, коли вона переконується, що за допомогою олівця, фарб або пластиліну можна передати предмети навколишнього світу, відтворити власні думки, почуття, фантазії. Деякі знання в цій сфері надає шкільний учитель. Пізніше світ прекрасного відкривають мистецтвознавчі праці, які розширюють кругозір, прилучають до історії мистецтва і пропонують його класифікаційні схеми.

Як правило, розмежування різновидів мистецтва відбувається за психологічними і психофізичними критеріями на зорові й слухові, просторові й часові. Внаслідок цього вирізняється специфіка так званих образотворчих мистецтв: живопис, графіка, скульптура, художня фотографія (яка приєдналась до цієї групи в останнє століття), і виражальних: музика, мистецтво слова, театр, кіно. Основою образотворчих мистецтв є відтворення конкретних явищ життя в їх видимому предметному вигляді. Причому на відміну від виражальних мистецтв, які передають явища дійсності в розвитку, образотворчі мистецтва ніби “зупиняють мить” і тим дають можливість проїнятися настроєм певної ситуації.

Така класифікація вже стала традицією. Втім вона недостатньо чітко розкриває сутність зображальної природи образотворчих мистецтв. А без її виявлення, що має не лише теоретичне, а й важливе практико-педагогічне значення, неможливо окреслити методичні орієнтири художньої освіти.

Відомо, що зображальне мислення, як і будь-яке інше

мислення, є процесом. Однак це процес досить своєрідний: він позначений домінантою психічного гальмування. Адже, перш, ніж намалювати об'єкт, художнику необхідно зосередити увагу на ньому, перевірити свої враження, тобто певним чином загальмувати перебіг власних думок і відчуттів.

У граничному випадку домінанта гальмування, яка притаманна зображенню, ототожнюється з повною зупинкою. Умовно можна навіть "зобразити зображення", поставивши крапку. Або передати чорний простір за асоціацією з космічною чорною діркою, яка поглинає матерію світу. Щось подібне, мабуть, мав на увазі К. Малевич, коли малював свій "Чорний квадрат". У такий спосіб зображувальність можна розуміти як таке, що можна "схопити", окреслити певними межами, тобто "утримати". Ця пауза є принципово важливою, сутнісною, що фіксує досконалість реального світу, дає змогу відчувати його красу. Як тут не згадати вислів: "Зупинись, миттєвість, ти прекрасна!"

Так, усі вияви природи можуть бути позначеними тими чи іншими елементами зображальності. Вони є специфічним інструментом, за допомогою якого людина карбує своє існування в світі. Однак стихія життя не перебуває у стані нерухомості, застигlosti. Тому протягом всієї історії образотворчого мистецтва художники, інстинктивно чи концептуально, намагались передати в своїх (за зовнішньою формою "нерухомих") творах внутрішню динаміку мистецького образу дійсності. Навіть у скutih релігійно-художніми канонами стародавніх єгипетських статуях, що відповідали розповідженню тоді культу симетрії, можна знайти ледь помітну асиметричність, яка начебто "порушує" їх спокій.

Таким чином, крім зображальних функцій, образотворчому мистецтву притаманні й виражальні. "Пропускаючи", так би мовити, об'єкт зображення через себе, художник виражає його. Звідси можна зробити висновок, що зображальні і виражальні функції художньої творчості є взаємозалежними. Це простежується і на прикладі групи виражальних мистецтв. Згадаймо, музичні паузи, чинник часового обмеження музичних і літературних форм тощо.

В чому ж полягає сутність зображальності як мистецького явища?

Її витoki слід шукати в динамічній структурі людської психіки, що існує як виявлення художнього світогляду і матеріалізується в образотворчому мистецтві. Діапазон такого виявлення є досить широким. Це художні стилі (бароко, класицизм, реалізм та ін.), мистецькі напрями, творча манера окремих митців тощо.

Для ілюстрації особливостей зображальності у конкретних явищах культури розглянемо історичні віхи розвитку суспільства.

Так, первісна культура залишила нам різноманітні приклади матеріалізованої зображальності, які є продуктом творчого наслідування природи: наскельні малюнки, об'ємні форми з каміння чи кісток, умовність зображення символічних жестів та рухів тіла людини тощо.

Зображальністю насичена художня культура стародавнього Сходу, з характерною для нього сталістю форм життя, неспішністю та зовнішньою стриманістю його руху. Вона виявляється у розписах, рельєфах, статуях, шедеврах архітектури, мистецька цінність яких не менш значуща, ніж утилітарна.

Символічність зображення досягає свого найвищого розвитку в Стародавній Греції, культура якої значною мірою ґрунтується на міфологічному мисленні.

Художники Ренесансу звертаються до античної концепції мимесиса (імітації). Вони відмовляються від міфологічності мислення і дивляться на світ як дослідники, науковці, що відповідним чином впливає на характер зображальності. В цей період спостерігається пильна увага митців до передачі деталей об'єкта, його внутрішньої побудови, розкриття психологічного стану.

Набуває розквіту портретний і пейзажний живопис, зростає інтерес до анатомії, оптики та інших галузей знань з природничих наук. Цим пояснюється потяг до пошуків математизованих канонів в образотворчому мистецтві, дотримання норм пропорції, які винаходив чи не кожен художник.

XVII століття позначається якісно іншими ракурсами світосприйняття. Бароко і класицизм репрезентують яскраву зображальність характерів-масок у живописі, графіці, навіть у драматургії з її чітким малюнком дій.

Образотворче мистецтво XIX століття розвивається під знаком романтизму. Найпоширенішими в цей період стають музично-вербальні форми творчості, що впливає на стиль художнього мислення, а саме — на витіснення зображальних функцій виражальними. Типовим прикладом може бути група англійських художників прерафаелітів, які в своїх творах намагалися наочно відобразити алегорії та абстрактні поняття.

Така тенденція ще повніше і яскравіше відображена в естетиці імпресіонізму. Тут живописні зображення майже “очищені” від смислового, як тоді казали “літературного” навантаження. На перший план висувається передача суб'єктивного, безпосереднього чуттєвого імпульсу митця, а не раціоналістичне осмислення об'єктивної дійсності.

Мистецтво модерну XX століття остаточно втрачає зображальну основу, яка розуміється не як чиста візуальність, а як змістовність художнього твору в органічній єдності з його формою. На полотнах майже зникають застигли реальні образи. Мистецькі течії футуризму, конструктивізму, оп-арту та інші специфічними засобами виразності намагаються передати динаміку світосприйняття самого художника, його протиріччя.

Зовсім інше художнє мислення є характерним для натуралізму. Ця течія прямо відповідає сутності зображального. Втім внаслідок зосередженості на передачі об'єктивних образів губиться виразність творчого “я” митця.

На основі означеного принципу розгляду співвідношення зображального і виражального може бути проаналізовано весь художньо-історичний процес. Адже з'ясування міри, типу і характеру зв'язку між ними є методологічним принципом вивчення образотворчого мистецтва.

Для того щоб достатньо повно уявити собі зображальні й виражальні функції образотворчого мистецтва, доцільно уточнити визначення художнього змісту і форми.

Багатшаровий і різнобічний зміст мистецтва знаходить своє вираження в категоріях ідеї та теми твору. Ідея втілює авторську думку, світоглядну концепцію митця, осмислені та естетично оцінені ним закономірності дійсності. Художня тема ідентифікується з об'єктом відтворення (історична тема, тема природи, тема кохання), що охоплює те коло реальності, яке стає джерелом конкретного мистецького твору.

Засобом розвитку і розкриття ідеї та теми є конкретний сюжет, що відтворює час, місце, обставини, події, психологічний стан персонажа, відповідні атрибути того чи іншого епізоду тощо. Характер сюжету значною мірою визначається видовою та жанровою природою твору. Наприклад, у скульптурі й натюрморті основа сюжета буде іншою, ніж в історичних або побутових жанрах графіки чи живопису.

Система засобів, що матеріалізує і уможливорює фіксацію та передачу іншим людям змісту мистецького твору становить художню форму, в якій митець за допомогою виразної мови мистецтва реалізує творчий задум.

Для образотворчого мистецтва специфічним засобом виразності є малюнок. У широкому розумінні це поняття охоплює майже всі боки якісного відтворення предметного світу: відображення форми об'єкту, об'ємне й просторове її моделювання (передача пластики, перспективи, пропорцій). Малюнок, зокрема в живописі, доповнюється світлотіньовими і кольоровими градаціями, а також іншими засобами виразності, що взаємодіють між собою в цілісній композиції, поняття якої розкриває закон співвідношення різних частин художнього твору. Саме композиція дає можливість суб'єкту йти від одного прошарку форми до іншого, від первісних значень і смислів до узагальненого змісту, а потім повертатись знову до окремих деталей.

Звідси стає зрозумілим взаємозумовленість змісту і форми мистецького твору, які не можна відокремлювати одне від одного, як у творчому процесі, так і в завершеному його результаті. Становлення художньої форми, вибір зображальних засобів та художніх прийомів залежить від

особливостей об'єкта відтворення та характеру його суб'єктивного осмислення творцем, тобто від художнього змісту. Реалізація мистецького задуму є неможливою без пошуку відповідної форми, й навпаки, довершена художня форма несе в собі художній смисл. Такий закон єдності змісту і форми певним чином пояснює взаємозв'язок зображальних і виражальних функцій образотворчого мистецтва.

Які ж особливості притаманні окремим видам образотворчих мистецтв? Перш за все, звернемося до найтипівіших із них — графіки, живопису та скульптури, що на відміну від архітектури і декоративно-ужиткового мистецтва, які мають і художньо-естетичну, і утилітарну функції, спрямовані лише на творення краси.

Графіка створюється мобільним, скупим і простим засобом — олівцем. За допомогою штриха, розчерка, швидкої лінії передається багатозначний зміст, а часом, навіть змістові нашарування. Крім контурної лінії, в техніці графіки використовуються світлотіннова або кольорова пляма й фон паперу — основного (крім шовку або пергаменту) матеріалу цього виду мистецтва).

Така обмеженість засобів виразності зумовлює насиченість їх символічного навантаження, умовність художньої мови, а це в свою чергу викликає труднощі тлумачення образного змісту. Саме тому графіка з її лаконізмом і незавершеністю зображення, відкриває широкий простір словесно-музичному контексту творів.

Наприклад, у вишуканій хвилястій лінії графічних робіт П. Пікассо на світлому одноманітному тлі спочатку важко розгледіти складно переплетені фігури. Але поступово проявляється логіка цієї лінії, далі — поверховий сюжетний шар, а вже потім уява глядача розгортається у просторі й часі, чому допомагають підказки автора у вигляді програмної назви твору або більш конкретної літературної основи (коли художник виконує графічні ілюстрації, в даному випадку ілюстрації П. Пікассо до "Метаморфоз" Овідія). Отже, графіка взаємодіє з іншими видами мистецтв, завдяки чому її зображальні засоби тісно переплітаються з виражальними.

В залежності від призначення і змісту графіку підрозділяють на станкову, книжкову та журнально-газетну, плакатну, художньо-виробничу або прикладну.

Станкова графіка охоплює твори, які мають самостійне художнє значення: малюнок, серія малюнків, а також ескізи, етюди з натури.

Книжкова і журнально-газетна графіка завжди пов'язана з літературним або супроводжувальним текстом, призначена для декоративно-художнього оформлення книжки чи журналу. Однак це не означає, що вона має другорядне значення. Використовуючи специфічні засоби виразності графіки, художник відтворює цілком оригінальні образи, які доповнюють і збагачують літературний зміст, що посилює естетичне враження від твору.

Плакат є широко розповсюдженою різновидністю художньої графіки, спрямованої на рішення агітаційно-роз'яснювальних завдань, активний і масовий вплив на людей. Важливою умовою дієвості плакату також є органічна єдність тексту із зображенням.

Художньо-виробнича або прикладна графіка — це виготовлення етикеток, поштових марок, цінних паперів, грамот та ін.

Розгорнутий сюжет, тобто літературну основу, може мати й живопис. Тут варто пригадати академічний стиль XIX століття, насичений міфологічними сюжетами і запрограмований на тривалу розмову художника з сприймаючим. Підкреслимо, що програмність, хоч і спонукала розвиток вільної уяви глядача, спрямовувала її в певний бік, що й створювало необхідні засади для мистецького спілкування. В такий спосіб зображальна функція живопису доповнювалася виражальною. Втім для того щоб продемонструвати їх відмінності у різних видах мистецтва, розглянемо полотно в стилі модерн А. Бьокліна "Острів мертвих" та його перекладення на музику С. Рахманіновим.

Композитор втілював навіяну картиною тему в однойменній симфонічній поемі, але переосмислив її через розгортання підтексту, який був даний художником, — через образ віч-

ності. Оскільки для музики як виду мистецтва характерним є передача руху, в симфонії звучить одвічно неспокійне море. Тим часом у картині А. Бьокліна зображена застигла, мертвенна природа.

Провідною ознакою живопису є використання кольору. Без нього живопис просто не існує. Безумовно, відома й така техніка, як гризайль (монохромний живопис), проте вона, як виняток, лише підкреслює правило. Адже писати кольором фактично означає “писати живо”, “живописати”. У цей термін традиційно вкладається смисл передачі безпосередньої реальності, яка ототожнюється з поняттям “конкретність”, а “конкретність” — з поняттям “зображальність”. Крім того, специфіка сприйняття живопису, тобто зорового сприйняття, спонукала введення в обіг терміну “візуальність”, а з ним і “візуального мислення” та “візуального” мистецтва.

Досить своєрідним видом образотворчого мистецтва є скульптура. Їй якнайбільше властива домінанта гальмування. Цьому сприяє сам матеріал скульптури: що може бути інертнішим за камінь, дерево, глину?

Сутність зображальності чудово розкривають грецькі античні статуї — всім відомі шедеври класичної доби, прекрасні своєю “спокійною величчю”. Та, мабуть, чи не найяскравіше фундаментальна іпостась зображальності уособлюється стародавньою язичницькою “кам’яною бабою”. Йшли віки і тисячоліття, а вона, монолітна і застигла, ніби залишилася поза часом. Яке почуття вклав у неї творець? Чи велична вона? Чи піднесена? Або трагічна? Ми не знаємо. Вона непроникна, закрита для сучасної людини, завершена, стала.

Тим часом, у скульптурі також виявляється тенденція подолати одвічну сталість абсолюту. Задля цього використовуються скульптурні виражальні засоби. Наприклад, незакінчений “Раб” із скульптурної групи для гробниці папи римського Юлія II роботи Б. Мікеланджело немовби намагається вирватися із кам’яних кайданів, подолати нездоланне. Так майстер переводить органічну для каменя статику у динаміку матеріалу, що підкоряється людині.

Від означених видів образотворчих мистецтв відрізняються архітектура та декоративно-ужиткове мистецтво. Вони характеризуються трьома властивостями, про які говорив ще у I столітті до н. е. відомий римський архітектор Вітрувій: доцільності, міцності й краси. Творіння архітектури і декоративно-ужиткового мистецтва (а це, головним чином, побутові речі) є, насамперед, утилітарними. На перший погляд, можна думати, що в даному випадку мистецька функція, а саме — зображальна, виступає другорядно. Проте це буває далеко не завжди, що й дає підстави відносити означені мистецтва до образотворчих.

Так, в історії архітектури чимало фактів, коли утилітарна і естетична функції виявлялась однаково вагомими. Згадаймо, славнозвісні споруди Стародавнього Єгипту — піраміди, храми. Що переважає в піраміді Хеопса — функція домовини чи символ величі, космічності фараона, безмежності влади? Безперечно, перед нами яскравий приклад образотворчої архітектури. Те саме можна твердити і відносно храмів Індії, з їх скульптурними формами, які знизу доверху вкриті рельєфом.

Ще приклад — деякі споруди стилю модерн. Досить звернутися до відомого витвору іспанського архітектора А. Гауді — церкву Ла Саграда Фамілія в Барселоні, форми якої натуралістично зображують морські водорослі. Цікаво зазначити, що роботи цього майстра яскраво ілюструє відомий вислів про архітектуру як застиглу музику: могутні, емоційні образи, що втілені у будівлях А. Гауді (він використовує величні конструктивні моноліти), близькі драматичній оперній музиці Р. Вагнера.

Не можна не згадати таку яскраву сторінку архітектури, як античний період, особливо культуру Стародавньої Греції. Тут ми знаходимо стилізоване перенесення форм людського тіла на архітектурні елементи. Наприклад, колона дорійського ордену зображувала руку людини з напруженими м’язами, що створювало повне відчуття важкості балок стелі храму, яка тисла на колони, що підтримували її, мов міфічний Атлант — небо.

Отже, у творах архітектури рішення практичних, утилітарних завдань безпосередньо пов'язане з художньою творчістю — створенням архітектурного образу, який виражає певний зміст. Засоби виразності архітектурної творчості досить різноманітні. Найважливіші з них — це загальна композиція окремої будівлі або ансамблю, її поєднання з навколишнім середовищем, гармонійне сполучення розмірів окремих частин будівлі між собою, використання оздоблюючих матеріалів, кольору, декоративних елементів та ін.

Декоративно-ужиткове мистецтво вже своєю назвою свідчить про певну біфункціональність: його твори задовольняють і декоративні, і утилітарні потреби. Причому декоративній, тобто зображальній функції, яка полягає в естетичному збагаченні предметного середовища, що оточує людину, належить чільне місце. Часом, утилітарність навіть поступається місцем декоративності або й повністю втрачається. Адже це перш за все мистецтво, хоч і таке, що має прикладне, практичне призначення в суспільстві та побуті. Тут можна згадати хатне начиння, керамічний посуд, знаряддя праці, одяг, прикраси, дитячі іграшки тощо.

Всі види образотворчих мистецтв поділяються на окремі жанри — тип художнього твору в єдності специфічних властивостей його форми і змісту. Поняття жанру узагальнює характерні риси, що притаманні великій групі творів будь-якої епохи, нації, історичної культури. Найпоширенішими є такі жанри, як портретний, пейзажний, побутовий, історичний, батальний, міфологічний, анімалістичний, жанр натюрмону та ін.

У кожному з видів образотворчих мистецтв ці жанри виявляються різним чином. Наприклад, для живопису і графіки характерні всі перелічені жанри. У скульптурі немає натюрмору (винятком можуть бути приклади барельєфу). Щодо архітектури, то тут зустрічаються стилі, які досить своєрідно репрезентують мистецькі жанри. Наприклад, міфологічний жанр трансформується у вигляді оригінальної будівлі — альтанка “китайський фонарик” (XVIII століття). Або виявляється у відтворенні міфологічного сюжету, харак-

терного для стилю модерн (будинок “з химерами” в Києві В. Городецького). Цікавим прикладом є ознаки пейзажного жанру, який можна помітити в “органічній архітектурі” середини XX століття, що наслідувала природні форми (капиця в Роншам архітектора Ле Корбюзьє).

Образотворчі мистецтва, як і художня культура в цілому, завжди самобутні, мають власний зміст і форму, є продуктом творчого генія народу і несуть на собі печатку його історичної долі та національного характеру. Тому можна твердити про особливі риси зображальності, що характерні для українського образотворчого мистецтва, про специфічність виявлення в художніх творах національного образу мислення, світосприйняття, ментальності народу. Важливим педагогічним завданням у цій сфері слід вважати спрямування уваги на ті реальні традиції української художньої культури, які завжди живили професійне мистецтво, ті національні здобутки, які становлять непересічні цінності всесвітньої культури.

Так, властиве українцям святкове відчуття плідності рідної землі, відтворене у рельєфному орнаменті з ряснолистих рослин, що прикрашає Братинську браму Заборовського на подвір'ї Київського Софійського собору (1746 р.).

Не можна не згадати шедеври портретного живопису невідомих майстрів XVIII століття: “Портрет Василя Гамалії”, “Портрет Семена Сулими”, “Портрет Данила Єфремова”, які сповнені улюбленим в українському мистецтві жовтогарячим кольором, типовими теплими фарбовими тонами, і представлені яскравими типажми: величними, трішечки зухвалими й лукавими, та все ж добродушними й лагідними.

З архітектурних споруд варто назвати Троїцьку церкву Кирилівського монастиря в Києві (середина XVIII століття) архітектора І. Григоровича-Барського. В її формі використано плавні, що подібні до природних хвилясті лінії, а бані зроблено грушовидними — характерними саме для українських церковних споруд.

Суто національною і за змістом, і за формою є робота “Катерина” Т. Шевченка (1842 р.). Цей живописний твір на-

гадує традиційну картинку, яка писалася народним майстром просто та щиро і завжди відбивала народні уявлення, прагнення, вболівання. Цей твір має розповідний, пісенно-ліричний характер, як українська дума, і водночас такий, що чітко відповідає принципу зображальності: врівноваженій композиції, в центрі якої — фігура Катерини, що концентрує на собі всі змістово-формальні перебіги творчої думки художника.

Розглянуті твори образотворчих мистецтв є прикладом яскравої зображальної виразності, яка визначає прогресивну спрямованість художньої творчості й забезпечує її історичну цінність у віках.

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Дух України. Вінніпег, 1992.
2. Жуковский В. И., Пивоваров Д. В. Зримая сущность (визуальное мышление в изобразительном искусстве). Свердловск, 1991.
3. Історія українського мистецтва: В 6-ти т. т. К., 1966-1968.
4. Каган М. С. Морфология искусства. М., 1974.
5. Українська культура. Лекції за ред. Д. Антоновича. К., 1993.

□ Контрольні запитання

1. Розкрийте взаємозв'язок зображальної і виразальної функцій образотворчих мистецтв.
2. Назвіть види образотворчих мистецтв.
3. У чому полягає єдність змісту і форми художнього твору?
4. Поясніть поняття "жанр" у мистецтві.
5. Які національні риси притаманні українським образотворчим мистецтвам?

4.2. Гра як основа театральної діяльності

У розкритті сутності театрального мистецтва та специфіки його впливу на розвиток особистості доцільно звернутися до феномена гри. Адже саме ігрова природа театру надає йому виняткової ролі у художньо-творчому вихованні учнів різних вікових груп, оскільки найважливіші види діяльності людини так чи інакше пов'язані з грою, якій притаманні різноманітні життєві функції.

Так, на думку багатьох авторів, витоки гри коріняться у вродженому інстинкті наслідування; гра задовольняє потребу у відпочинку й релаксації; її можна розглядати як попереднє тренування перед серйозною справою, здійснення якої вимагає життя; у грі можна побачити форму задоволення нереалізованих бажань; необхідну для суб'єкта компенсацію одноманітної діяльності; вправу на самовдосконалення тощо. Отже, гра становить поняття з багатьма гранями смислу і охоплює найрізноманітніші сфери людського існування.

Ще за часів античності мислителі розглядали гру як своєрідну модель всесвіту. Вважалось, що всі люди є ляльками, створеними Богом. Вони живуть, граючись, а форму їх забав представляє мистецтво.

Гра знаходила своє місце в офіційно-суворому світі середньовіччя, пронизуючи всі його ритуали й церемонії.

Ігрова стихія вирує і в народних святах, де, за висловом М. Бахтіна, "саме життя грає, а гра стає життям".

Філософсько-теоретичне осмислення взаємозв'язку гри та мистецтва бере свій початок в ідеях І. Канта. У своїй праці з естетики "Критика здатності судження" філософ характеризує мистецтво як своєрідний вид гри і пов'язує можливість художніх творів давати людям естетичну насолоду з тлумаченням категорії "ілюзія". Переживання ілюзорного образного вимислу мистецтва очищує та вгамовує почуття і в такий спосіб надає людині мудрості. Цим І. Кант пояснює моральне значення ігрової мистецької дії.

Ігрову природу мистецтва блискуче розкриває Ф. Шиллер у праці "Листи про естетичне виховання". За його концепцією гра відображає живу енергію, силу, невпинний рух, природне прагнення краси й довершеності. Поступово фізичні ігрові дії набувають естетичної форми та перетворюються в мистецтво. Наприклад, стрибок, зумовлений радістю, стає танком, звуки, які викликали почуття жалю та смутку, ритмуються і складаються у спів.

Досить цікавою є розгорнута теорія гри К. Гросса. Він підкреслює, що гра має винятково важливе значення для розвитку індивідуума, виявлення і закріплення його здібностей. Естетичну ілюзію філософ інтерпретує як вільну гру внутрішнього "я" особистості, акцентуючи спорідненість естетичної насолоди та ігрової діяльності, як таких, що є самоцільовими і спрямованими на відтворення внутрішньої особистості.

Рольові функції людини були предметом роздумів німецького письменника Г. Гессе. Для того щоб знайти себе, людині треба "програти" багато ролей. Через гру можна зрозуміти своє "я", безліч власних потенцій, котрі розкриваються у відповідних умовах або залишаються нерозкритими. Закони гри спрямовують всі процеси життєдіяльності суб'єкта і знання цих законів є запорукою досягнення її потрібних результатів. На думку Г. Гессе, у невмілого гравця справжнє життя підміняється грою, природне стає штучним, реальне — умовним.

Американський психотерапевт Е. Берн, популярність якому принесла книга "Люди та ігри", вбачає в грі психологічні проблеми людських взаємин. Він вважає, що чимало людських комплексів, що негативно позначаються на розвитку особистості та процесах її діяльності, закладаються в дитинстві. І запобігти цьому можливо за допомогою конструктивних ігор, принцип яких формулюється тезою "лікуйте подібне подібним".

Підсумовуючи різноманітні ознаки гри, Й. Хейзинга визначає її як дію, що протікає у певних проміжках часу, простору, смислу, відповідно до певної послідовності й добро-

вільно прийнятих правил поза сферою корисності та необхідності. Гра завжди супроводжується піднесенням і емоційним напруженням, викликає радість і внутрішню розрядку. Вона є естетичним явищем і охоплює всі основні духовні сили людини в їх єдності та цілісності: сприймання і образне мислення, емоції та інтелект, волю та уяву.

Естетичний потенціал гри знаходить своєрідне виявлення в сфері художньої творчості. Це ігрові елементи обрядів, свят, різні форми народного театру, зокрема балагану, цирку, театру ляльок. Саме грою називають мистецтво музикантів, грою в її чистому вигляді є танець, змагально-ігровий чинник притаманний творчим процесам з пластичного мистецтва. Але найорганічнішим і найцілінішим є зв'язок між грою і театром.

Театральна вистава за своєю природою є ігровим дійством, в якому можна вирізнити три компоненти: власне дійство (як сутність і принцип драми), гру, видовищність. В такому ігровому дійстві завжди є два плани — реальний і уявний. Навіть коли митець прагне відтворити максимальний "ефект присутності" на сцені, тобто правдиву життєву картину, глядач знає і аж ніяк не забуває, що перед ним умовний світ. На цьому ґрунтується естетична насолода мистецтвом — творче співпереживання.

Двоплановість є характерною рисою будь-якої гри. Згадаймо дитину, яка бавиться. Вона вірить і не вірить у реальність ігрового дійства. Усвідомлюючи, що стілець — це не літак, вона тим часом переживає цілком реальні почуття, подібні до тих, які відчувають пілоти. Порухення одного з компонентів — реальної або уявної ситуації — припиняє гру. З цього приводу Л. Столович у книзі "Мистецтво і гра" висловлює думку, згідно з якою гра є школою, що вчить людину сприймати умовність, бачити в умовному безумовне, в безумовному умовне, без чого не може бути сприйняття художнього твору. Коли у палиці дитина уявляє коня, вона вчиться бути глядачем, бо саме в грі вона починає розуміти, що один предмет може замінити інший, виступати його символічним зображенням. Певна річ, ігрова умовність і художня — не

ідентичні поняття. Але перша є необхідною умовою підготовки до опанування другої.

Сучасна соціологія розкриває поведінку особистості через поняття “соціальна роль”, що дає підстави твердити про широке виховне значення театру. Саме гра уможливорює усвідомлення суб'єктом свого внутрішнього світу, власної позиції у взаєминах з іншими людьми, сприяє формуванню і тренуванню фізичних та духовних здібностей людини. Елементи гри вплітаються в процеси міжособистісного спілкування, зокрема невербального (міміка, жести, тембр голосу, інтонації), модифікуються в суспільних нормах, принципах, традиціях, звичаях. Тому мистецтво театру, що ґрунтується на ігровій діяльності, водночас з наданням естетичної насолоди сприяє всебічному розвитку особистості, її соціальному становленню.

На думку психологів, гра є провідною діяльністю дитини, в процесі якої розвиваються всі життєво необхідні якості особистості. Причому у наукових працях підкреслюється спорідненість психічних процесів дитячої та мистецької гри. Так, гру, як і художню творчість можна віднести до інтеро-генних форм поведінки, тобто таких, імпульсом яких є внутрішні спонукальні мотиви дій. Крім цього, гра виступає основою дитячої художньої творчості, в якій окремі види мистецтва ще не розрізнені, не спеціалізовані. Цінність дитячої гри полягає передусім в тому, що тут розвивається здатність до творчого уявлення як необхідного підґрунтя будь-якого виду мистецтва, ілюзорна реалізація нерезалізованих бажань.

Уже перша зустріч дитини з мистецтвом відбувається через іграшку. Гра не буває без іграшки, і якщо її немає у граючого, він створює її сам з будь-якого предмета.

В цьому можна побачити і зв'язок гри з образотворчою діяльністю дітей, їх прилученням до малювання, ліплення, художнього конструювання, а також до сприйняття творів графіки, живопису, декоративно-прикладного мистецтва. Адже гра й малювання є тими видами діяльності, які сприяють практичному освоєнню реального соціального про-

тору: у символічних діях і зображеннях дитина програє різні колізії життя, відносини людей, ідентифікує і відокремлює себе від персонажів, яких вона сама вводить до ігрових і образотворчих сюжетів.

З набуттям елементарних умінь відтворювати бажаний образ аркуш паперу стає для дитини справжнім ігровим майданчиком. Дитячі малюнки завжди динамічні, бо дитина малює, граючись, і грає, малюючи. Наприклад, за бажанням юного митця сонечко то з'являється, то зникає, дерева зеленіють або вкриваються снігом.

Впливом ігрової уяви психологи пояснюють і потяг дітей до постійного перевтілення образів у ліпленні. Так “колобок” стає “грибом”, “гриб” перетворюється на фантастичну “голову” і таке інше.

Аналогічна ситуація спостерігається у грі з кольорами, коли дерева малюють синім, кінь червоним, птах жовтим. Своєрідність такої діяльності полягає в тому, що це не просто гра, а гра-мистецтво, рух до художнього пізнання через ігрову фантазію.

Грою-мистецтвом є й поетична, й музична, й драматична діяльність. Адже всі види художньої творчості синтезуються дитиною, яка в цілісному ігровому комплексі малює, співає, танцює, римує слова.

Отже, дитяча гра є специфічним театром, в якому дитина водночас виступає і “актором” (граючи роль мами або лікаря, вихователя чи розбійника), і “режисером” (що організує дії своїх одноліток та проголошує репліки, які замінюють уявних партнерів), і “драматургом” (що імпровізує сюжетну дію й словесний текст). Тому театральна драматизація є такою близькою для дитини і якнайбільше відповідає її художнім потребам.

Л. Виготський пояснював популярність драматизації як виду дитячої творчості двома причинами: по-перше, драма, що заснована на діях самої дитини, тісно пов'язує художню творчість з особистими переживаннями; по-друге, будь-яка драматизація є грою, тому вона синкретична, тобто охоплює різні види творчості.

У структурі драматичної вистави, так само, як і в грі, діалектично поєднуються реальне та вигадане, творча свобода та правила, що обмежують її. Втім на відміну від дитячої гри, яка відбувається “для себе” і не вимагає оцінки глядачів, театральна драматургія підпорядкована певним законам мистецтва, дотримання яких є необхідним для розуміння художнього дійства тими, хто сприймає його.

Театральна гра — це цілеспрямований процес втілення образу, який регулюється свідомістю і вимагає від актора осмислення ролі, проникнення в її глибинну сутність, відтворення характеру, логіки поведінки, намірів персонажа. Театр вимагає від актора органічного поєднання емоційної захопленості й самоконтролю. Щоб знайти потрібні для характеристики образу засоби виразності актору треба за допомогою уяви поставити себе на місце героя. Ця своєрідна “гра в поведінку” (К. Станіславський) стимулює уявлення, здатність приймати запропоновані умови сюжету, знаходити переконливі способи їх відтворення з використанням різноманітних вербально-візуальних прийомів.

Виходячи з генетичного зв'язку дитячої та театральної гри, можна зробити висновок щодо педагогічного керівництва мистецькою діяльністю учнів, необхідності збереження етапності її динаміки від простих ігрових до театральних форм.

На першому етапі (1—4 класи) театральну роботу слід будувати на сюжетно-рольовій грі, що є перехідною формою до театральної драматизації. Для молодших школярів характерним є поступове сходження від загальнорозвивальних ігор, вправ, етюдів до усвідомлення певних закономірностей театального мистецтва, спеціальних термінів.

Основою педагогічної роботи можна вважати опору на відкрити емоційність дитини, психолого-фізіологічну потребу до перевтілення, інтерес зробити все власними руками. Разом з тим, важливо враховувати відсутність у дітей навичок колективної дії, типове для цього віку почуття стомленості від одноманітних занять.

Спочатку дітям пропонується самим придумати ігрові сит-

уації, виконати етюди на ті чи інші імпровізації, пояснити їх зміст. Поступово сюжетні схеми доповнюються новими деталями, ускладнюються елементами театральної гри і перетворюються у невеличкі вистави. Для їх підготовки часто використовуються дитячі розповіді, казки, легенди, анімалістичні образи, що синтезують реальне й фантастичне, розвиваючи асоціативні уявлення школярів, їх емоційну пам'ять, культуру поведінки і мови, творчу ініціативу. В такий спосіб суто театральні завдання органічно взаємодіють із загальнодидактичними і виховними.

Наступний етап (5-10 класи) спрямований на формування основ глядацької культури учнів. Народжуються перші уявлення про грим, сценічні костюми, конкретні знання з пластики і сценічного мовлення. Проводяться вправи на “мову рухів” у просторі сцени, пантоміму, танець.

У 5-6 класах, не перериваючи фонові (тренажні) ігрові діяльності, учні засвоюють в дії елементи театральних стилів, жанрів, їх еволюцію. Велику роль в цьому відіграють позаурочні заняття, що мають значні резерви часу. Інтерес школярів викликає робота над костюмами, бутафорією, оформленням сценічного простору, вдосконаленням сценічного жесту. За допомогою гриму, характеру ритму, костюмів створюються невеличкі інсценовані імпровізації.

Старшокласники осягають більш складні проблеми побудови мізансцен, світлового і музичного оформлення вистав. Йде активне опанування специфіки театральної мови, оволодіння виразними засобами, поглиблюється розуміння синкретичної природи театального мистецтва, художньої цілісності драматичного спектаклю.

Репетиції спрямовуються на всебічний розвиток театральних умінь учнів: вони повинні самі створювати декорації, виготовляти бутафорію, малювати афіші і програми, грати “ролі” робітників сцени, чергових по залу тощо.

Таким чином, дитяча сюжетно-рольова гра перетворюється на театральну діяльність як мистецтво. Для неї значущим є не сам процес, а результат художньої творчості, що викликає естетичне задоволення від гри духовних сил,

сприйняття прекрасного і тим сприяє розвитку людської особистості.

Сучасна школа дедалі частіше звертається до мистецтва театру. Проводяться пошуки можливих варіантів використання театральних методик у навчально-виховному процесі.

Так, роль шкільного театру в системі мистецької освіти учнів розглядає Н. Миропольська. Вона пропонує такі напрямки його впровадження в практику навчально-виховного процесу:

а) театральне просвітництво, що передбачає вивчення історії театру, архівних і мемуарних матеріалів, перегляд і прослуховування театральних вистав, радіо- і телевистав, ознайомлення із сценічною іконографією, еволюцією театральної архітектури;

б) театральна самодіяльність, яка включає активне пізнання основ театральних професій: актора, режисера, сценографа, декоратора, костюмера, гримера. У процесі роботи над самодіяльною виставою вивчаються основи драматургії, способи фізичних і психофізичних дій, режисерська майстерність, закони світлового і музичного оформлення спектаклю, рішення сценічного простору, створення інтер'єрів, силуетів одягу, аксесуарів, гриму;

в) виховання мовної культури: робота над чистотою і вишуканістю мови, розумінням образного значення слова, вмінням його творчо використовувати не лише на сцені, а й у побуті;

г) створення театральної бібліотеки (музею, центру), тобто зібрання книг, автографів, особистих архівів видатних майстрів. Це дає можливість розкрити особливості творчого стилю представників театрального мистецтва, зрозуміти деталі копіткої роботи над підготовкою вистави і в такий засіб сформувати почуття поваги до традицій театру;

д) активізація театральної творчості дітей, використання драматизації в процесі викладання різних навчальних предметів;

е) розвиток здатності до художнього сприйняття теат-

рального мистецтва у сукупності його різноманітних форм.

З усвідомленням значущості театру у формуванні особистісних якостей учнів спостерігається тенденція урізноманітнення типів шкільної театральної освіти. Виникають загальноосвітні школи театральної орієнтації, в яких спеціальні заняття цього профілю є домінуючими; школи з театральними класами, де уроки драматизації включено до розкладу навчальних занять; школи, які активно впроваджують позакласні театральні форми (театральні ігри, шкільний театр, театральні гуртки: ляльковий, фольклорно-етнографічний, казковий, поетичний тощо).

На думку багатьох дослідників, театральна діяльність сприяє активізації інтересу школярів до мистецтва, поліпшує психологічну атмосферу в класі, позитивно позначається на характері міжособистісного спілкування, розвиває фантазію, пам'ять, увагу, відчуття ритму, простору і часу, фізичну досконалість та ін.

Проблемам загальнорозвивального потенціалу театру присвячено роботи А. Ершової та Т. Пені. Автори розглядають театральну діяльність школярів як необхідний елемент освітньо-виховного процесу на всіх його етапах: у початкових, середніх та старших класах. Вони пропонують включати елементи драматизації в шкільні уроки, організовувати театральні заняття у позакласній роботі, а також упроваджувати в шкільну практику факультативи, спеціальні театральні класи.

Цікавий досвід використання театрального мистецтва у навчальних закладах різного типу накопичено педагогікою зарубіжних країн, що переживає сьогодні справжній "театральний бум".

Так, драматургія є важливим компонентом шкільних програм у Великобританії, в яких театральне мистецтво вивчають з метою опанування гуманітарних предметів (історії, літератури, культурології), вдосконалення англійської мови, а також як самостійну дисципліну.

Існує також багато шкільних студій, що називаються "Театр в освіті". Вони складаються з мобільної групи ак-

торів-школярів, які виконують також функції декораторів, гримерів, костюмерів, освітлювачів тощо. Студіями керують режисери-викладачі з професійною освітою, яку вони здобувають в університетах країни.

У зв'язку з цим варто звернути увагу на обов'язкову для багатьох вузів Великобританії театральну-педагогічну підготовку майбутніх фахівців. Наприклад, до навчального плану Темзького політехнічного університету введено курс з усного мовлення та драми, який спрямований на забезпечення студентів знаннями і вміннями роботи в школі. Випускники університету здобувають додаткову кваліфікацію режисера театральної вистави. Критеріями їх фахової компетентності вважаються: розуміння основ педагогічного керівництва театальною діяльністю на уроках і в позаурочний час; знання законів художнього оформлення вистави; оволодіння засобами контролю поведінки школярів, їх індивідуальною та груповою діяльністю; здатність чітко формулювати завдання; знання драматичної літератури, історії і теорії театру; знайомство з методиками використання театралізації у педагогічному процесі.

Грунтовність підготовки студентів до театральної діяльності показує, що драматична гра розглядається англійськими колегами, як універсальний інструмент впливу і на особистість вихованців, і на самих майбутніх вихователів. Адже, на думку багатьох авторів, освіта без театралізації є неповноцінною.

Драматичне мистецтво займає вагоме місце і в практиці шкіл Канади. Тут мистецтво театралізації розраховано не стільки на реакцію глядача, скільки на активізацію потреби учнів у творчому самовираженні. Драматичні уроки є формою організації навчального процесу, в якому за допомогою елементів театральної гри школярі опановують знання з історії, літератури, музики, географії, біології, образотворчого мистецтва. Саме зміст цих предметів стає сюжетною основою драматизацій.

Крім цього, широко використовується театральна імпровізація учнів. Правила її організації полягають в тому, що

учні не обговорюють попередньо ситуацій інсценування, тобто не складають заздалегідь певного сценарію. Найчастіше в імпровізаціях розкриваються теми моральної поведінки людини, наприклад: "Як має поводити себе новачок у класі?", "Як слід будувати свої відносини з людьми?", "Як треба поводити себе вдома?" та ін.

Дійовою формою навчання мистецтву живого слова є так звана "усна інтерпретація". Вона передбачає оволодіння учнями технікою мовлення, логікою побудови речення, емоційно-образним сприйняттям та відтворенням художнього тексту. В процесі індивідуального і хорового читання учні повинні засобами інтонаційної виразності передати характер того чи іншого персонажа. Мистецтво сценічного перетворення розвивають і такі види драматичної творчості, як інсценування окремих епізодів творів, сценічна інтерпретація поезії або прози, постановка авторської п'єси.

Підготовка вчителів до використання драматизації у навчальному процесі здійснюється в педагогічних закладах Канади. Причому існує певна специфіка такої підготовки, що залежить від фахового профілю майбутньої діяльності студентів: філологічного, дошкільного, історичного тощо.

Французький досвід театральної шкільної діяльності охоплює широкий спектр форм і методів роботи з дітьми — від різноманітних самодіяльних гуртків до участі у виставах професіонального дитячого театру. Оскільки практично всі предмети включають так чи інакше елементи драматизації, то в школах існує посада "аніматора" (від французького "оживлювати"). Такий фахівець для проведення занять зі школярами обов'язково повинен мати спеціальну театральну підготовку (автора і режисера).

Досить поширеною формою мистецької освіти учнів є проведення "театральних уроків", до яких залучаються професійні актори. Як правило, вони відбуваються за такою схемою: для встановлення контакту з дітьми актори показують етюди, в яких розповідається якась історія; потім дітей просять повторити те, що вони побачили; для діалогу обговорення дітям пропонують порівняти різні сценічні

інтерпретації образів; потім актори знову показують історію, враховуючи підказки дітей. Безпосередній контакт з художньою творчістю допомагає школярам зрозуміти театр як цілісний феномен, що розвиває здатність до художнього сприйняття, почуття прекрасного, сприяє дитячому самовираженню.

Театральні уроки можуть бути перспективними і для педагогічної практики нашої країни. Досвід подібної діяльності доцільно врахувати у розробці перспективних методик мистецької освіти.

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. М., 1965.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Минск, 1922.
3. Вороний М. К. Театр і драма. К., 1989.
4. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1991.
5. Выготский Л. С. Психология искусства. М., 1997.
6. Гачев Г. Д. Содержание художественных форм: Эпос. Театр. лирика. М., 1986.
7. Гессе Г. Игра в бисер. М., 1984.
8. Гросс К. Введение в эстетику. Киев-Харьков, 1899.
9. Ершова А. П. Уроки театра на уроках в школе: Театральное обучение школьников I-XI классов / Программа, методические рекомендации, сборник упражнений. М., 1990.
10. Искусство в жизни детей: Опыт художественных занятий с младшими школьниками: Кн. для учителя. М., 1991.
11. Кант И. Соч.: В 6-ти т. т. 1-2. М., 1975.
12. Лещенко М. П. Зарубіжні технології підготовки учителів до естетичного виховання. К., 1996.
13. Лосев А. Ф. История античной эстетики. Софисты. Сократ. Платон. М., 1969.
14. Миропольская Н. Е. Развитие эстетической активности в процессе воспитания театральной культуры школьников: Пособие для учителя. К., 1992.
15. Мухина В. С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. М., 1981.

16. Столович Л. Н. Искусство и игра. М., 1987.
17. Театр у школі: Кн. для вчителя. К., 1990.
18. Хейзинга Й. Homo Ludens. В тени завтрашнего дня. М., 1992.
19. Эльконин Д. В. Психология игры. М., 1978.

□ Контрольні запитання

1. Розкрийте зміст поняття "гра".
2. Поясніть умовність театральної дії.
3. Чому гра є важливою формою прилучення дітей до художньої діяльності?
4. Назвіть виразні засоби ігрової драматизації.
5. Які завдання охоплює організація театральної гри?

4.3. Педагогічна діагностика та методика викладання музики

Дані не потрібні!

Мистецтву звуків як жодному іншому властива єдність крайніх протилежностей — майже необмежені можливості емоційної конкретизації стикаються з відсутністю предметного зображення, хронології подій, що потребує асоціативного доповнення образного змісту. З давніх-давен відмічалися такі парадоксально полярні якості музики, як її безпосередня емоційність і спорідненість з математикою, тобто сферою абстрактно-логічного мислення; її здатність об'єднувати людей в єдиному пориві, єдиному почутті й водночас апелювати до найпотаємніших сфер людської індивідуальності. Цим пояснюється гідна подиву широчінь діапазону світу музики, особливості її функціонування як самостійного виду мистецтва, складової його інших видів і навіть елемента побуту. Незвичайна масовість музики та її глибока ліричність, інтимність, безпосередність, сила її емоційного впливу і щонайвища інтелектуальність набувають у сучасних умовах виняткової вагомості. Спостереження соціологів, психологів, музикознавців, педагогів дають підстави оціни-

ти музичне мистецтво як дуже ефективний виховний засіб, що сприяє розкриттю духовних здібностей людини у всіх сферах її діяльності.

Цілком природно виникає потреба вивчення способів реалізації виховної функції музики, методики її використання в умовах педагогічного процесу.

З огляду на це доцільно звернутися до науково обґрунтованих критеріїв аналізу якісного рівня спілкування суб'єкта з музикою, які дають змогу простежити динаміку музичного розвитку особистості, зосередити увагу на окремих недоліках і окреслити відповідну схему педагогічної роботи в потрібному напрямку.

Для вироблення критеріїв як показників дієвості й ефективності навчально-виховного процесу необхідно, щонайперше, мати чітко окреслений "еталон" вимірювання, який відповідає вищому "ідеальному" рівню результативності викладання музики. Він ґрунтується на сучасних вимогах до мистецької освіти і має враховувати зміст самого предмета, послідовність системи подання матеріалу, загальні й спеціальні цілі розвитку особистості.

Останнім часом у педагогічній літературі дедалі частіше ставиться питання про критерії педагогічної діагностики учнів різних вікових груп. Незважаючи на окремі розбіжності, для всіх теоретичних і методичних розробок загальним положенням, що стосується викладання музики, є теза про вплив музичного мистецтва на духовний світ суб'єкта навчально-виховного процесу, його особистісні якості й фахові вміння. Узагальнюючи педагогічні праці, можна виділити три аспекта вивчення рівнів музичного розвитку учнів: динаміка емоційно-захопленого ставлення особистості до музики; ступінь розвитку відповідних знань і вмінь; творчий характер музичної діяльності.

Такий вибір підтверджує методологічний принцип щодо спілкування суб'єкта з музикою, яке завжди характеризується єдністю знань, почуттів і творчої самостійності. Органічний зв'язок цих складових обумовлює адекватність і глибину досягнення музичних творів, успішність проведення

різних за формою навчальних занять, ефективність впливу музики на духовний розвиток людини.

Так, основою спілкування з музикою є емоційна реакція на неї, що зумовлює важливість діагностування художніх інтересів та смакових уподобань учнів, їхньої мотивації звернення до мистецтва.

Не менш вагомими можна вважати характеристики освітнього рівня школярів. Адже навіть у тих випадках, коли спостерігається яскрава емоційна реакція, брак спеціальних знань і вмінь заважає усвідомити емоційні враження, зрозуміти естетичну досконалість і своєрідність музичного твору.

Окрім знань, суттєвим чинником досягнення музики є контекстні здогадки суб'єкта художньої діяльності, вміння творчо інтерпретувати образний смисл твору. Ці вміння визначають особистісний досвід музичного спілкування, який у вузькому розумінні можна тлумачити як готовність до сприйняття конкретного твору, а в широкому — як загальний рівень розвитку культури особистості, засвоєння закономірностей художнього мислення.

Отже, окреслені параметри педагогічного діагностування дають можливість визначити такі критерії музичного розвитку учнів.

Ціннісні орієнтації, що характеризують художньо-естетичний світогляд суб'єкта, знання і досвід спілкування з мистецтвом, своєрідність музичних інтересів і потреб, характерні риси поведінки в різних ситуаціях музичної діяльності. Для вивчення ціннісних орієнтацій застосовуються методи збору інформації про успішність класної та позакласної діяльності школярів, їхнє музичне дозвілля (відвідування концертів, колекціонування фонозаписів, перегляд музичних відео- і телепрограм, участь у творчих самодіяльних колективах тощо).

Найвагомішими показниками ціннісних орієнтацій є такі: загальна музично-естетична ерудиція учнів; музичний тезаурус (активний фонд спеціальних знань); частота спілкування з мистецькими творами; вибірковість індивідуаль-

них музичних уподобань (улюблені твори, композитори, види музичної діяльності, передачі засобів масової інформації); активність школярів у процесі навчальних занять; прагнення до самостійної творчої діяльності.

Естетична оцінка, яка охоплює дані про перцептивні та інтелектуальні вміння учнів, їхню здатність до емоційного співпереживання та аналізу музики, проникнення в художній світ автора, творчої інтерпретації образного змісту твору. Ці відомості одержуються за допомогою методів вивчення індивідуальних особливостей музичної діяльності школярів.

Показниками естетичної оцінки є: емоційне реагування на музику; вміння розкрити змістову сутність елементів музичної мови; наявність та характер асоціацій; обґрунтованість оціночних суджень; цілісність та повнота осягнення твору; вміння співвідносити вербальну і виконавську інтерпретації музики.

Самооцінка учнями свого ставлення до музики, до себе як суб'єкта музичної діяльності, що уможливорює виявлення здатності до творчого самовираження, яка досліджується методами інтроспекції.

Показники самооцінки становлять: готовність до самопізнання своїх музичних вражень; своєї підготовки до спілкування з музикою; схильність до самоусвідомлення наявних внутрішніх суперечностей; потяг до самовдосконалення себе як особистості; вміння визначати і планувати подальший розвиток власного «я» під впливом музичних вражень.

Ціннісні орієнтації, естетичні оцінки та самооцінки органічно пов'язані між собою як цілісне функціональне утворення. Так, ціннісні орієнтації, з одного боку, формуються в процесі естетичних оцінок конкретних музичних творів, у перебігу безпосереднього контакту з ними. З другого боку, вони самі спрямовують вибіркоче оціночне ставлення до музики, визначають становлення так званих «аксіологічних центрів» її осягнення. До того ж розвиток ціннісних орієнтацій та естетичних оцінок, у свою чергу є взаємозалежним з готовністю суб'єкта музичної діяльності

до самооцінки себе та свого місця в соціокультурній ситуації мистецького спілкування, схильності до самокорекції, бо оціночне ставлення до художнього твору завжди передбачає певне відсторонення від нього, здатність начебто піднятися «над» ним, вимагає високого ступеня рефлексії. Фундаментом, що об'єднує всі зазначені критеріальні ознаки, є категорія світосприйняття. Адже в процесі спілкування з мистецтвом людині відкривається не світ окремих образів, а цілісний художній образ світу. Згідно з цим музичні образи, що відбивають загальну картину зовнішнього світу, «вписуються» у неповторний внутрішній світ суб'єкта мистецької діяльності, завдяки чому особистісні якості людини знаходять свою проекцію в структурі музичного спілкування й водночас самі розвиваються в залежності від нього.

Розглянемо методи педагогічної діагностики, які є найбільш доцільними у дослідженні ефективності музичної освіти.

З метою вивчення ціннісних орієнтацій учнів, як правило, використовується опитувальний лист, в якому їм пропонується пояснити, як вони розуміють художню цінність музичних творів, в чому полягає дієвість впливу музичного образу на особистість, назвати основні засоби музичної виразності.

Одержані відповіді можна класифікувати на три групи: неправильні, неповні формальні та відносно самостійні. Першу групу складають найпримітивніші висловлювання про музику, в яких заперечується її значення у розвитку духовної культури людини або акцентується лише розважальна, компенсаторська та прикладна функції цього виду мистецтва. Неповні формальні відповіді характеризуються правильними, однак загальними та однобічними судженнями, позбавленими будь-яких виявлень особистісного ставлення до музики. Відносно самостійні відповіді відбивають схильність опитуваних висловлювали власну точку зору, передавати ті почуття й думки, які викликають у них музичні твори, аналізувати процес їх особистісного естетичного переживання і усвідомлення.

Далі з метою підтвердження зроблених висновків доцільно визначити інтерес учнів до конкретних жанрів і видів музики. Наприклад, їм можна запропонувати оцінити за десятибальною системою жанри народної, класичної (інструментальної, вокальної, хорової, оперної і балетної), масової популярної музики та розподілити їх за рангами значущості для себе.

Як показує практика, наведена типологія жанрів виявляється ефективною для аналізу ціннісних орієнтацій тих опитуваних, яким бракує достатньої музичної підготовки. Категорія великих класів музики, кожний з яких узагальнює кілька жанрових різновидів мистецтва, дає можливість віднести до одного типу і оцінити неоднакові за змістом та формою твори поліфонічної музики, сонатно-симфонічного циклу, фортепіанної мініатюри (класична інструментальна музика), або естрадний шлягер, поп- і рок-музику, авторську пісню, джаз (масова популярна музика) і в такий спосіб продемонструвати напрямок своїх інтересів.

Для опитуваних, які мають певний досвід спілкування з музикою, більш результативним є дослідження сфери конкретних "улюблених" творів, які називаються в опитувальних листах чи визначаються за допомогою "звукових анкет", тобто фрагментів окремих музичних творів, які учень має прослухати і висловити своє ставлення до них. В цьому випадку він ідентифікує у своїй уяві конкретний приклад звучання музики з її певним жанром, що дає можливість досліднику з'ясувати жанрові уподобання в цілому.

Вибіркове ставлення до музики виявляє не лише знання опитуваних (когнітивний компонент ціннісних орієнтацій), а й індивідуальні захоплення та уподобання (емоційний компонент), що є винятково важливим для педагогічних досліджень у галузі мистецтва.

Часом умоглядне розуміння цінностей музичного мистецтва, його соціальної ролі не відповідає реальній поведінці. Перехід від загальних знань і уявлень про музику до самостійної художньої діяльності відбувається далеко не завжди. Тому необхідною складовою вивчення ціннісних

орієнтацій є аналіз міри активності основних форм реалізації музичних потреб учнів: слухання і виконання ними творів, відвідування концертів, колекціонування фонозаписів, ознайомлення з музичною критикою тощо.

Система ціннісних орієнтацій, яку слід розглядати як основу, що визначає діяльність людини, її свідомість і поведінку, багато в чому детермінує спілкування з музикою. Однак, дані про ціннісні орієнтації мають бути доповненими більш ґрунтовними і глибокими дослідженнями безпосереднього процесу осягнення та естетичної оцінки конкретних творів.

Первинний оцінний відгук на музику перевіряється за допомогою тесту М. Люшера, що належить до групи проєктивних методів вивчення суб'єктивно значущих переживань і досить широко застосовується у дослідженнях з проблем художньої освіти і виховання молоді. За методикою даного тесту, вибір різних сполучень кольорів, які відповідають певному емоційному стану особистості, може характеризувати перебіг її почуттів і переживань, що виникають під впливом музики. Хоч інтерпретація таких індикаторів досить складна і не завжди дає однозначні результати, тест М. Люшера доцільно використовувати як додатковий метод вивчення перцептивно-емоційного сприйняття музики і зіставляти здобуті дані з іншими діагностичними методиками (анкетування, бесіди, педагогічне спостереження, вивчення документів тощо).

Ефективною діагностичною методикою виміру емоційних станів людини є методика типу САН. Вона представляє собою опитувальний лист з набором полярних характеристик самопочуття (С), активності (А) й настрою (Н) — всього 15 пар емоційних модальностей, міру інтенсивності яких опитувані повинні оцінити за дев'ятибальною шкалою. Така методика, що ґрунтується на самоспостереженнях учнями своїх емоційних реакцій на музичні твори або окремі звукові фрагменти, є достатньою мірою суб'єктивною. Однак вона дає певну інформацію про їх ставлення до настроїв, відображених у творах, про загальну сензитивність до музики і адекватність емоційного пізнання мистецьких образів.

Оскільки музичні емоції є “розумними емоціями” (Л. Виготський), важливими показниками ефективності музичної освіти є перевірка здатності учнів до усвідомлення своїх переживань, аналіз їхніх уявлень про ладову та ритмічну структуру творів, звуковисотні співвідношення музичних тонів, умінь диференціювати власні емоційні враження. З цією метою проводяться експерименти, спрямовані на вивчення вербальних характеристик учнями музичних творів.

Одним з таких методів є завдання назвати епітети, що характеризують той чи інший музичний твір. Це завдання спрямоване на виявлення асоціативності, що виникають у процесі музичного спілкування учнів, спрямовують їхні емоційні переживання і відбивають рівень розуміння образного змісту.

Близькою до цього є методика “ланцюг асоціацій”, що передбачає спонукання учнів до продовження різних рядів прикметників. Наприклад, таких, як сумний, радісний, схвилюваний.

Крім цього, учням пропонується своєрідна анкета — низка прикметників, які згруповані у вісім секцій і характеризують найрізноманітніші якості та відтінки емоцій. Слухаючи музику, школярі повинні підкреслити ті з них, які найбільше відповідають емоційному колориту твору. Ця методика має значні переваги перед довільним описом учнями своїх музичних вражень. Так можна уникнути багатослівних, іноді малозмістовних, так би мовити “літературних” вправ юних аматорів музики. До того ж вона сприяє ознайомленню школярів з різноманітними градаціями емоційних станів, які відтворено у музиці, точністю їх вербальних визначень. Тому використання “прикметникового кола” розширює словниковий запас опитуваних, що є важливим чинником їх музичного розвитку.

Традиційна граматична прикметникова форма музичних характеристик може бути розширеною за рахунок вживання й інших частин мови, наприклад: “тихий дощик”, “сонце заходить”, “іскрометна радість” та ін.

Звернемо увагу і на такий експеримент. Опитувані після

прослуховування музичних фрагментів повинні визначити їх образний зміст, користуючись запропонованим набором характеристик музики. З цього списку вони обирають 2-4 визначення, які відповідають, на їхню думку, кожному з прослуханих фрагментів і відображають програму музики. Ступінь розуміння емоційного змісту твору оцінюється за 10-ти бальною шкалою: балом 1 — оцінюється максимально адекватне розуміння (найвищий бал). Рівень неадекватності підвищується (до 10 балів) в залежності від кількості образних характеристик, які не відповідають змісту музики.

Наступна серія експериментів має бути присвячена дослідженню здатності учнів до розгорнутих суджень про свої музичні уподобання, про те, які почуття і думки викликають у них улюблені твори. В аналізі таких суджень необхідно враховувати наявність трьох основних критеріїв: образно-емоційного змісту твору, характеру та міри впливу музичного образу на особистість, специфіки форми твору як організації всіх засобів музичної виразності. Саме на їх основі диференціюють рівні естетичної оцінки, яка може бути репродуктивною, формально-аналітичною, емоційно-описовою, емоційно-сисловою. У науковій літературі зустрічаються й інші типи класифікацій.

Повноцінне осягнення змістового багатства музичного твору можливе лише за умови його відповідності особистісному досвіду суб'єкта, що і зумовлює творчий характер музичного спілкування. Тому педагогічна діагностика включає вивчення самооцінок учнями свого ставлення до мистецтва.

Психолого-педагогічні праці останніх років переконливо свідчать про те, що результативність методичної роботи визначається перш за все ступенем впливу на внутрішній світ особистості, активізацією самостійних зовнішніх дій (з об'єктом) та внутрішніх дій (з самим собою). Виховний розвиваючий ефект досягається лише тоді, коли відбувається взаємоперехід одних дій в інші, що відповідає сучасним вимогам особистісно-орієнтованого підходу в педагогіці, індивідуалізації процесу навчання й виховання.

Ця теза є основоположною і для дослідження творчих дій музичного спілкування, що охоплюють показники суб'єктивної інтерпретації твору учнями та усвідомлення свого "я": емоційного стану, особистісних якостей, світоглядних позицій під впливом мистецьких вражень. З одного боку, така творча діяльність поглиблює розуміння школярем художнього твору, а з другого — знаходить своє відображення у зміні особистісних позицій. Цим досягається найвища мета виховного впливу мистецтва.

Приєднання і засвоєння художніх цінностей, внаслідок чого вони набувають "особистісного смислу", є складним багаторобочим процесом, послідовність якого можна розкрити так:

- 1) інформація (про художній об'єкт та умови його функціонування);
- 2) трансформація ("переклад" художньої інформації на власну індивідуальну мову);
- 3) активна діяльність (втілення художніх цінностей у життєдіяльність людини);
- 4) інтеграція (включення цінностей в особистісно значущу систему);
- 5) динамізм (зміни особистості, що відбуваються внаслідок прийняття та реалізації відповідних цінностей).

Наведена схема показує, що найвищою ознакою ефективності мистецької освіти є не лише засвоєння суспільно значущих художніх цінностей, а процес їх перетворення на власну систему орієнтацій, прагнень, показник якої становить самосвідомість суб'єкта. Самосвідомість розвивається через рефлексивні процеси, які змінюють старі погляди і уявлення людини, спонукають до нового бачення світу, сприяють "виходу" особистості за межі власного попереднього досвіду, його аналізу і переосмисленню.

Структура самосвідомості складається з трьох компонентів: пізнавальної (самопізнання), емоційно-ціннісної (ставлення до себе) та дієво-вольової (саморегуляція), показником яких є самооцінка. Для її вивчення використовуються самозвіти, які ґрунтуються на традиційних

анкетних опитуваннях, а також методах біполярних шкал.

Вони є протилежними характеристиками (наприклад, швидкий-повільний, ліричний-драматичний, м'який-твердий тощо) або розгорнутими судженнями (наприклад, "я емоційно реакую на музику" — "музика не викликає у мене сильних емоцій", "я намагаюсь зрозуміти музику" — "я не розмірковую над характером і образним змістом музики", "переживання музики пов'язане в мене з образними асоціаціями" — "музика не викликає у мене асоціацій" тощо), між якими розташована шкала з градаціями (наприклад: $-5-4-3-2-1-0+1+2+3+4+5$). На основі узагальнення відповідей опитуваного про характер його почуттів і думок (рівень наближеності до однієї з полярних характеристик) робиться висновок щодо ставлення до музики чи окремого музичного твору. Одним з таких методів є широко вживаний в педагогіці метод семантичного диференціалу.

Для вивчення самооцінок використовується також список ознак музичного спілкування. Наприклад, музика викликає "поривання до прекрасного", "естетичну насолоду", "творче натхнення", "потребу активізувати свою діяльність" та ін. Користуючись цим списком, опитуваний повинен розташувати запропоновані ознаки у два стовпчики. У першому фіксується спочатку найменш суттєва, на його думку, ознака музичного спілкування, потім дещо важливіша й нарешті — найвагоміша. Другий стовпчик починається з ознаки, що характеризує найменш притаманну самому суб'єкту властивість спілкування з музикою. За нею йде більш характерна ознака для нього і на останньому місці — найсуттєвіша характеристика його ставлення до музики. Обробка виконаного завдання здійснюється таким чином: порядкові номери вказаних характеристик в обох стовпчиках приймаються за ранги, після чого обчислюється їх рангова кореляція.

На увагу заслуговує і метод "інтерв'ю з самим собою". Він спрямований на виявлення здатності учнів до поглибленого самоаналізу, самостійного формулювання ними внутрішніх суперечностей та шляхів їх подолання. Проведення само-

інтерв'ю завжди має певну програму, тобто передбачає попереднє ознайомлення кожного учасника з планом інтроспективного звіту, який окреслює коло питань, що підлягають самоаналізу.

Одержані експериментальні результати дають можливість диференціювати учнів на окремі групи, що характеризують відповідні рівні їхніх самооцінок. Можна запропонувати таку класифікацію самооцінок: процесуально-ситуативні (опитувані фіксують оцінки свого музичного спілкування, але не співвідносять їх з особистісними якостями); якісно-статичні (характеризуються аналізом свого "я", однак не містять прогнозів щодо самовдосконалення); перспективно-динамічні (охоплюють програму дальшого саморозвитку, усвідомлення шляхів її реалізації).

Відповідно до визначених критеріїв проводиться й педагогічна робота з музичного навчання та виховання учнів. Її також доцільно поділити на три етапи.

На першому етапі ставиться за мету сформувати позитивне ставлення до стильового і жанрового розмаїття музики, активізувати інтерес до самостійної художньої діяльності, музичних занять. Для цього використовуються методи бесід, дискусій, підготовки конспектів мистецтвознавчої літератури, термінологічних словників. Всі їх можна узагальнити як методи "наведення" на музику (термін Б. Асаф'єва).

Освітня спрямованість занять має поєднуватися з безпосереднім, емоційним контактом учнів із світом художніх цінностей, що передбачає розширення їхнього інформаційно-слухового фонду, а також розвиток мотиваційної сфери спілкування з музикою, яка визначає поведінку людини, її вчинки та дії. Тому демонстрацію художнього матеріалу в процесі викладання музики слід доповнювати творчими завданнями учнів. Наприклад, скласти за власним вибором програму концерту, охарактеризувати стиль того чи іншого композитора, розкрити образну тональність мистецького твору, обґрунтувати свою точку зору на конкретне явище мистецького життя.

Другий етап підпорядковується формуванню в учнів умінь естетичної оцінки. Для цього використовуються методи аналізу-інтерпретації музичних творів, їх порівняння з творами інших видів мистецтва, тобто комплекс методів "спостереження" музики (термін Б. Асаф'єва). Вони ґрунтуються на активізації пізнавальної самостійності школярів, що передбачає проблемне викладення дидактичного матеріалу, спонукає учнів до самостійної постановки питань, які сприяють глибшому осягненню художнього смислу, його індивідуальному тлумаченню.

Для фіксації естетичного ставлення до музики доцільно застосовувати як вербальні, так і невербальні форми емоційно-усвідомлених реакцій, тобто крім оціночних суджень про музичний твір, ставити завдання учням відбити свої думки і почуття через підібрані кольорові сполучення, власні малюнки, пластичні імпровізації тощо.

Третій етап передбачає стимулювання ретроспективного переосмислення учнями своєї діяльності, формування вмінь самопізнання, для чого їм пропонуються зразки особистісного ставлення до музики з боку вчителя, застосовуються різні прийоми спонукання до самоаналізу свого внутрішнього світу (емоцій, переживань, думок, які виникають внаслідок сприйняття конкретного твору).

Цей етап є найскладнішим у педагогічній практиці викладання музики. Він вимагає створення позитивного психологічного клімату довіри, співпраці, розкріпачення. Тут використовуються методи активного навчання: від аналізу окремих ситуацій до рольової гри, які мають форму полілогу. Вчитель разом з учнями формулює проблему, кожен з учасників висуває свої пропозиції щодо її уточнення та рішення, а потім вся група колективно вибирає кращий варіант і оцінює одержаний результат у цілому.

Наприклад, учень має вибрати серед кількох розгорнутих міркувань про музику такі, що найбільше, на його думку, відповідають задуму композитора. Або проаналізувати конкретну ситуацію власного музичного спілкування, рефлексивно оцінити її. Тим часом, інші учасники ставлять запи-

тання, вступають у дискусію з приводу висловленого. В такій спосіб у школярів формуються особистісні смисли звернення до музики, розуміння того, що художній твір дає можливість уявити та пережити сприймаючому те, що відсутнє в його реальному емоційному досвіді, прилучити до надбань людської культури як засобу самопізнання та пізнання узагальненого образу духовного світу.

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Белобородова В. К., Ригина Г. С., Алиев Ю. Б. Музыкальное восприятие школьников. М., 1975.
2. Вопросы социологии искусства. М., 1979.
3. Восприятие музыки. М., 1980.
4. Выготский Л. С. Психология искусства. М., 1968.
5. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К., 1997.
6. Гринчук І. Вчитель музики інноваційної школи. - Мистецтво та освіта. - 1996. - № 2.
7. Искусство и творческая деятельность. К., 1989.
8. Костюк О. Г. Сприймання музики і художня культура слухача. К., 1986.
9. Митонис В. П. Музыкально-эстетическое воспитание личности. Л., 1988.
10. Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования. К., 1986.
11. Музыкальное искусство и формирование нового человека. К., 1982.
12. Новое педагогическое мышление. М., 1989.
13. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання. К., 1997.
14. Рудницька О. П. Запрошує музична вітальня. К., 1993.
15. Социальные функции искусства и его видов. М., 1980.
16. Тельчарова Р. А. Уроки музыкальной культуры. Кн. для учителя. М., 1991.

□ Контрольні запитання

1. Поясніть критерії ефективності музичної освіти.
2. Назвіть методи педагогічної діагностики в галузі музичного навчання й виховання.

3. На виконання яких основних завдань спрямований процес викладання музики в школі?
4. Проаналізуйте поетапну методику роботи з учнями.
5. Розкрийте педагогічне значення самооцінки.

Висновки

Отже, характерною ознакою нашого часу є зростання ролі мистецтва в суспільстві. Тому невід'ємним компонентом шкільної освіти та виховання стає викладання мистецьких дисциплін як дійового чинника духовного збагачення підростаючого покоління. Мистецтво в школі покликано прилучити учнів до скарбниці художньої культури, забезпечити формування їхнього естетичного світогляду, творчого потенціалу, емоційної чутливості, вміння аргументовано оперувати мистецтвознавчими поняттями.

Кожен з видів мистецтва є специфічним і має особливу систему засобів, за допомогою яких передається художній смисл і відбувається процес мистецького спілкування.

Так, образотворчі мистецтва відтворюють дійсність, яка сприймається візуально, і мають предметну форму, яка не змінюється у часі й просторі. Вони охоплюють графіку, живопис, скульптуру, архітектуру, декоративно-ужиткове мистецтво, художню фотографію. Всі ці види мистецтва ґрунтуються на зображальності як результаті прямого зорового сприйняття. Втім образотворчі мистецтва не зводяться тільки до зображення, оскільки вони можуть не лише фіксувати зовнішній статичний вигляд предмета, а й передавати його рух, розвиток у часі й просторі. Художні твори здатні проникати в суть явища, що сприймається в зоровій формі, розкривати внутрішню сутність і смисл образу. Таким чином, зображальні засоби органічно доповнюються виражальними, аналіз співвідношення яких є важливим аспектом педагогіки мистецтва.

Особливе місце у розвитку особистості належить театральному мистецтву, яке на основі дійово-ігрової специфіки об'єднує засоби живопису, архітектури, пластики з музи-

кою, ритмом, словом. Синтетична природа театру створює унікальні можливості для розвитку мови, виразності інтонацій, уваги, спостережливості, пам'яті, фантазії учнів, а також сприяє поліпшенню психологічної атмосфери міжособистісного спілкування, формуванню культури поведінки школярів.

Виняткове значення використанню театру у навчально-виховному процесі надає й такий чинник, як близькість театральної діяльності школярів дитячій сюжетно-рольовій грі. Драматична дія максимально активізує різні сфери людської психіки, вимагає співучасті в реалізації художнього задуму, сценічного втілення різноманітних характерів та образів, що спонукає до переосмислення власних життєвих позицій. Тому театральне мистецтво глибоко входить у навчальну практику шкіл, а елементи драматичної гри застосовуються, не лише як самостійна освітня галузь, а й як одна з основних форм вивчення інших предметів (історія, література, культурологія тощо).

Акустичним супроводом повсякденного життя учнівської молоді є музика. Незлічені стилі й жанри музичного мистецтва знаходять своє втілення в сучасному світі, динамічно вилітаються у найрізноманітніші види соціальної практики. Серед школярів постійно спостерігається підвищення інтересу до музичних творів (як правило, масових популярних жанрів), інтенсивності спілкування з ними. Така ситуація підтверджує необхідність удосконалення педагогічних процесів викладання музики, спрямованих на духовний розвиток особистості, ефективну реалізацію виховного потенціалу мистецтва. Адже можливості впливу музики на підростаюче покоління виходять за межі вузької фахової специфіки, пов'язаної з відповідним спеціальним навчанням, формуванням професійних умінь, художніх смаків, інтересів, здібностей. Музична освіта сприяє розвитку світосприйняття, поглибленню емоційного пізнання і переживання, активізації образно-асоціативної сфери діяльності, збагаченню морально-естетичних принципів людини.

Проведення музичних занять у сучасній школі містить

разом з певними досягненнями помітні прорахунки. Їх усунення істотною мірою залежить від удосконалення методики педагогічної діагностики та корекції музичного розвитку школярів, в якій доцільно враховувати три групи взаємопов'язаних критеріїв: ціннісні орієнтації в царині мистецтва, естетична оцінка музичних творів, самооцінка своєї підготовки до спілкування з музикою.

Термінологічний словник

АСОЦІАЦІЯ — (лат. *associatio* — пов'язую) — спосіб досягнення художньої виразності, що ґрунтується на виявленні зв'язку чуттєвих образів, які виникають в процесі безпосереднього відображення дійсності, з уявленнями, які зберігаються в пам'яті або закріплені в культурно-історичному досвіді.

БАРОКО — (іт. *barocco* — дивний, примхливий) — стиль західноєвропейського мистецтва XVII-XVIII ст., який характеризується складною врівноваженістю динамічних композицій, підвищеною експресивністю, різноплановістю художніх рішень, намаганням поєднати реальність та ілюзії.

БУТАФОРІЯ — предмети сцени інтер'єру (меблі, посуд, прикраси, деталі костюмів тощо), які виготовлені з замінювачів: картону, пап'є-маше, тканини та ін. Слугують для декоративного оформлення вистави і створення ілюзії справжніх речей.

ВЕРБАЛЬНИЙ — (лат. *verbum* — слово) — словесний, мовний, усний.

ВИРАЗНІСТЬ — образне значення сукупності матеріальних засобів і прийомів художньої творчості, що реалізуються митцем у конкретній формі твору.

ВІЗУАЛЬНІСТЬ — (лат. *visualis* — зоровий) — зорове сприйняття.

ВОДЕВІЛЬ — невеличка комедійна п'єса з віршованими жартами, переодяганням, музикою, обов'язковим щасливим фіналом і зверненням до публіки.

ГАЛЬМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНЕ — нервовий процес припинення активності, яка спричиняється впливом зовнішніх і внутрішніх подразників; є необхідною умовою розвитку аналізу та синтезу в пізнанні явищ навколишньої дійсності, мистецьких творів.

ГРА — вид непродуктивної діяльності, мотив якої полягає не в її результаті, а в самому процесі.

ГРА АКТОРСЬКА — основний елемент театрального мистецтва, сутність якого полягає в тому, що актор перевтілюється в інший образ діючого персонажа, використовуючи при цьому міміку, жести, пластику тіла, рухи.

ГРА ДИТЯЧА — вид активної діяльності дитини, що полягає у відтворенні нею оточуючого життя, головним чином діяльності дорослих та відносин між ними.

ГРА ДРАМАТИЗАЦІЯ (театралізована гра) — відтворення у театральній формі сюжетів літературних творів або власних імпровізацій із використанням елементів театального мистецтва: костюмів, декорацій, бутафорії, гриму, музичного і шумового оформлення.

ГРА СЮЖЕТНО-РОЛЬОВА — гра, в якій діти беруть на себе ролі дорослих людей, тварин або предметів навколишнього світу тощо (пасивні ролі відводяться іграшкам).

ГРИМ — мистецтво зміни обличчя за допомогою спеціальних фарб, перуки, наклеювання вусів, бороди у відповідності до характеру ролі.

ДИСКУСІЯ — (лат. *discussio* — розгляд) — обговорення будь-якого спірного, суперечливого питання.

ДІАГНОСТИКА ПЕДАГОГІЧНА — аргументоване визначення певного стану об'єкта (рівня здібностей, мистецької освіченості, художнього розвитку тощо).

ДОМІНАНТА — (лат. *dominans* — пануючий) — явище психічного зосередження навколо певного питання, проблеми, ідеї, що характеризується спрямованістю уваги, волі, мислення саме на аналіз, розв'язання цієї проблеми.

ДРАМА — (гр. *drama* — дія) — літературний твір, написаний спеціально для постановки в театрі, в основі завжди лежить конфлікт; літературний твір, який відрізняється від комедії серйозністю конфлікту.

ДРАМАТУРГІЯ — мистецтво побудови драматичного твору; сукупність драматичних творів автора, театру, нації, епохи тощо.

ДЕКОРАЦІЯ — художнє оформлення театальної дії; заповнення сцени речами, предметами побуту, що допомагають створенню сценічного образу; нерідко називається сценографією.

ЕМОЦІЙНА МОДАЛЬНІСТЬ — судження про певний емоційний стан людини.

ЖАНР МИСТЕЦТВА — (фр. *genre* — рід, вид) — підрозділ кожного виду мистецтва, зумовлений різноманітністю конкретних можливостей художнього осягнення дійсності, що диференціюються за різними класифікаційними ознаками (тематичними, структурними, функціональними та ін.).

ЖЕСТ — рух рукою, що супроводжує мову для посилення виразності.

ЗОБРАЖАЛЬНІСТЬ — відтворення засобами мистецтва зовнішнього, чуттєво-конкретного вигляду явищ дійсності.

ІНСЦЕНУВАННЯ — п'єса, що створена на основі переробки прозаїчного або поетичного твору.

КЛАСИЦИЗМ — напрям у мистецтві, що досяг найвищого розвитку в Європі XVII ст.; художній стиль, для естетичної теорії якого характерні раціоналізм, завершені гармонійні форми, монументальність, шляхетність, урівноваженість композиції і водночас елементи схематизації та формалізму, абстрактна ідеалізація.

КОМЕДІЯ — драматичний твір веселого змісту, де висміюються життєві недоліки: суспільні або приватного, побутового характеру.

КОМПОЗИЦІЯ — (лат. *compositio* — складання, поєднання) — вагоме співвідношення складових художнього твору у різних видах мистецтва.

КОНТЕКСТНІ ЗДОГАДКИ — (лат. *contextus* — тісний зв'язок) — інтерпретація закінченого у смисловому відношенні фрагменту мистецького твору, що дає можливість зрозуміти виразне значення окремих елементів його художньої мови.

КРИТЕРІЙ — (гр. *kriterion* — засіб переконання, мірило) — показник, що задовольняє вимоги наукового пізнання і за допомогою якого здійснюється оцінка, визначення або класифікація будь-яких педагогічних явищ.

МАСКА — накладка на обличчя із зображенням будь-якого персонажа або звірячої морди.

МІМІКА — виявлення почуттів і настроїв за допомогою рухів м'язів обличчя.

МОДЕРН — (фр. *modern* — сучасний, новий) — назва стилю мистецтва кінця XIX-початку XX ст.; має також назви "арнуво", "югенд-стиль", "сецесіон".

МОНОЛОГ — міркування вголос або звернення промови до глядача зі сцени.

НАТУРАЛІЗМ — (лат. *natura* — природа) — художній стиль, що намагається подолати умовність мистецтва, перетворити твір у точну копію факту. Згідно з естетикою натуралізму художнє уявлення не повинно перекошувати реальні явища дійсності, які зображуються у мистецькому творі, виходити за межі безпосередньо даного конкретного образу.

ОПИТУВАННЯ — науковий метод усної або письмової (анкетування) перевірки знань, яка здійснюється у сфері відповідей на поставлені запитання.

ПАНТОМІМА — театральна вистава без слів, зміст якої розкривається за допомогою міміки, жестів, пластичних рухів.

ПРЕРАФАЕЛІТИ — (лат. prae — перед і Рафаель) — представники романтичної течії в англійській естетиці та мистецтві другої половини XIX ст., які намагалися використати у нових умовах образну систему й типи “найвищої релігійності” середньовічного ранньоренесансного мистецтва епохи “до Рафаеля”.

ПРОЕКТИВНІ МЕТОДИКИ — тестові методики, що використовуються для дослідження особистості; найсуттєвіша ознака П. м. — використання невизначених (слабоструктурованих) стимулів (наприклад, багатозначних сюжетних картинок, аморфних зображень), у процесі інтерпретації яких виявляються тенденції установки, емоційні стани та інші якості особистості, зокрема не-свідомі.

РЕАЛІЗМ — (лат. realis — дійсний) — творчий принцип, на основі якого характер і обставини в художньому творі пояснюються соціально-історично, а їхній причино-закономірний зв'язок (соціальний детермінізм) розкривається у якісному та самоцінному розвитку (історизм) через типізацію фактів.

РЕЖИСЕР — художній керівник, який об'єднує всіх творців театральної вистави: акторів, декораторів, гримерів, костюмерів, освітлювачів з метою сценічного втілення авторського задуму.

РЕКВІЗИТ — справжні або бутафорські речі, предмети побуту, посуд, лампи та ін., що використовуються у сценографії постанови.

СИМЕТРИЯ — (гр. symmetria — домірність) — принцип гармонізації художнього твору, що ґрунтується на фундаментальній властивості дійсності; вид художнього узагальнення, який передбачає введення структурних елементів у єдину систему, що підпорядковується законам побудови геометричних фігур на площині та у просторі.

ТЕСТ — (англ. test — випробування) — система прийомів для випробування та оцінювання окремих психічних рис і властивостей людини; завдання стандартної форми, виконання якого повинно виявити наявність певних знань, умінь і навичок, здібностей чи інших психологічних характеристик — інтересів, емоційних реакцій тощо.

САМОСПОСТЕРЕЖЕННЯ — спостереження за своїми діями, думками, почуттями; метод вивчення власних психічних процесів, властивостей і станів.

САМООЦІНКА — судження людини про наявність у ній тих чи інших якостей, властивостей у співвідношенні їх з певним еталоном, зразком; є результатом розумових операцій: аналізу, порівняння, синтезу.

СЕНЗИТИВНІСТЬ — (лат. sensus — відчуття) — своєрідна чутливість людини, її сенсорна організація; підвищена в певні вікові періоди чутливість особистості до навчального матеріалу і виховних заходів.

ТВОРЧА МАНЕРА — система принципів, що управляють процесом мистецького творення і характеризують індивідуальний художній стиль окремого митця, який виявляється у виборі художніх засобів та їх інтерпретації.

ТРАГЕДІЯ — драматичний твір, в якому зображуються гострі й непримиримі конфлікти, що приводять до загибелі головного героя або героїв.

ХУДОЖНІЙ ЗМІСТ — особливості життєвого матеріалу, який покладено в основу мистецького твору та характер його ідейно-естетичного осмислення.

ХУДОЖНЯ МОВА — зображально-виразні засоби художнього твору, специфічні для кожного виду мистецтва.

ХУДОЖНІЙ НАПРЯМ — спільність художніх явищ, що складається історично і характеризує певні епохи і творчість митців, яких згуртовує відносна єдність світоглядних та естетичних орієнтацій, принципів художнього відтворення дійсності.

ХУДОЖНІЙ СТИЛЬ — (лат. stylus — стрижень) — структурна єдність образної системи та прийомів художньої виразності, яка народжується практикою розвитку видів мистецтва; характеристика епохи, різних художніх напрямів та індивідуальної манери митця.

ХУДОЖНЯ ФОРМА — матеріалізація, оформлення певного художнього змісту за допомогою відповідних задуму митця зображально-виразних засобів художньої творчості.

УМОВНІСТЬ — одна з найсуттєвіших властивостей мистецтва, що підкреслює відмінність художнього твору від відтвореної в ньому реальності.

ФАРС — невеличкі за розміром гострокомедійні п'єси.

ПІСЛЯМОВА

Висвітлений на сторінках навчального посібника матеріал охоплює лише невеличку частку різноманітних проблем мистецької освіти, які знаходяться на перехрещенні провідних напрямків розвитку педагогічної думки. Проте вважаємо, що запропонований ракурс розгляду порушених питань буде стимулом для теоретичних пошуків, методичних знахідок і поштовхом для розвитку сучасних ідей в царині викладання художніх дисциплін.

Сьогодні ми перебуваємо лише на підмурках до розв'язання дуже широкої і складної проблеми вдосконалення людської особистості через мистецтво. Педагогічних праць з таких досліджень ще небагато. Однак саме педагогіка у співдружності із суміжними науками — філософією, естетикою, психологією, мистецтвознавством, культурологією повинна розкрити резерви методичної реалізації поліфункціональної дієвості художньої творчості, що має виняткову силу впливу на особистість.

Рівнобіжного аналізу потребує дослідження особливостей передачі емоційно-образної інформації від автора до сприймаючого; її специфічних ознак у кожному окремому виді мистецтва; виявлення можливостей адекватності розуміння реципієнтом авторського задуму; шляхів збереження творчої своєрідності осягнення мистецького твору; способів спонукання суб'єкта художньої діяльності до рефлексивних процесів пізнання художнього смислу.

Метою мистецької освіти є формування такого естетич-

ного суб'єкта, який би органічно поєднував у собі здатність до сприйняття і переживання образного змісту творів усіх видів мистецтва. Для педагогіки важливо враховувати різнобічні аспекти комплексної природи духовного впливу мистецтва на особистість та синтетичні зв'язки у структурі самої художньої творчості. Отже, синтез мистецтв має завершуватися синтетичністю їхнього сприйняття, що відкриває нові перспективи розвитку у свідомості кожного індивіда цілісної художньої картини світу.

Істотно, що мистецтво має унікальні можливості не тільки в розкритті духовності людини, всього багатства її почуттів та роздумів, радощів і страждань, а й у закріпленні досвіду всебічної життєдіяльності особистості як суб'єкта суспільно-історичної практики і культури. Сутність мистецтва найбільш дійово виявляється в "олюдненні" світу, в створенні повного і узагальненого образу людських взаємин, утвердженні принципу єдності істини, добра і краси. Мистецтво прилучає індивіда до інтелектуальних вершин людського духу, сприяє моральному і естетичному вдосконаленню особистості. Тому нагальною потребою сучасної освіти є поширення форм упровадження предметів мистецтва в практику навчальних закладів.

Через осягнення художньої культури людина входить у світ інших людей, живе їхнім життям, включає у свій духовний світ досвід людства. Тільки в результаті освоєння та перетворення в свій власний набуток історичного багатства всесвітньої художньої культури індивід стає емоційно багатим, здатним глибоко, сильно й тонко відчувати навколишню дійсність.