

Національна академія педагогічних наук України  
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих  
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

# ЕСТЕТИКА І ЕТИКА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

**Збірник наукових праць**

*Виходить два рази на рік*

*Заснований у червні 2011 року*

**Випуск 4**

УДК: 37.013(111.852:17)

### **Засновники та видавці**

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України  
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

Висвітлено результати наукових досліджень з проблем педагогічної естетики і етики, філософії і психології педагогічної діяльності, педагогіки мистецтва і мистецтва педагогічної дії, естетичних та етичних засад педагогічної майстерності, теорії, історії та методики мистецької освіти; інноваційних технологій мистецької освіти, використання мистецтва у психотерапевтичній і психокорекційній роботі з різними категоріями населення.

Для наукових працівників, докторантів, аспірантів, викладачів, студентів різних типів навчальних закладів.

*Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (протокол №14 від 24 грудня 2012 р.)*

### **Головний редактор**

**Зязюн І.А.**, доктор філософських наук, професор, дійсний член НАПН України

### **Заступники головного редактора**

**Степаненко М.І.**, доктор філологічних наук, професор

**Отич О.М.**, доктор педагогічних наук, професор

### **Відповідальний секретар**

**Лобач О.О.**, кандидат педагогічних наук, доцент

### **Редакційна колегія**

<b>Ничкало Н.Г.</b> , доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України	<b>Помиткін Е.О.</b> , доктор психологічних наук, професор
<b>Бех І.Д.</b> , доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України.	<b>Дармодехін С.В.</b> , доктор соціологічних наук, професор
<b>Хомич Л.О.</b> , доктор педагогічних наук, професор	<b>Лавріненко О.А.</b> , доктор педагогічних наук, професор
<b>Радкевич В.О.</b> , доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України	<b>Кравченко Л.М.</b> , доктор педагогічних наук, професор
<b>Балл Г.О.</b> , доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України	<b>Соколова І.І.</b> , доктор педагогічних наук, професор
<b>Рибалка В.В.</b> , доктор психологічних наук, професор	<b>Сєдих К.В.</b> , доктор психологічних наук, професор
<b>Власова О.І.</b> , доктор психологічних наук, професор	<b>Федій О.А.</b> , доктор педагогічних наук, професор
<b>Деркач А.О.</b> , доктор психологічних наук, професор	<b>Моргун В.Ф.</b> , кандидат психологічних наук, професор
	<b>Каранузова Н.Д.</b> , кандидат педагогічних наук, доцент

### **Рецензенти**

**Дьяконов Г.В.** - доктор психологічних наук, професор  
**Стрельников В.А.** – доктор педагогічних наук, професор  
**Лук'янова Л.Б.** – доктор педагогічних наук, професор  
**Помиткін Е.О.** – доктор психологічних наук, професор

*Збірник внесено до державного реєстру друкованих засобів масової інформації Міністерства юстиції України  
Свідоцтво про державну реєстрацію КВ №17866-6716 Р від 10.06.2011 р.*

## З С О Д Е Р Ж А Н Н Я

<b>СЛОВО ПРО ВЧИТЕЛЯ-ДОБРОТВОРЦЯ.....</b>	<b>6</b>
<b>A WORD ABOUT TEACHER-CREATOR OF GOODNESS.....</b>	<b>6</b>

### **ФІЛОСОФІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ** *PHILOSOPHY OF PEDAGOGICAL ACTIVITIES*

<b>Філінчук Георгій</b>	
Українознавча складова громадянсько-державної освіти.....	12
<b>Filipchuk Georgiy</b>	
Ukrainian studies component of civil and state education.....	12
<b>Усаценка Тамара, Усаценка Галина</b>	
Концепт «кордоцентризм» у контексті цінностей особистості.....	28
<b>Usatenko Tamara, Usatenko Galyna</b>	
The concept of "cordocentrism" in the context of personal values.....	28
<b>Довгань Оксана</b>	
Епістемологічні основи формування герменевтичних умінь майбутнього вчителя музики.....	41
<b>Dovhan Oksana</b>	
Epistemological basis of the future Music teacher's hermeneutic skills formation...	41

### **ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ** *PSYCHOLOGICAL BASES OF PEDAGOGICAL ACTIVITIES*

<b>Власова Олена</b>	
Психолого-педагогічні чинники ефективності соціалізації сучасної людини...	51
<b>Vlasova Olena</b>	
Psychological and pedagogical factors of the modern person's efficient socialization.....	51
<b>Хохліна Олена</b>	
Проблема стильових особливостей життєдіяльності людини у контексті її онтогенетичного розвитку.....	62
<b>Khokhlina Olena</b>	
The problem of style peculiarities of the human life activities in terms of the ontogenetic development.....	62
<b>Яланська Світлана</b>	
Творча компетентність педагога як умова ефективності професійної діяльності.....	74

***Yalanska Svitlana***

Teacher's creative competence as a condition of effective professional activities.... 74

**ПЕДАГОГІЧНА ЕСТЕТИКА І ЕТИКА**  
**EDUCATIONAL AESTHETICS AND ETHICS**

<b>Черкасов Володимир</b>	
Принципи формування естетичної культури молоді.....	86
<b>Cherkasov Volodumir</b>	
Principles of formation of aesthetic youth culture.....	86
<b>Андрейко Оксана</b>	
Естетико-педагогічний контекст формування виконавської культури скрипаля.....	97
<b>Andreyko Oksana</b>	
Aesthetics and pedagogical context of the violinist's performance culture.....	97
<b>Sęk Ewa</b>	
Misja festiwalu kultury chrześcijańskiej eutrapelia – zarys koncepcji, rys historyczny i tło społeczno- kulturowe.....	108
<b>Sek Eva</b>	
Eutrapelia christian culture festival - its mission and social and cultural background.....	108

**ПОЛІФУНКЦІОНАЛЬНИЙ ПРОСТІР МИСТЕЦТВА:**  
**ТЕРАПІЯ, РЕГУЛЯЦІЯ, КОМУНІКАЦІЯ**

**POLYFUNCTIONAL DIMENSION OF ART:**  
**THERAPY, REGULATION, COMMUNICATION**

<b>Седих Кіра</b>	
Феномен мистецтва в психотерапевтичній діяльності.....	119
<b>Syedyh Kira</b>	
Phenomenon of art in psychotherapeutical activities.....	119
<b>Павленко Наталія</b>	
Музикотерапія в інтерактивному навчанні.....	133
<b>Pavlenko Nataliya</b>	
Music therapy in interactive teaching.....	133
<b>Сорока Ольга</b>	
Образотворче мистецтво й арт-терапія: порівняльний аналіз.....	144
<b>Soroka Olga</b>	
Imitative art and art-therapy: comparative analysis.....	144

**МИСТЕЦЬКА ОСВІТА: ТЕОРІЯ, ІСТОРІЯ, МЕТОДИКА**  
**ART EDUCATION: THEORY, HISTORY, METHODS**

<b>Захарищева Марина</b>	
Аксиологические приоритеты музыкального воспитания в теории и практике В. Сухомлинского и С. Шацкого.....	156

<b>Zaharyscheva Maryna</b>	
Axiological priorities of musical education in v. Suhomlynskyi and s. Shatskyi's theory and practice.....	156
<b>Соломаха Світлана</b>	165
Світоглядне становлення особистості в культурі: історичний аспект.....	
<b>Solomaha Svitlana</b>	
Ideological formation of personality in culture: historical aspects.....	165
<b>Коновець Світлана</b>	
Особливості культивування креативності вчителя образотворчого мистецтва..	175
<b>Konovets Svitlana</b>	
Features of cultivating of creativity of teacher of the fine arts.....	175
<b>Овсієнко Яніна</b>	
Проектний підхід до організації навчального процесу в гімназії естетичного профілю.....	184
<b>Ovsiyenko Yanina</b>	
The projective approach to the organization of educational process in the gymnasium with aesthetic profile.....	184
<b>РЕЦЕНЗІЇ</b>	
<b>REVIEWS</b>	
<b>Гузій Наталія</b>	
Педагогічна майстерність викладача мистецьких дисциплін.....	193
<b>Guziy Nataliya</b>	
Pedagogical skills of Art teacher.....	193
<b>Ничкало Нелля</b>	
Креативність і соціальна відповідальність вченого.....	196
<b>Nychkalo Nellya</b>	
The scientist's creativity and social responsibility.....	196
<b>ІНФОРМАЦІЯ ПРО НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ Й МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАХОДИ</b>	
<b>INFORMATION ABOUT SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL, ART AND EDUCATIONAL ARRANGEMENTS</b>	
<b>Вовк Мирослава</b>	
Дивосвіт науково-педагогічного досвіду (II Міжнародна науково-практична конференція «Професійно-мистецька школа у системі національної освіти», Мала Білозерка, Запорізької області, 3-5 жовтня 2012 р.).....	201
<b>Vovk Myroslava</b>	
Wonderworld of scientific and pedagogical experience (the Second International theoretical and practical conference "Vocational and Art school in the system of national education," Mala Bilozerka,	

Zaporizhzhya region, 3-5 October 2012).....	201
<b>Відомості про авторів</b> .....	204
<b>About the Authors</b> .....	204

## СЛОВО ПРО ВЧИТЕЛЯ-ДОБРОТВОРЦЯ



Постать академіка Івана Андрійовича Зязюна є в українській педагогіці однією з найбільш значних, адже ним вписано власну сторінку в історію розвитку вітчизняної педагогічної науки. Вченому присвячені статті в енциклопедичних, наукових і навчальних виданнях як фундатору нового педагогічного напрямку – теорії та історії педагогічної майстерності, де предметом наукового дослідження стає особистість і неповторна педагогічна дія вчителя. Немає педагогіки без педагога, стверджує академік І. Зязюн, оскільки педагогічні цілі й завдання реалізуються у педагогічній діяльності, лише переломлюючись крізь призму особистості вчителя. І цими словами вчений протистоїть не лише «бездітній», але й «безпедагогічній» педагогіці як затеоретизованій, «мертвій», а тому недієвій на практиці сукупності схоластичних знань і положень.

Науково-дослідницькі пошуки академіка І. Зязюна спрямовані передусім на розв'язання проблем вітчизняної освіти в умовах



глобалізаційних соціокультурних впливів, євроінтеграційної векторності, технологічних модернізаційних змін. Учений глибоко переконаний, що освіта «є життєво важливою функцією. Без неї немає суспільства. Вона виконує водночас культурні, суспільні, економічні, естетичні, етнічні функції... Вона забезпечує спадковість у суспільстві і передачу досвіду, нагромадженого людством за всю історію, передає знання, створює ноу-хау і необхідні норми, а також досвід нових пошуків і досягнень в культурі, техніці, технології» [2, с. 5]. У цьому контексті ключовою постаттю освітнього простору є Учитель – Майстер, Особистість, Людина. Саме проблемі становлення духовно розвиненої, інтелектуально загартованої, емоційно багатой, естетично спрямованої, креативної особистості педагога на засадах гуманізму, Педагогіки Добра присвячено понад 1100 наукових і методичних праць ученого-філософа і педагога.

Науково-творчий шлях академіка І. Зязюна є своєрідною ретроспективою становлення наукової школи філософії і практики педагогічної майстерності, яка, за визначенням ученого-філософа, є «наукою і мистецтвом педагогічної дії». Зважаючи на специфіку педагогічної діяльності в умовах сучасних інноваційних процесів в освіті, диверсифікації її змісту, варіативності типів навчально-виховних закладів, Іван Андрійович визначає педагогічну майстерність як «стійку систему теоретично осмислених і практично виправданих педагогічних дій і операцій, які забезпечують високий рівень педагогічної взаємодії між викладачем і його учнями» [5, с. 47]. Саме тому провідними компонентами педагогічної майстерності сучасного педагога ним визначено: знання і високий рівень загальної культури (загальнонаукові знання, наукова ерудиція, розуміння психології учнів, оволодіння сучасною дидактичною системою, теорією учіння і виховання, методикою викладання свого предмету); практичні вміння й навички (гностичні, предметні, професійні); професійно необхідні якості педагога (громадянські і політичні якості, спрямованість особистості, висока інтелектуальна активність і пізнавальна самостійність, педагогічні здібності, культура мови і мовленнєві навички) [5].

Унікальність науково-методологічної парадигми педагогічної майстерності І. Зязюна полягає в окресленні домінуючої ролі в ній

естетичних та етичних засад педагогічної дії. Власне цей вимір педагогічної майстерності вчителя базується на антропологічній ідеї філософії освіти. Її суть, на думку Івана Андрійовича, полягає в тому, що «людина, її свідомість не вичерпується раціональністю. Вони зумовлюються потребами, емоціями, почуттями, інтуїцією, підтримуються глибинами безсвідомого. Пізнання, одна з функцій свідомості, розгортається як цінність, любовне відношення до світу, яке співприродне людині, пов'язує її з Божим актом любові – загальною основою ставлень людини до світу речей і явищ буття» [3, с. 17].

Серед якісних показників педагогічної майстерності вчителя І. Зязюн визначає морально-естетичні якості, які зумовлюють його професійну спрямованість та особистісні пріоритети: *«моральність педагога як зразок поведінки для вихованців, хоч в цілому роль, що відводилася йому, була незначною – він лише передавач знань шляхом використання правильної методи; естетичність як необхідне постійне вміння вчителя включати в процес педагогічної дії позитивні почуття прекрасного і піднесеного, рідше – комічного, наповнюючи дію потребою-спонукою кожного учня до набуття статусу суб'єкта педагогічної дії»* [4, с. 368]. Це філософське розуміння проблеми розвитку особистості вчителя на засадах забезпечення етико-естетичної спрямованості освіти і самоосвіти є основою педагогічного кредо ученого та його віри у відродження духовності, естетизму соціуму, глобального відчуття краси в сучасному освітньому просторі подібно до епохи європейського Відродження [6, с. 10-11].

У цьому контексті вчений-педагог порушує проблему зорієнтованості освіти на глобальну мету – формування «людини культури» – і вчителя, і його учня (студента) як суб'єкта педагогічної дії. Ґрунтується ця ідея на провідних положеннях, що визначають різні аспекти «людини культури»: 1) вільної особистості, здатної до самовизначення у світі культури, з притаманними їй якостями громадянина; 2) духовної особистості, здатної до виховання і самовиховання духовних потреб, зокрема в пізнанні, рефлексії, красі, спілкуванні, в пошуку сенсу життя, щастя, в прагненні до ідеалу; 3) адаптивної особистості, здатної до життя в умовах діалогу культур, ринкової економіки і т.п. [1, с. 35]. Етико-естетичні імперативи педагогічної майстерності визначають

цілісність особистості вчителя, його педагогічну культуру, його внутрішню потребу в самоосвіті та саморефлексії, яка на практиці виявляється в довершеному педагогічному впливі на духовний, емоційний, естетичний, інтелектуальний розвиток учня.

Методологічні й теоретичні підходи академіка І. Зязюна лягли в основу дослідницьких пошуків його учнів, вже відомих в Україні та зарубіжжі науковців. За усієї різноманітності й диференційованості проблематики їхніх наукових досліджень, усім їм притаманний єдиний науковий і методологічний підхід, єдиний стиль наукового мислення, що дає підстави стверджувати про сформовану наукову школу педагогічної майстерності академіка І. Зязюна, у якій стратегічним напрямом є дослідження естетичних та етичних основ становлення педагога-майстра. Зокрема це проблеми: обґрунтування етико-естетичних функцій мистецтва в системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання (О. Отич); психологічних механізмів духовного розвитку особистості, формування духовної еліти суспільства (Е. Помиткін); морально-правової відповідальності педагога (Г. Васянович); теоретичних і практичних засад розвитку громадянської компетентності майбутніх учителів (О. Шестопалюк); дослідження зарубіжних технологій підготовки вчителя до естетичного виховання учнів (М. Лещенко); організації самостійної пізнавальної діяльності вчителя крізь призму ціннісних, естетичних передумов становлення особистості (М. Солдатенко); визначення естетико-етичних механізмів творчого розвитку вчителя образотворчого мистецтва (С. Коновець) та ін.

Актуальність проблеми обґрунтування естетичних та етичних засад педагогічної майстерності сучасного педагога в умовах глобалізаційних процесів, нівелювання національно-культурних здобутків українського народу, всезагальної аксіологічної кризи українського соціуму, зокрема його освітнього простору, зумовили ініціативу академіка І. Зязюна та наукового колективу Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України щодо перейменування відділу мистецької освіти Інституту на відділ педагогічної естетики та етики (2007 р.). Посилення уваги науковців цього відділу до проблем педагогічної естетики та етики в контексті виконання планової теми НДР «Естетичні та етичні

засади особистісного розвитку педагога» (2008-2010 рр.) сприяло теоретичному обґрунтуванню естетико-педагогічних підходів, а також розробленню й експериментальній перевірці естетично та етично орієнтованих розвивальних технологій навчання й виховання студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Починаючи з 2011 року, співробітники відділу працюють над проблемою «Естетичні та етичні основи розвитку педагогічної майстерності викладачів вищих педагогічних навчальних закладів» (2011-2013 рр.). Вибір означеної теми науково-дослідної роботи зумовлений тим, що лише на засадах естетичних та етичних ідеалів і цінностей уможлиблюється розвиток педагогічної майстерності викладача як носія морально-естетичних якостей, здатного формувати моральну особистість, яка прагне і вміє жити й творити за законами Істини, Добра, Краси.

Теоретико-методологічним підґрунтям дослідження цих проблем є філософсько-антропологічні засади Педагогіки Добра І. Зязюна, для якого справою всього життя стало удосконалення педагогічної майстерності вчителя, знаходження оптимальних шляхів формування його особистості на підвалинах духовності, культуровідповідності, моральності, естетики світосприйняття та світовідчуття.

З метою реалізації ідей Івана Андрійовича щодо необхідності обґрунтування етичних і естетичних засад розвитку педагогічної майстерності вчителя співробітниками відділу педагогічної естетики і етики Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України спільно з викладачами Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка (цей унікальний заклад є своєрідною Альма-матер наукової школи педагогічної майстерності академіка І. Зязюна!) започатковано видання збірника наукових праць «Естетика і етика педагогічної дії». У ньому вчені й педагоги-практики мають можливість висвітлювати результати власних наукових пошуків із проблем теорії, практики, історії мистецької освіти, обґрунтування етико-естетичних основ формування педагогічної майстерності фахівців, визначення психологічних механізмів, регуляторів педагогічної дії й професійного становлення вчителя тощо.

Власне науково-педагогічний досвід І. Зязюна, концептуальні положення його теорії педагогічної майстерності уможлиблюють

глибокі наукові пошуки молодих і зрілих педагогів, впливають на рефлексивне осмислення ними сучасних проблем трансформації освіти в українському та світовому контекстах.

Вітаючи Вас із Ювілеєм, дорогий Іване Андрійовичу, висловлюємо Вам, нашому Вчителеві-Добротворцю, найщиріші слова вдячності, найпалкішу нашу любов і найкращі побажання нових творчих злетів, довголітнього мудрого слова і великого людського щастя!

### Список використаної літератури

1. Зязюн І.А. Естетичні засади розвитку особистості / І.А. Зязюн // Мистецтво у розвитку особистості : [монографія] / за ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – С. 14-36.
2. Зязюн І.А. Нові технології підготовки педагога в Україні / І.А. Зязюн // Psychologiczne i pedagogiczne podstawy kształcenia specjalistów w warunkach integracji europejskiej. – Kielce. Т 1. – 2004. – 336 с.
3. Зязюн І.А. Освітня парадигма – тип культурно-історичного мислення і творчої дії суб'єктів освіти / І.А. Зязюн // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи : зб. наук. праць / за ред. І.А. Зязюна та Н.Г. Ничкало. – К., 2003. – С. 15-30.
4. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії : [монографія] / І.А. Зязюн. – Черкаси : ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
5. Зязюн І.А. Філософські засади освіти: освітні і виховні парадигми, освітні технології, діалектика педагогічної дії / І.А. Зязюн // Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти : [монографія]. – К., 2003. – С. 11-55.
6. Каракоз С. Інтелігент духу (Бесіда з акад. АПН І. А. Зязюном) // Освіта. – 2003. – №13. – С. 10-11.

*Редакційна колегія  
збірника наукових праць  
«Естетика і етика педагогічної дії»*

## ФІЛОСОФІЯ І ПСИХОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

УДК 37.013:39

Георгій Філіпчук,  
м. Київ

### УКРАЇНОЗНАВЧА СКЛАДОВА ГРОМАДЯНСЬКО-ДЕРЖАВНОЇ ОСВІТИ

*У статті аналізується українознавчий компонент освіти як пріоритет становлення громадянського суспільства. Наголошується на необхідності трансформації світоглядної парадигми сучасного українського соціуму, у якому українознавство реалізується не лише у фольклорно-етнографічному контексті, а як система новітніх знань і цінностей про Україну, її народ, землю, природу, культуру, інтелектуальний потенціал, що є необхідною умовою євроінтеграційних процесів.*

**Ключові слова:** *українознавство, освітня політика, культуровідповідність, громадянське суспільство.*

У всі часи перед людством поставали завдання, пов'язані з необхідністю виховувати особистість відповідно духу і потребам конкретної епохи. Вони диктувалися і визначалися найрізноманітнішими чинниками, які прямо й опосередковано впливали на становлення людини. Сім'я, соціосередовище, церква, школа й освіта, традиція і віра, держава, генетика, інформація, культура, національна свідомість і самоідентичність, мобільність і мотиваційність суспільства, географія й клімат, особливості історичного й політичного розвитку є саме тими факторами, далеко не всіма, що зумовлюють своєрідність творення людського «Я» і перспективи соціокультурного стану етносу, народу, нації. Очевидно, як засвідчує історична й педагогічна ретроспектива, зазначені чинники по-різному діяли, а отже, впливали на виховно-освітні системи певних епох, держав і народів. Адже історія світу в його суспільно-свідомому вимірі – це безперервна смуга випробувань, жорстоких і надскладних екзаменів на виживання, розвиток (матеріальний, інтелектуальний, духовний, військовий), на формування й зміцнення націооберігаючого імунітету. Але беззаперечним є те, що від найменшої людської спільноти і до

найбільш сильно зорганізованої держави завжди діяла мотиваційна норма суспільної мети і поведінки – виховати громадянина, адаптивного до усталеної традиції, філософії буття конкретного народу. В різні епохи держава в цих процесах завжди займала провідне місце, оскільки вона «є частиною культури народу, яка грає стрижневу роль тому, що багато сфер культури одержують можливість розвиватися саме завдяки державі... На культуру постійно впливають етнічний і тимчасовий чинники» [10, с. 43].

Часто пріоритети для виховання громадянських цінностей були за межами гуманістичних принципів. Приклади найбільш цивілізаційно розвинутих держав стародавньої Греції та Риму є тому підтвердженням. Якщо вільний громадянин еллінського суспільства на важливі проблеми внутрішнього і зовнішнього життя не мав власної позиції, був ні «за», ні «проти», а нейтральним, правильніше, збайдужілим, то він позбавлявся руки. Такий метод громадянського «виховання» в певний історичний період оберігав державу від формування етики «суспільної однорукості». Був час, коли в Римі перед наростаючою зовнішньою загрозою головним принципом виховання громадянського патріотизму ставали виступи в Сенаті, які розпочиналися і завершувалися закликком – «Карфаген повинен бути знищеним». Але виховна парадигма розвивалася і на іншому ціннісному ґрунті, яка передбачала добро, терпимість, пошук шляху до духовного збагачення, людиноцентризму. Торуючи від темряви до світла, виховання проходило крізь епоху європейського відродження, людського ренесансу, просвітительства, християнських і педагогічних реформацій. Європа й Україна народили великих просвітителів і педагогів: Монтень, Дістервег, Песталоцці, Коменський, Сковорода, Шевченко, Могила, Прокопович...

Але впродовж всього періоду людського просвітління йшов перманентний наступ на духовність, правду, честь і гідність. Забувши, правильніше, не знаючи і не пам'ятаючи вислів письменника III ст. Тертуліана, що «душа за природою християнка», на 1/6 частині світу в XX ст. розпочався атеїстичний експеримент, який радикально змінив філософію виховання людини, позбавивши народи традицій, віри, національних і загальнолюдських цінностей і чеснот. Замість них цілі покоління, витолочуючи власну традицію й історичну правду, втративши

безцінну спадщину родинного й національного виховання, зігнорували вічні християнські й загальнолюдські чесноти – «шануй батька свого», «не зрадь», отримали деформовану виховну парадигму особистості в контексті «павликоморозовської» ідеології вчинку. Бо зрадженими виявилися не лише людина, сім'я, родина, але й мова, історія, віра, рідна земля, українськість. Виховання почуття самоповаги, особистої й національної гідності є надважливим пріоритетом для сучасної української освіти. Цьому мають слугувати приклади життя, творчості багатьох видатних українців. Варто згадати сказане талановитою співачкою світового рівня Соломією Крушельницькою: «Моя національність усім відома: я її не змінювала ніде і ніколи без огляду на користі не зміню, хоч підлесливість та видавання себе кимось іншим іноді приносить користь». Соломія майже кожного року, як та пташка, що на зиму мусить відлітати, верталася додому [2, с. 230, 283].

Відвернення від свого «Я», забуття його під гаслами інтерзагального в такій системі виховання не сформувало, як засвідчила практика, культура і ментальність кількох поколінь, суспільство більш громадянським, а особистість – більш гуманною, патріотичною і толерантною. Проста педагогічна істина і водночас цінність – людина має бути щасливою у своєму житті та сприймати його відповідно своєї природо- і культуровідповідності. Саме так, оскільки та освітньо-виховна система, яка в силу запропонованих державою ідеологем намагається знівелювати ці два великі універсальні принципи, які вічно притаманні родинному й суспільному вихованню, через денаціоналізацію виховання, маргіналізацію рідної мови, культури, історії, є антигуманною і дискомфортною по відношенню до інших систем. Мільйони людей, вихованих поза координатами своєї природної ідентичності, національної суверенності, не стають тими, яких впевнено можна називати громадянами світу. Формується світоглядність безбатченків, яка перешкоджає творенню для конкретного народу, його етнокультури необхідного потенціалу для прогресуючого розвитку, оскільки його індивідууми діють, творять у різноманітних сферах життєдіяльності (культура, економіка, екологія, мистецтво) поза межами культурних надбань і спадщини рідного народу. Такі народи, як правило, несуть значні інтелектуальні, матеріальні, естетичні, етичні, еколого-культурні



втрати. Але в глобальному світі це є не лише втратою для конкретного етносу, але й для людської цивілізації, яка здатна виживати, як і природа, своїм культурним і біорізноманіттям.

Будь-яке посягання на культуру, мову, рідну школу є великим цивілізаційним злом. І на всіх рівнях (громадянському, політичному, науковому, педагогічному) йому має чинитися протест. Бо хто не наказує зло, за висловом Леонардо да Вінчі, той заохочує його. Нація, народ, етнос, які не спроможні вносити свого власного доробку в загальнолюдську сім'ю, є її хворими членами. Ця проблема надзвичайно актуалізується для України, особливо на даний час, коли є намагання і потреба в євроінтеграції. Тому важливо, щоб Україна, реалізуючи свої євроустремління, в перспективі входячи в європейську спільноту, змогла б запропонувати ті національні цінності й здобутки, які вироблені нацією і мають загальнолюдську універсальну значущість. Бо лише синтез, поєднання загальнолюдських, національних, особистісних вартостей здатне формувати гармонію громадянського суспільства, а освітню, виховну систему робити більш ефективною, гуманною і комфортною для дітей, батьків, громади. Це означає, що імперативними мають бути права і загальні здобутки людства: демократія, свобода, права особистості, мир, толерантність, людська гідність. Але визнавати, дотримуватись, реалізовувати їх необхідно з не меншою увагою і повагою, ніж поважати надбані віками етноцінності кожного великого і малого народу.

Надто крихкими стають між людьми, всередині громади й суспільства, між державами цінності миру, взаємоповаги, терпимості й дружби, якщо зачеплені на міждержавному, побутовому рівнях почуття національної гідності та справедливості. Адже Всевишнім, історичною долею кожна людина рівноправно мала б бути наділена справедливими можливостями виховуватися в середовищі рідної мови, культури, традиції, історичної пам'яті. Очевидно, світ часто є іншим, а тому ще більш зобов'язуючими є вимоги морально-етичного, педагогічного, політичного і громадянського характеру до особистості, держави, суспільства. Однозначним має бути розуміння, що в значній мірі ключ до успішнішого вирішення проблем громадянського і глобального суспільства лежить у площині національної освіти й виховання. Проте дуже помітною в

останній час є тенденція на рівні освітньої політики, інформаційного простору невикористовуваності в понятійному педагогічному апараті вже до певної міри таких усталених явищ, як: «національна школа», «національне виховання», «українознавство», «історична пам'ять», «національна культура», «рідномовне виховання» тощо. Національна доктрина освіти, яка формувалася українськими вченими, педагогами, громадськістю ще в період радянських часів, з її стрижневими принципами поваги до культурно-історичних цінностей українського народу, його національних святинь і традицій, далеко не повною мірою отримала умови і шанси для практичної реалізації в державний період.

Причин для виникнення цієї ситуації, яка не може позитивно впливати на становлення консолідованого громадянського суспільства, є чимало. Аналіз засвідчує про дію і вплив політичних, соціальних, економічних, історичних, психолого-ментальних, організаційно-педагогічних, культурних, міжнародних, глобальних чинників. Справді, ці та інші фактори є постійно діючими і здатні по-різному проявляти себе в контексті освітньо-виховних процесів. Проте на відміну від інших країн, зокрема і центральноєвропейських, де на зміст освіти відчутно впливають тенденції глобалізму, міжкультурних діалогічних зв'язків, інтеграції, демократизації суспільства, в Україні, на жаль, значущим фактором є політична кон'юнктура, опертя державних інституцій на рудиментарну ідеологію тих сил, які ніколи не слугували українській ідеї. А це означає – прямий і опосередкований відхід, передусім в адміністративному сегменті освіти, від базових конституційних норм щодо змісту й філософії сучасної української школи. Загальновідомо, що, як ніяка інша сфера життєдіяльності, освіта наділена величезним інтелектуальним, духовним, соціальним потенціалом і здатна консолідувати націю, зробивши її конкурентоспроможною, забезпечувати її безперервний прогрес. Але і як ніяка інша сфера, вона дуже чутливо сприймається суспільством, коли відбуваються численні реформи і модернізації, коли її «передні ряди» намагаються зміст навчання і виховання вибудовувати або невідповідно до принципів культуровідповідності народу, або відповідно до чужих інтересів. Як правило, зокрема українське

суспільство розколюється, дестабілізується, антагонізується, оскільки такі адміністративні підходи не отримують підтримки значної частини суспільства. Здавалося б, що такий стан є логічним, адже в світі, зокрема в цивілізованих країнах, реформування освіти відбувається постійно, часто в умовах складних громадсько-державних суперечностей.

Дуже багато проблем, які стосуються освіти в Україні, також потребують широкого професійного громадського обговорення: соціальний статус педагога, матеріально-технічна і експериментальна база, підручник і шкільна бібліотека, мережа дошкільних закладів, навчання шестирічок, харчування школяра і підвіз до школи, інформатизація освіти, інтернат і асоціальність сім'ї, фізкультура, спорт і здоров'я дітей, сільська школа в умовах «оптимізації» мережі, держава і система професійно-технічної освіти, інфраструктура виховання і позашкільні виховні заклади, університетська автономія і держава, критерії оцінок діяльності вищої школи і світові стандарти, педагогічна наука і педагогічна практика, бюджет освіти і державна політика тощо. Але навіть ці питання не можуть в умовах найширшої суспільної дискусії зумовлювати розкол, нестабільність і агресію, політичне протистояння, оскільки по цих напрямках сформувалось достатньо важливе соціальне середовище, яке й надалі спонукатиме державу до пошуку більш ефективних і оптимальних рішень, спрямованих на покращення стану освітніх справ.

В Україні нагромаджено, в силу бездержавництва, панування на її землях протягом тривалого часу чужих режимів і держав, прогалин і недоліків державотворення в період незалежності, своєрідні та специфічні проблеми, відмінні від багатьох країн-сусідів. Передусім вони стосуються реальної національної самовизначеності, самоідентичності, національної самосвідомості, почуття національної і державної гідності, проблем рідної мови, національної культури, правдивої історії та історичної пам'яті, проблем національної школи і національного виховання, значущості українознавчих цінностей для інтелектуального і державного розвитку.

Для значної частини суспільства, яка пов'язує себе духовно, історично, культурно, політично, ідейно з Україною і українським народом, зазначені вище теми є надто важливими. Ігноруючи їх,

особистість, держава здатна нівелювати себе серед інших народів і націй, втратити імунітет для самозбереження і саморозвитку через втрату національного «Я».

Важливо визнати, що значущість самоідентичності свідома частина суспільства пов'язує як із захистом особистої і національної гідності, так із збереженням, розвитком і прогресом Української державності. Очевидно, що ця ціннісна парадигма є прийнятною для більшості українців із їхнім усвідомленням того історичного досвіду багатьох народів, коли ними втрачалася земля, територія, державність, але поверталася і утверджувалася знову, бо було збережено рідну мову, культуру, віру. Ще на зорі ХХ ст., аналізуючи стан українського шкільництва, Б. Грінченко зазначав: «Якщо мова не розвивається, то не може розвиватися і народна думка, а творчі сили народу помирають» [3, с. 79]. Дух і філософія творчості великих українських просвітителів – Т. Шевченка й І. Франка, М. Грушевського й М. Драгоманова, Л. Українки й М. Лисенка, В. Липинського й Б. Грінченка, І. Огієнка й С. Русової, Г. Ващенко і Ю. Федьковича, В. Стуса і В. Симоненка та багатьох інших і були пройняті жертівністю та відданістю рідному слову, рідній землі, Україні. Варто згадати суворі й правдиві оцінки культурно-освітній політиці в радянський період, які давалися О. Довженком: «Я зневажаю уряд УРСР за його скотиняче ставлення до культурних пам'яток старовини, за неохайне, повітове ставлення до культури... це єдина країна в світі, де не викладається історія цієї країни» [8, с. 165]. Тому в найскладніші періоди своєї історії українці свято берегли і примножували силу ідеї українськості. Принагідно зазначити, що і в радянські часи, коли відбувалася тиха і керована денаціоналізація освіти, ідея національної школи втілювалася в практику не завдяки, а всупереч офіційній політиці. Скажімо, у ненайсприятливіші 1980-і рр. минулого століття в різних областях України відбувалася свого роду «педагогічна революція», точніше педагогічне відродження основ національної школи через рідну мову й удосконалення мовної мережі шкіл, дошкільних закладів, профтехучилищ; упровадження народознавчих цінностей у зміст освіти; відродження рідної мови, історії, культури в навчально-виховних закладах, де навчалися діти національних меншин України.

Тоді, ще не маючи своєї держави, задовго до прийнятого пізніше Закону про мови, в умовах, коли за іншу, не нашу мову доплачували вчительству або, як говорив В. Липинський, «у нас за Україну давали десятини» [5, с. 15], саме тоді багато представників інтелігенції – поети, вчені, журналісти, педагоги – робили гідні сумління вчинки, обстоюючи рідне сово. Пізніше, можливо, про них скаже Ліна Костенко, що вони були повстанцями і санітарами, які виносили з поля бою поранену Україну та її ледь живу рідну мову [11]. Але в той час на теренах української освітньої ниви відбувалися процеси, які несли в собі філософію гуманізму і європеїзму, якої так бракує сьогоднішній Україні. Йдеться про позицію і вчинки передусім української інтелігенції, які торкалися розбудови національних шкіл для поляків, румунів, молдаван, угорців, євреїв. Саме завдяки їхній культурі, толерантності, професіоналізму розпочиналися реформи відродження національного духу й самосвідомості тих народів, які віками жили поруч, разом.

Адже важко уявляється, що без «передніх» рядів українства в часи смуту бездержав'я, без підтримки тодішньої державної вертикалі можна було б реалізувати завдання по оптимізації мовної мережі відповідно до потреб громад, створенню нових шкіл, включно гімназій і ліцеїв, в яких викладовою мовою була рідна, по переходу навчальних закладів із румунською і молдовською мовами на латинську графіку, створенню навчальних факультативів на ідиші та івриті, а потім середньої школи з єврейською мовою викладання, по розробці нових навчальних планів, програм, підручників, які б відповідали національно-культурним потребам національних меншин. Це створювало атмосферу довіри, взаємоповаги, громадянського миру, забезпечувало духовний інтелектуальний розвиток насамперед молодого покоління. Показовим є факт, що якісна підготовка учнів у таких навчальних закладах України давала можливість на всесвітній олімпіаді з румунської мови й літератури в Бухаресті займати призові місця. Навіть ці окремі приклади гуманістичної педагогічної дії є добрим підґрунтям для взаємних процесів у кожній із держав, де проживають наші співвітчизники, будучи громадянами цих країн. Лише формуючи систему етичної, політичної, культурно-педагогічної довіри можна зміцнювати громадянське суспільство

зсередини, творити гармонію взаємин із іншими державами і народами. Оскільки будь-яке педагогічне чи політичне дійство направлене проти природи, духу, традиції індивідууму, етносу, нації є алогічним, антигуманним і гріховним. Можливо, одне з найбільш гуманних педагогічних правил – оберігати в людині і для людини все, що даровано природою, – робитиме реальною педагогіку співробітництва й у сфері стосунків між етносами, народами, країнами. Тому так чутливо реагує сьогодні українське суспільство на різноформатні спроби порушити згадане правило стосовно історії, його історичної пам'яті, мови, культури, мистецтва, національного інформаційного простору, книговидавництва. Проте його посилює не завжди знаходять адекватну реакцію, найперше з боку «політичної еліти», якій дано приймати доленосні рішення й у сфері гуманітарної безпеки народу.

Україна – чи не єдина серед європейської спільноти країна, де концентрація політичних і державних чинників є надмірно великою стосовно не підтримки українськості. Часто це нагадує бездержавну минувшину, коли М. Костомаров писав О. Герцену, що «цензура на шпійонство страшенно лютують проти України: не тільки українським книжкам не дозволено являтися на світ, але переслідувано навіть наукові статті про Україну на московській мові; самі назви: Україна, Малоросія, Гетьманщина – уважалися нелояльними» [9, с. 102]. У значній мірі це негативно впливає на зміст освіти, інформаційної політики, консолідацію громадянського суспільства. Така атмосфера уможлиблює прийняття рішень, які носять антиконституційний характер, зокрема це відмова на рівні обласних і міських рад послуговуватися державною українською мовою; закриття шкіл із українською мовою викладання і українських часописів.

І річ не в тому, що ці явища та багато інших не стали, на щастя, методологією в навчально-виховному процесі, загальним сприйняттям і нормою оцінок, а в тому, що суспільство, особливо молодь, отримуючи системно подібні «ціннісні» орієнтації, втрачає ті українознавчі, патріотичні, європейські цінності, які й без цього надто важко торують шлях до особистої і національної гідності. Зрозумілими є неоднорідність, історична, національна, релігійна, соціально-економічна, політична, психологічна, географічна специфіка сучасної України. Соціосередовище є надмірно

складним, щоб авторитарно застосовувати імперативні оцінки й вектори розвитку, особливо у сфері виховання. Тим більше, зважаючи на це, потрібен суспільний діалог, загальна дискусія. Але, на жаль, вона навіть не зорганізовується тоді, коли прийняті рішення, які викликають у суспільстві конфлікти, протистояння, політичне загострення.

Так сталося і у випадку з намаганням докорінно змінити зміст, навчальні плани, програми для дуже значущої дисципліни – «Історія України». Зрозумілим є те, що трансформована сутність викладового матеріалу, кількість навчальних годин критично оцінюється передусім професійною громадськістю. Навіть якщо б подібні підходи застосовувались в освітніх системах інших європейських країн (що не властиво таким), то слід зважати на конкретну ситуацію, в якій знаходиться Україна з її витолоченою руїною бездержавності історичною пам'яттю, з її несформованим націоімунітетом, з її неконсолідованим, повільно народжуваним громадянським суспільством. За таких умов названа навчальна дисципліна в українській базовій і вищій школі має бути стержневою, оскільки важко уявити виховання нинішнього і наступного поколінь без правдивого вивчення рідної історії. Політикам і державним чиновникам, які деформують загальнолюдські і національні принципи педагогіки, варто б час від часу звертатися до спадщини європейських і вітчизняних просвітителів і видатних педагогів. Показовою є критична оцінка такого негативного явища в українському середовищі, як малоросійство, з боку відомого культур-філософа Є. Маланюка, критикуючи М. Гоголя, М. Грушевського, гетьмана Скоропадського та інших представників українства, зазначаючи, що «малоросійство було завжди хворобою не лише напівінтелігентською, але й передусім – інтелігентською, отже, поразало верству, що мала виконувати роль мозкового центра нації. Малоросійство – це не політика і навіть не тактика, лише завжди апріорна і тотальна капітуляція ще перед боєм» [6, с. 222-223]. Пригадаймо, як доступно, переконливо, опираючись на досвід людства, А. Дістервег обґрунтував домінуючий принцип педагогіки – народність, підкреслюючи особливу значущість для виховання гідних громадян вивчення історії, національної традиції, мови і культури німецького народу.

У цьому контексті заслуговують на увагу сучасні підходи в школах Польщі, Румунії щодо вивчення вітчизняної історії, а особливо її актуалізації у виховному сенсі. Ефективно зреалізовує свою шкільну історичну концепцію Франція. Важливо, що дуже відповідальне і поважне ставлення до вивчення шкільного курсу історії закріплюється щорічним багатотижневим практичним екскурсом по всій території Франції, знайомлячись із видатними історико-культурними пам'ятками і здобутками нації. А благоговіння перед героями і видатними мислителями та діячами Франції, гімном «Марсельезою», національним прапором знаходиться в основі патріотичного і громадянського виховання. В українській школі, формально включивши в навчальний план «Історію України» як предмет «рівний серед рівних», за двадцять років незалежності не зуміли або не захотіли використати, перейнявши європейський, російський досвід, унікальність виховного потенціалу цієї навчальної дисципліни, а ще гірше, що окремі освітянські предводителя використовують вітчизняну історію, щоб продовжувати водити манівцями нові покоління заблукалого народу. Українська історична освіта не може, на жаль, позбутися кон'юнктурності, тимчасовості, ідеологічної упередженості, роблячись малоефективною в громадянському сенсі. Видатний український просвітитель, ректор Києво-Могилянської Академії Ф. Прокопович, виховуючи поважне ставлення студентів до історичної науки, ще на початку XVIII ст. нагадував слова Лукіяна: «Не пиши для наших днів, розраховуючи на те, щоб ті люди, які живуть тепер, тебе хвалили й поважали, а, охопивши думкою все століття, складай історію для прийдешніх поколінь і від них добивайся нагороди за її написання, щоб і про тебе колись сказали: це справді була вільна людина і її розповідь заслуговує довір'я» [7, с. 340-341].

Для навчально-виховного процесу згубними стануть прояви інерції ще недавнього минулого, коли вся історія народу асоціювалася з «історією УРСР», яка була лише фальшованою сторінкою загальносоюзної історії. Немає історії, немає народу, немає держави – такою була, викривлена імперською ідеологією, історична парадигма українства, яке в усі часи намагалося пізнати істину й правду сутності свого буття. Будь-яка об'єктивована звістка, факт, історичний матеріал упродовж десятиліть минулого



XX ст. – все, що було поза межами університетських і шкільних програм, викликали неабиякий інтерес студентів, педагогів, учнів. І важко було утримувати генетичну спраглисть українців до читання Грушевського, Крип'якевича, Антоновича, Субтельного та інших, які пропонували своє, неофіційне, бачення шляху українського народу. А коли потрапляли книги, подібні до «Неопалимої купини» С. Плачинди, в яких описувалися діяння і життя великих українців (Роксолана, Ведель, Березовський, Гулевичівна...), тоді відбувалося й усвідомлення сенсу життя українця, формувалася його національна свідомість і почуття приналежності до великого народу. Віками він позбавлявся дотичності до великої княжої доби часів Київської Русі, героїки Козаччини, життєвого подвигу і досягнень світового рівня українських учених і просвітителів, будителів духу і відваги, національно-визвольних змагань за Україну з подвигами під Крутами, в Холодному Яру, жертовністю борців ОУН-УПА, позбавлявся правди про голодомори, ГУЛАГи, ідеали «шістдесятників», процеси національного відродження.

Це для освіти (не лише історичної!) вкрай важливо, адже молодь, націю можна виховувати на правді й гідних прикладах вчинків для наслідування, що відбувалися в минулому і відбуваються в сучасному. А коли здійснюється вихолощення з історії фактів, явищ, процесів, досягнень людської думки, помислів і діянь в ім'я свого народу, то такий зміст освіти, така ідеологія виховної системи деградує впливає на особистість, а відтак робить слабкою державу.

Відбувається паразитування нації, оскільки, споживаючи чужі цінності, виховуючи на них наступні покоління, вона не просто асимілюється, а найгірше – перестає бути цікавою для інших народів і держав, бо не інтегрується у світову, європейську спільноту з власним національним доробком, власною національною і державною гідністю, власною культурою, досягнення якої мають і універсальну, загальнолюдську значущість.

Індикатором того, що в цьому напрямку відбувається в Україні, є оцінки, критичний аналіз, протидія з боку громадянського суспільства, політиків, професійної громадськості. Локальність, епізодичність, безсистемність протестних настроїв щодо захисту в Україні українських цінностей, мови, історії,

національної культури засвідчують про те, що за період незалежності силам, які не сповідують українську ідею, вдалося з допомогою політики, а то й держави, інформації, капіталу, зрадництва національній справі значно ослабити українокультурний потенціал нації, її імунну систему.

Важко уявити, щоб у навчально-виховних системах Росії, Польщі, тобто тих країн, із якими Україна найбільш активно співпрацює, закладалися основи для послаблення впливу, суспільної значущості російської чи польської мови, літератури, історії, вітчизняної національної культури. Відомий російський педагог М. Демков у своїй праці «Русская педагогика» (1898 р.) писав, що «ігнорування мови, якою написані всі вітчизняні закони, всі громадянські постанови, якою слід користуватися в усіх справах, при всіх суспільних потребах, є вкрай неприпустимою помилкою» [4, с. 137]. Вони не тільки свято оберігають у змісті освіти ці наріжні пріоритети, але й усіяко використовуючи потенціал держави, переймаються долями, національно-культурним розвитком своїх співвітчизників у всіх куточках світу. Як приклад, на педагогічній міжнародній конференції на базі Московського університету імені М. Ломоносова у 2007 р. прозвучала головна доповідь ректора Санкт-Петербурзького університету про роль російської мови в контексті безпеки і перспективи розвитку Росії. Така політика є свідченням відповідального розуміння державних діячів, інтелектуалів, інтелігенції, суспільства значущості тих неперехідних національних цінностей, які зміцнюють націю в період існування конкурентного глобального світу.

В українській класичній педагогіці проблема ролі національної історії, літератури, культури для розвитку рідної школи, патріотичного і громадянського виховання завжди була методологічно важливою. «Поруч з історією, – писав Г. Ващенко, – як чинник любови до Батьківщини, треба поставити історію української літератури... Кожній освіченій людині відомо, який могутній вплив має красне письменство на світогляд і формування психіки народів. Під впливом літератур утворюються цілі течії в культурному, громадському, політичному житті народів» [1, с. 306].

Проблема України, а отже і української освіти, зокрема історичної, полягає в значній світоглядній роз'єднаності, яка

штучно підсилюється новітніми «науковими» лжеконцепціями, що є намаганням дезорієнтувати українство в історичному просторі. Вони нічого не мають спільного з історією і навіть політикою, швидше за все, це явище сьогодні є політиканством, кон'юнктурним замовленням для підтримки дестабілізуючої атмосфери.

Відкриття, коли стверджуються оцінки, що «корені сучасної України необхідно шукати не в Київській Русі, а в Золотій Орді», «татарське коріння українського етносу», «половці й татари є предками українців більше, ніж слов'яни», «татарсько-слов'янський суржик був в основі появи української мови», «давньоруська культура збережена не в Києві, як і канонічне православ'я, а в Суздалі, Володимирі, Новгороді, Москві», «істинно слов'янське населення після Батия перебралося на північ – в Московію, забравши із собою і давньоруську культуру», «українські націоналісти збайдужілі до спадщини Київської Русі» і таке інше, можливо б, і можна спокійніше сприймати, якби авторами цих «наукових доробків» не були громадяни України, якби офіційна освітня й інформаційна влада не забезпечувала лояльність таким творінням.

На цьому тлі достатньо суперечливим здаються обґрунтування про недоцільність перейматися минувшиною, оскільки завдання серйозних політиків і державних діячів – сучасне й майбутнє. Так, історики, архіваріуси, філософи могли б успішно справлятися з цією проблемою, коли б в Україні була в наявності усталена глибока історична культура і традиція, а історична правда не була заручницею політпрограм і чужих ідеологій. За реальних умов кожний свідомий українець, суспільство, державні інститути, зважаючи на політичну й етичну небезпеку, не мають права не бажати знати правду, історію свого народу.

З цього приводу актуальним залишається сказане Лейбніцем, що лише те теперішнє, яке народжене минулим, здатне народжувати й майбутнє. Тому цінності мови, історії, культури не можна співвідносити лише до якоїсь конкретної часової епохи, швидше за все, вони функціонують, за філософією Шевченка, для «мертвих, живих і ненароджених». Культурно-мовне, історичне відчуження від власного «Я» робить народ не лише приниженим, безправним, але й безсилим для майбутнього поступу. Що може і

що зобов'язана продукувати сучасна освіта в умовах, коли в Україні розширюються зони відчуження від рідного слова і державної мови, історичної правди, власних культурних цінностей? Надто узагальнена суспільна пропозиція передусім мусить сконцентруватись на вживленні у зміст освіти культу культури, найперше української. Пам'ятаючи, що для всіх (технократів, педагогів, лікарів, політиків, бізнесменів, господарників, митців, купців і продавців) основою їхнього професійного, морально-етичного і соціального зросту є культура. Це базова цінність для всіх, бо вона визначає людське в людині.

Іншим важливим пріоритетом є українознавча освітня політика. При цьому ставитись до українознавства крізь призму не лише етнографічно-фольклорного бачення, а сприймати його як систему новітніх знань і цінностей про Україну, її народ, землю, природу, історію, культуру, економіку, науку, мистецтво, екологію, філософію, літературу, етику, традицію, віру, політику, право... Бо в пізнанні цих вартостей знаходиться сила нашого інтелекту, духу, усвідомлення нашого місця і ролі серед народів світу, рівень національної свідомості й гідності. Ця політика криється не лише в українознавчих дисциплінах, функціонуванні Національного НДІ українознавства і наукових дослідженнях, а в наскрізному сприйнятті суспільством і державою українознавчих цінностей, так як це унікальне для українства явище вибудовувалося М. Грушевським, В. Вернадським, С. Єфремовим та багатьма іншими сподвижниками української ідеї. А понад усе всі разом, кому не байдужа Україна, оберігаймо і зрощуємо велич української мови, бо в ній – сила й слава України.

#### Список використаної літератури

1. Ващенко Г. Виховання волі і характеру : [підруч. для педагогів] / Григорій Ващенко. – К. : Школяр, 1999. – 385 с. – (Твори ; т. 3).
2. Врублевська В. Соломія Крушельницька / С. Врублевська. – К. : Молодь, 1979. – 399 с.
3. Гринченко Б. На безпросвітном пути. Обь украинской школь / Б. Гринченко. – Киевъ : Тип. Н. Гиричь, 1906. – 209 с.
4. Демков М. Русская педагогіка в главнейших ее представлениях / М. Демков. – М. : Изд. К. Тихомирова, 1898. – 175 с.
5. Липинський В. Листи до братів-хліборобів / В. Липинський. – К. : Київ-Філадельфія, 1995. – 470 с.
6. Маланюк Є. Книга спостережень / Є. Маланюк. – К. : АТТІКА, 1995. – 236 с..

7. Прокопович Ф. Про риторичне мистецтво / Ф. Прокопович // Прокопович Ф. Філософські твори : В 3-х тт. – Т. 1. – К. : Наукова думка, 1979. – 512 с.
8. Сверстюк Є.О. Не мир, а меч. Есеї / Є.О. Сверстюк. – Луцьк : ВМА «Терен», 2008. – 500 с.
9. Сірополко С. Історія освіти на Україні / Степан Сірополко. – Львів : Взаїмна поміч українського вчителства, 1937. – 664 с.
10. Цвірко-Годицький Д. Культура, етнокультурні типи і цивілізації / Д. Цвірко-Годицький // Пульсар. – 2000. – №11. – С. 43-48.
11. Цимбалюк М. У координатах власної незалежності / Микола Цимбалюк // Слово Просвіти. – 2012. – №15 (652). – С. 5.

*Георгій Филипчук*

### УКРАИНОВЕДЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ГРАЖДАНСКО-ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*В статье анализируется украиноведческий компонент образования как приоритет становления гражданского общества. Акцентируется на необходимости трансформации мировоззренческой парадигмы современного украинского социума, в котором украиноведение реализуется не только в фольклорно-этнографическом контексте, а как система новейших знаний и ценностей об Украине, ее народе, земле, природе, культуре, интеллектуальном потенциале, что выступает необходимым условием евроинтеграционных процессов.*

**Ключевые слова:** *украиноведение, образовательная политика, культуросообразность, гражданское общество.*

*Georgiy Filipchuk*

### UKRAINIAN STUDIES COMPONENT OF CIVIL AND STATE EDUCATION

*Ukrainian studies component of education as a priority of the civil society establishment is analyzed. The worldwide motivational norm of social goals and behavior to educate citizen who is able to adapt to the established tradition, to the philosophy of the particular nation existence is determined. The role of humanistic principles of education in historical context is traced. The author considers the consequences of a kind of atheistic experiment in the twentieth century. It radically changes the philosophy of human education, depriving peoples of traditions, religion, national and universal values and virtues; as a result deformed educational paradigm of the individual in the context of "Pavlyk Morozov" ideology of action is formed.*

*The necessity of educational reform in Ukrainian, on a global dimension on the basis of principles of nature and cultural correspondence is proved. The author emphasizes that any attack on culture, language, native school is great civilizational evil that is why it should be made resistance at all levels (civil, political, scientific, and educational). It is stressed that Ukraine, realizing its European aspiration, could offer national values and achievements made by the nation and have universal significance. National education is the way to successfully solve the problem of integration of Ukraine*

*into European community on the basis of citizenship. The scientist rightly believes that most educational problems in Ukraine require extensive professional public discussion.*

*There is a group of intellectuals in Ukrainian pedagogical science; they proved the principles of youth teaching and educating on the basis of nature and cultural correspondence (T. Shevchenko, G. Vashchenko, S. Rusova, B. Grinchenko, I. Franko, M. Hrushevsky, M. Drahomanov, Lesya Ukrayinka, W. Lypynskyi et al.) Grounded by them philosophy of humanism and Europeanism in Ukrainian educational system should form the basis of modern changes in the national educational dimension. The author appeals to the experience of youth teaching and educating on the basis of cultural values preservation in some foreign countries. The content of Ukrainian education Ukrainian studies component should be perceived not only as ethnographic folk dimension, but as the system of new knowledge and values about Ukraine, its people, land, nature, history, culture, economics, science, art, ecology, philosophy, literature, ethics, tradition, religion, politics, law.*

**Keywords:** *Ukrainian studies, educational policy, cultural correspondence, civil society.*

Одержано 05.03.2012 р.

---

УДК 124.5:159.923

**Тамара Усатенко, Галина  
Усатенко, м. Київ**

## **КОНЦЕПТ «КОРДОЦЕНТРИЗМ» У КОНТЕКСТІ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ**

*У статті розкривається концепт кордоцентризму як внутрішня духовно-чуттєва сутність української ментальності в історичному аспекті з погляду філософських пошуків, наукових осмислень, релігійних вірувань. Аналізуються чуттєво-етичні характеристики серця в язичницькій і християнській міфології, фольклорі, авторських творах, біблійних сюжетах. Прослідковується модифікація кордоцентричної проблематики в контексті грецької філософії, середньовічної світоглядної парадигми, антропоцентризму епохи Відродження, раціонального світосприйняття Нового часу. Розглядається українська філософсько-естетична думка у зв'язку з «кордоцентричною» проблематикою, втіленою у творах вітчизняних письменників, філософів, громадських діячів.*

**Ключові слова:** *кордоцентризм, серце, цінності, особистість, антропоцентризм.*

© Т. Усатенко, Г. Усатенко, 2012

*«Любов Божя вилитася в наші серця  
Святим духом, даним нам»*

[Послання св. Апостола Павла до римлян 5:4]

Для нинішнього часу характерним є переосмислення ключових засад модерних класичних настанов щодо людини: тіла, світу, духу, долі, цінностей, суб'єкта тощо. «Це пояснюється насамперед ідеологічними чинниками і незначною мірою – теоретико-методологічними прорахунками. Фактично поза дослідницькою увагою лишалися способи людського світопокладання, самоздійснення, ба більше – антропологічної визначеності індивіда» [5, с. 6].

«У науці, – на думку І. Зязюна, – домінувала концепція зовнішньої, біологічної і соціальної зумовленості людини не лише як індивіда, але й як особистості. Впливові внутрішньої духовно-психічної детермінації на розвиток унікальності й неповторності особистості не приділялося належної уваги» [7, с. 37]. На периферію філософських, наукових розмислів було витіснено або зовсім ігнорувалися життєвий світ, ментальність, стать, гендер, тілесність, серце та ін., які нині все більш стрімко набувають теоретичної ваги. Якщо тривалий час гуманітарне знання про людину в основному намагалось вирішити питання про те, як має бути налаштоване людське життя і у відповідності до цього, якою повинна бути людина, то нині пріоритетним є дослідження сутності людини, постійне відтворення людяності, торжество людського начала в стихії біологічного. Напевно, точно ми ніколи не знатимемо, як людський дух з'єднано з тілом. Чи знатимемо ми коли-небудь до кінця про суттєві відмінності душевних і духовних почуттів, про сутність чинників тіла, тілесності, про зв'язок людини і Всесвіту? «Скільки б ми не пізнавали людину та її творчу діяльність, – розмірковує С. Кримський, – у ній завжди залишається те, про що ми не відаємо і навіть не самоусвідомлюємо. Людина принципово не вичерпується, жодного конкретного моделювання не існує. Людська екзистенція – бездонна, невичерпна, меонічна, виявом чого і є таїна» [9, с. 41]. «У пізнанні буття людина є зовсім особлива реальність, що не стоїть в одній шерензі з іншими реальностями. Людина не є подрібнена частка світу, у ній уміщено

цілісну загадку й розгадку світу... В людині перетинаються всі кола буття», – читаємо ми у М. Бердяєва [1, с. 84].

Серед особливих реальностей людини, в якій «уміщено цілісну загадку й розгадку світу», є серце. Домінування чуттєво-етичних характеристик серця прослідковується в міфології часів до і після прийняття християнства (пор. бойківську казку «Материнське серце») і навіть в сучасних авторських казкових текстах (пор. казку А. Дімарова «Для чого людині серце»), у календарно-обрядовому фольклорі. У народних і авторських піснях образ серця особливо улюблений: «Ой там мені веселенько, де моє серденько... аж то моє серденько іде цілуватися»; «Ой, дівчино, серце моє, чи підеш ти за мене...»; «Нехай мене пригортає, хто кохання в серці має»; «...не дають заснути серцю карі очі...»; «Гей ви, стрільці січовії,.. ваших дівчат серце мліє, раз, два, три!».

Роздуми про серце базуються на Святому Письмі та платонізмі. «Глибина серця», що доступна лише Богові, є сталий вислів Старого Завіту. І Новий Завіт переймає засіб вислову Старого, говорячи про «таємну людину серця». У молитвах до Господа нашого Отця Вседержителя і Сина Божого Господа нашого Ісуса Христа, в молитвах до Матері Божої і посланнях апостолів Петра, Павла та ін., у молитвах перед святим Причастям широкий семантичний спектр концепту серце засвідчують сполучуваності з певною дією (дієсловами): освятити серцем, просвітити очі сердечні; окропити в серці моєму росу благодаті твоєї, трепетом наповнюють серце, серце бесідує з тобою; любов Божа влилася в наші серця та ін., а також сполучуваності з ознаками (прикметниками, іменниками) чоловіколюбиве серце, чисте серце, розумні очі сердечні; начистоту серця; страх Твій в серці моєму; ясні радощі серця; просвіщення серця; окаянного мого серця; в ісповідуванні сердечнім; сокровеним серцем.

Не лише в релігійних віруваннях, народній мудрості, а й у філософських пошуках, наукових осмисленнях наскрізно проходить «загадка світу» – серце людини, багатогранна сутність якого подається в різних інтерпретаціях.

Західне розуміння людини укорінене в античній філософії – філософії Давньої Греції і Риму. Антична філософія із самого початку протиставила розум і знання уяві й вірі, що відбивалося в міфологічних коренях античної філософії та в концепціях людини,



розроблених її найбільш значними представниками: Сократом, Платоном, Аристотелем, Сенекою. Платон має уявлення про «спалахування душі», «про іскру душевну». Стоїки знають «серце» як найвище в душі.

У Середньовіччі Захід дозрів до того, щоб змінити поклоніння Природі поклонінню Духу. Античність прожила свій час. Виникла необхідність появи принципово нової світоглядної течії, що могла б дати людині розуміння нового світу і відкрити для неї нову еру. Такою течією стало християнство, в якому Бог є зосередженням Всемогутності, Справедливості, Єдності, Істини, Добра, Краси. Християнство відкрило нові можливості розвитку таких якостей людського життя, як *любов, дружба, творчість, свобода*, що обґрунтовується у вченні про безсмертну людську особистість, яка створена Богом за власним образом і подобою і яка прагне до поєднання зі своїм Творцем. Середньовіччя піднесло людську особистість, але обмежило пізнання людиною як раціонального, так і містичного. Божественне людина могла досягнути лише в церкві.

Введення християнства мислиться Іларіону (в «Слові про Закон і Благодать») як акт, здійснений князем не лише завдяки тому, що «засяяв разум в серці його», а й в результаті того, що Володимир «забажав серцем і запалав духом», щоб йому та його землі стати християнином. Київський любомудр Кирило Туровський в «Сказанні про чернечий стан» діяльність розуму доповнює баченням «духовних очей». «Духовні» або «сердечні очі» – це пізнання серця, в zasadничене вірою в Бога та його обітниці. У Володимира Мономаха читаємо заклик вірувати «всім серцем і всією душею». У культурі мовчання, репрезентованого в агіографічній спадщині Нестора, у творчості Феодосія Печерського здійснюється «сердечна» бесіда з Богом. Данило Заточник у своєму світському творі «Слово» визначає серце як «істинне Я людини».

Відродження, породивши антропоцентризм (людина є завершенням еволюції світобудови і основою філософування); гуманізм (людина, її творчий розвиток є вищою цінністю світобудови); пантеїзм (розуміння Бога як безособового начала, яке розчинене у світі і спонукає його до розвитку); реформацію (домінанта віри; особисте спілкування з Богом; абсолютний авторитет Біблії; збагачення як угодної Богу справи; поєднання

свободи волі та «рабства волі»), піднесло Людину, що творить, Людину, що вірує, людину, яка пізнає.

Основні риси Нового часу – теоретичне пізнання, раціональне пізнання, що послуговується логікою та ґрунтується на експерименті, є вищим виявленням духовності та сенсом життя людини; розвиток відповідно до природних законів; пошук природних і незалежних від Бога закономірностей природи. «Людина – машина» – це крайнє вираження механізму Нового часу.

З погляду Просвітництва людина не несе низки освячених релігією обов'язків. Поведінка егоїстична не вважалася беззаперечно осудною, економічна діяльність змогла звільнитися від етичної чи релігійної оцінки та розцінюватися лише з огляду на користь. Віра в розумний порядок дійсності становила базис характерного для просвітницького мислення оптимізму, особливо оптимістичної віри в культурний поступ. Природничо-науковий метод залишався домінантним, але тепер уже не в формі Галілеєвої, а Ньютонової фізики [15, с. 86]. Віра в розум та довіра до розуму похитнулася під враженням революційних жахів і краху революційних утопій, що породила Французька революція. Вирізняється оригінальністю теорія пізнання Б. Паскаля (1623 – 1662 рр.), який стверджував, що джерелами знання є розум, досвід та відчуття, яке більше нагадує почуття – це пізнання «серцем». Окрім розуму і досвіду (суто відчуттєвого), Паскаль наголошує на впливовому джерелі знань: «Ми пізнаємо істину не лише розумом, але й серцем». В інших значеннях це пізнання називається пізнанням «відчуттям» чи «інстинктом»: «...постання в душі знань, які ми називаємо знаннями серця» [8, с. 366]. Донині тримається сформульований Р. Декартом принцип перетворення тілесності людини в механічну сутність, що спонукає розглядати тіло людини як один із видів тіл природи в натуралістичному смислі. Організм людини – це, як називає його Р. Декарт, «машина людського тіла», що складається з багатьох частин, які розглядаються як мінімашини. Уявлення про те, що душа може виконувати тілесні функції, Р. Декарт вважав помилковими. Він твердив, що «наша душа, оскільки вона є субстанцією, яка відрізняється від тіла, відома нам лише тому, що вона мислить, тобто розуміє, бажає, уявляє, відчуває, так як ці функції душі є різними видами мислення. Тому інші функції людини, що не тримають в собі ніякого

мислення, так як рух серця і артерій, травлення і т. д., які дехто відносить до душі, є виключно тілесними рухами» [6, с. 423].

В окремих текстах «душа, на відміну від божественної природи духу, «знаходиться у крові», тобто близько до складової людини. З цього уявлення виникає відповідна релігійна заборона на вживання в їжі тваринного м'яса, не очищеного від крові» [13, с. 19, 20].

Поглиблюючи вивчення душевного і духовного, стала помітною зацікавленість сучасними дослідниками сутністю «внутрішньої людини». Особливий інтерес викликають роздуми мислителів минулого про поверхню і глибину психічного життя людини. Глибину психічного життя людини Г. Сковорода назвав «серцем». В усі часи витрачено немало сил, щоб прийти до означення серця не лише як фізичного органу, а, насамперед, як емоціоналізм середовища людського буття, як божественного в людині. Багатогранні підходи до серця породили у філософії самостійний напрям – філософію серця. В українській літературі про почування серця говорилося і в полемічних творах Ів. Вишенського, у творі «Зерцало богословія» К. Транквіліана-Ставровецького, на те, що антропологія Г. Сковороди ґрунтується на понятті «серця», звернув увагу М. Сумцов [17, с. 60-66].

Визнання Г. Сковородою першості духовного, морального начала в людині належить до надбань світової філософії. «Кинь Коперникові сфери, глянь в сердечні печери», – читаємо у Г. Сковороди. Розкриваючи розумову діяльність, мислитель обмежено вживав слово «розум», а частіше говорив про «думки», «душу», «дух», пов'язуючи їх із серцем. В україноментальне світозасвоєння Г. Сковорода інтегрував раціональні конструкції європейського філософсько-культурного ренесансу. Філософію Г. Сковороди Е. Помиткін розглядає серед дванадцяти шляхів духовності: шлях мудрості та турботи про інших – Рама; шлях справедливості та героїзму – Крішна; шлях волі та цілеспрямованості – Мойсей; шлях служіння через мистецтва – Орфей; шлях до духовності через науки – Піфагор; творчий шлях осягнення добра і краси – Платон; шлях любові – Ісус Христос; шлях служіння через подвижництво – Сергій Радонезький; шлях допомоги нужденним – мати Тереза тощо.

Г. Сковорода намагається з різних боків підійти до серця, відрізняючи поверхню психічного життя людини та глибину, що він її зве «серцем» [19, с. 137]. За Сковородою, серце є найпервісніше в душі, до чого душа має «повернутися». Воно є основою людського буття: «...О, серце!... Яке ти глибоке! Ти обіймаєш усе, а тебе ніщо не може обняти». Серце є божественне в людині й означене епітетами Бога, воно «вогнисте», «божественна іскра в людині» [16].

Обґрунтовуючи філософію серця, Д. Чижевський у книжці «Нариси з історії філософії на Україні» (Прага, 1931 р.) відзначив Г. Сковороду як головного представника філософського кордоцентризму. Термін кордоцентризм обґрунтував Є. Маланюк. [11, с. 77]. Кордоцентризм від лат. *cor, cordes*: *cor* – 1) серце; 2) душа, дух; почуття, настрої, мужність; *corde*: 1) сердечно; 2) від усього серця, усім серцем; 3) розум; розсудливість, розважливість; 4) характер, натура [10, с. 261]. Як свідчить семантика слів *cor, cordes*, ще в далекому латинському часі людський світ подвоєний на чуттєвий (дух, душу) та раціональний (розум, розсудливість). В усіх історичних типах культури інтерпретація двоєння є наскрізною, хоча має різний історичний, релігійний, соціальний, гносеологічний зміст. Настанови кордоцентризму спрямовані на самостворення людини в контекстах духу, долі, розуміння принципів духовності, емоціоналізму, національного менталітету. Започаткована в кордоцентризмі єдність філософських наукових, теологічних смислів орієнтує на антропологічну визначеність індивіда, інтегрує національну свідомість, формує моральний ментальний ідеал. «Кордоцентричність – це феномен екзистенціальний, бо він основою самого буття (екзистенції) українця», – писав С. Ярмусь [23, с. 403].

Кордоцентризм є поліцентричним:

- філософський кордоцентризм – світоглядна парадигма класичної української філософії, заснованої на ідеї провідної ролі фізіологічного й духовного серця як творчої, генеруючої та активно діючої сили в етичній, естетичній, релігійній сферах життєдіяльності біологічної, соціальної і духовної особистості;

- кордоцентризм як історичний тип філософування, в порівнянні з іншими типами: античним космоцентризмом, юдейсько-християнським, ісламським геоцентризмом, ренесансним

антропоцентризмом, новоєвропейським натурцентризмом, про-світницьким логоцентризмом, постмодерним семіоцентризмом;

- кордоцентризм розглядається й окремо, поза зв'язками з іншими типами, наголошуючи на провідній ролі людського серця чи першості духовної реальності;

- український кордоцентризм – вчення про перевагу ірраціонального над раціональним, духовного досвіду (містичного переживання, інтуїтивного осягнення) над логіко-дискурсивним мисленням; теорія тотожності людської і духовної реальності, де людське зводиться до духовного і духовне висувається на перший план [14].

Кордоцентризм у контексті парадигми постметафізичного мислення постає у відношеннях між природознавством і науками про дух, у пошуках єдності матерії і духа у вигляді живої цілісності. Метафізичне мислення передбачає мати справу з конкретною життєвою сутністю. Тому розуміння організму як механічної будови для метафізичного мислення неприйнятне. З'єднувати організм із життям, із живою сутністю є головною метою метафізичного мислення, що прагне пояснити біологічні процеси життєвої сили (*vis vitalis*), яка спрямовує і регулює всі життєві процеси в організмі.

Дослідження сучасної фізики підтверджують стародавні духовні істини, пошуки віталістами «життєвої енергії», «силового поля» тощо. Існування духовного світу науковці шукають у теорії квантової механіки, хвильових функціях і навіть намагаються обчислити з математичною точністю.

Кордоцентризм сприяє зникненню протиставлення науки та релігії, об'єднуючи вікові традиції, системи самовдосконалення, інформаційної свободи й різних релігійних поглядів. Кордоцентризм, закорінюючись у підсвідомому – в почутті, чуттєвості, дає їм раціональну опору. Внутрішнє протиріччя між почуттям і раціо, між розумом і вірою творить єдність людського життя. Справжня людина – в її внутрішньому світі. Людська сутність – чуттєвість і розсудливість у словах, діях, єдності її тілесних і душевних визначеностей, у зверненні до етико-правових і психологічних проблем людського буття. Концепт про внутрішню людину як духовну особистість є провідним у кордоцентризмі, що розкриває сутність людини.

Кордоцентризм засвідчує шлях до пізнання людини в контексті загальнотеоретичних засад людинознавства, «проясненням буття і його розуміння у пізнанні людиною» [3, с. 276]. Як рід філософської інтерпретації знання про людину, в якій «скупчується і віддзеркалюється всесвіт» (І. Кант), кордоцентризм вкорінений у пізнання трансцендентного, трансфеноменального буття. Л. Ушкалов, посилаючись на працю А. Максеин «*Philosophia Cordis. Das Wesen der Personalität bei Augustinus*» (Salzburg, 1966), зауважує, що західна «*philosophia et theologia cordis*» має за джерело Платона й Біблію, зокрема послання святого апостола Павла, іде ще від Августина й середньовічної містики до Данте, Паскаля й далі до романтиків [18, с. 20].

Романтично-символічний, образно-поетичний стиль філософування, що розкриває «сердечне», кордоцентричне єство людини, співзвучні Г. Сковороді, творили письменники ХІХ ст. Багатогранність філософії серця Т. Шевченка розкрив Л. Ушкалов у контексті уявлень, характерних для Біблії, патристики, української та західної релігійної та літературної традиції, романтичної ідеології. Т. Шевченко трактує «серце» насамперед як синонім душі. Основні риси Шеченкового образу серця Л. Ушкалов розглядає в контексті «українського кордоцентризму», як «прикметну рису українського способу осягнення реальності» [18, с. 19, 20].

Д. Чижевський [21], Є. Нахлік [12] у своїх дослідженнях відзначають, що П. Куліш розглядав людину як єдність «внутрішнього» і «зовнішнього», як подвійне «єство душі», «поверхні» і «глибини» душевні. Цією «глибиною» є «серце» – «таємне», «невідоме нікому». В «серці» – помисли, думки людини, її переживання, прагнення до добра, «відчуття» Бога. У поняття «серця» П. Куліш вкладає глибинні пласти людини, її позасвідомий досвід, те, що винесене за межі розуму. Водночас «серце» виступає в Куліша і як національне самопочуття, національна душа, бо саме своїм «серцем» і його переконанням людина зв'язана з Україною, рідним краєм. Внутрішньому, тобто «серцю», за П. Кулішем, протистоїть зовнішнє, під яким він усвідомлював раціональне, «голову». Якщо «серцем» людина тягнеться до свого (народу, культури, історії, мови тощо), то «головою» – до чужого, до інших

народів, їх культури, мов. Якщо «голова» бере верх над «серцем», то «вона забуває за своє, рідне, українське» [4, с. 3-11].

У світогляді М. Гоголя почуття і серце є визначальними елементами духовного світу людини. Продовжуючи традицію Г. Сковороди, мислитель говорить про серце-безодню. Серцем письменник відчував, що великий світ – це завіса, піднявши яку потрапляєш до маленького світу особистостей, особливо тих, кого загубила пристрасть: прагнення до грошей, слави (Чартков «Портрет»), до речей (Акакій Акакієвич «Шинель»), від кохання до жінки (чиновник Попрушкін «Записки божевільного»), художник Пискарьов «Невський проспект»). Світ людської душі та серця, світ примарний, що ховає собою інший, справжній, постав у гоголівських персонажів «Ревізора», «Мертвих душ», «Вирваних з листування з друзями». Через усю творчість М. Гоголя проходить його заклик до духовності, до «оживлення мертвих душ», «роздмухування жару людської душі».

Філософ П. Юркевич, продовжуючи вчення про серце Г. Сковороди, сконцентрував увагу на метафізичній стороні людської сутності, що розгорнулася у «філософію серця», чому й присвятив праці «Серце та його значення в духовному житті людини згідно з ученням слова Божого»; «Розум згідно з ученням Платона і досвід згідно з ученням Канта», «Ідея» та ін. [22]. «Філософія серця» П. Юркевича, хоча й не знайшла відгуку в сучасників, однак суттєво вплинула на концепцію «всеєдності» В. Соловйова, «російського космізму» так звану російськомовну школу «київського гуманізму» (М. Бердяєва, Л. Шестова, В. Зеньковського та ін.).

Згідно з Біблією П. Юркевич розглядав серце як сховище, носій усіх тілесних сил та зосередження душевних і духовних рис людини. Навіть усі розумові здібності мають свою основу не в розумі, а в серці. Знання, якими б істинними вони не були, не мають сенсу, якщо знаходяться в суперечності з внутрішнім, душевним станом людини, або з поривами його серця. І в цьому значенні серце виступає коренем велетенського дерева, збудованого нашим розумом. У свою чергу розум виступає світлом, яке осяює не ним створений світ людського духу [2, с. 73-77]. Д. Чижевський, аналізуючи погляди П. Юркевича, узагальнює

сутність кордоцентризму: «Разум править, кермує, панує, але серце породжує» [20, с. 148].

Сучасне гуманітарне знання протягом останніх десятиліть перебуває в стані інтенсивної зацікавленості сутністю людини, постійного відтворення людяності, торжества людського начала в стихії біологічного. Все більш стрімко набувають теоретичної ваги проблеми духу і душевності, тіла, тілесності, долі, цінностей, розуму і серця та ін. «Людина вже не вичерпується визначенням *homo sapiens*, бо воно абсолютизує ознаку володіння розумом. А це тільки обмежує людяність самою лише характеристикою інтелектуально розвиненої особи, а й затьмарює необхідність поєднання у визначенні людини розумного та морального як альтернативи машинному інтелекту. Людина є насамперед істотою, що має внутрішній світ, духовність, свою долю та схильність до вищих цінностей» [1, с. 348].

«В умовах, коли на хвилях НТР поширюється інструментальне, машинне використання розуму, незалежно від етичної доцільності його витворів, побажання поета – «Хай буде добрим розум ваш, а серце мудрим буде» (С. Маршак) – стає гуманістичною формулою сучасної духовності» [1, с. 363].

### Список використаної літератури

1. Бердяев Н.А. Опыт парадоксальной этики / Н.А. Бердяев. – М. : ООО Изд-во АТС; Харьков: Фолио, 2003. – 701 с.
2. Більчук Н. Антропологічна «філософія серця» П.Д. Юркевича / Н.Л. Більчук // Науковий вісник ХДПУ ім. Г. Сковороди. – Харків : ХДПУ, 1998. – Вип. 1. – С. 73-77.
3. Вільчанська С. Українська антропологія як філософський напрям: проблема визначення та ідентифікації / С. Вільчанська // Totallogy: постнекласичні дослідження. – 2008. – №20. – С. 272-292.
4. Возняк С. Тенденція інтелектуалізму та раціоналізму в українській філософії / С.М. Возняк // Вісник Прикарпатського університету: філософські, психологічні науки. – Івано-Франківськ, 2001. – Вип. 2. – С. 3-11.
5. Грабовський С. ХХ ст. та українська людина. Виклики, відповіді : [монографія] / С. Грабовський. – К. : Стилос, 2000. – 227 с.
6. Декарт Р. Описание человеческого тела. Об образовании животного / Р. Декарт // Декарт Р. Сочинения : в 2-х т. – Т. 1. – М. : Мысль, 1989. – 656 с.
7. Зязюн І.А. Духовна еліта у суспільстві: інтелігентність і громадськість / І.А. Зязюн // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. праць / за ред. Л.



- Тавжнянського та О. Романовського. – Харків: НТУ «ХПІ», 2003. – Вип. 1(5). – С. 32-41.
8. Історія філософії. Словник / за заг. ред. Б.І. Ярошевця. – К. : Знання України, 2005. – 1200 с.
  9. Кримський С. Під сигнатурою Софії / С. Кримський. – К. : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2008. – 367 с.
  10. Латинско-русский словарь. Около 50000 слов. – Изд. 2-е перераб. и доп. – М. : Русский язык, 1976. – 1096 с.
  11. Маланюк Э. Нотатники (1936 – 1368). – К. : Темпора, 2008. – 240 с.
  12. Нахлік Є. До верифікації концепції Д. Чижевського про кордо- й україноцентричний світогляд П. Куліша // IV Міжнародний конгрес україністів, Одеса, 26-29 серп. 1999 р. Літературознавство: Доповіді та повідомлення. – К., 2000. – Кн. 1. – С. 319-328.
  13. Помиткін Е. Психологія духовного розвитку особистості : [монографія] / Е. Помиткін. – К. : Наш час, 2012. – 217 с.
  14. Режим доступу: [Електронний ресурс]. – <http://www.hearts.in.ua/articles/heart-facts/426.php>
  15. Рьод В. Шлях філософії: з XVII по XIX ст. / пер. з нім. В.М. Терлецького та О.І. Ведрова / В. Рьод. – К. : Дух і Літера, 2009. – 386 с.
  16. Сковорода Г. Наркіс Разглагол о том: узнай себе / Григорій Сковорода // Повна академічна збірка творів / за ред. проф. Леоніда Ушкалова. – Харків-Едмонт-Торонто : Майдан; Вид-во Канадського Інституту Українських студій, 2011. – С. 231-292.
  17. Сумцов М. Історія української філософської думки / М. Сумцов // Музеї Слобідської України ім. Г.С. Сковороди. Бюлетень. – Харків, 1926-1927. – № 2-3. – С. 51-74.
  18. Ушкалов Л. «Філософія серця» Тараса Шевченка / Л. Ушкалов // Слово і час. – 2012. – №9. – С. 17-28.
  19. Чижевський Д. Філософія Г. Сковороди / підг. тексту і переднє слово проф. Л. Ушкалова. – Харків : Прапор, 2004. – 272 с.
  20. Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні / Д. Чижевський. – Мюнхен, 1983. – 175 с.
  21. Чижевський Д. П. О. Куліш – український філософ серця / Д. Чижевський // Філософські твори: у 4-х т. – Т. 2. – К. : Смолооскип, 2005. – С. 206-216.
  22. Юркевич П. Вибране / П. Юркевич. – К. : Абрис, 1993. – 398 с.
  23. Ярмус С. Кордоцентризм – підстава української духовності й філософії / С. Ярмус // Науковий конгрес у 1000-ліття Хрещення Руси-України у співпраці з Українським Вільним Університетом : зб. праць ювілейного конгресу. – Мюнхен, 1988 – 1989. – С. 402-417.

*Тамара Усатенко, Галина Усатенко*

### **КОНЦЕПТ «КОРДОЦЕНТРИЗМ» В КОНТЕКСТЕ ЦЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ**

*В статье рассматривается концепт кордоцентризма как внутренняя сущность украинской ментальности в историческом аспекте с позиций*

философских поисков, научных осмыслений, религиозных верований. Анализируются символические аспекты сердца в контексте греческой мифологии, средневековой мировоззренческой парадигмы, антропоцентризма эпохи Возрождения, рационального восприятия мира Нового времени, украинской философско-эстетической мысли.

**Ключевые слова:** кордоцентризм, сердце, ценности, личность, антропоцентризм.

**Tamara Usatenko, Galyna Usatenko**

## THE CONCEPT OF "CORDOCENTRISM" IN THE CONTEXT OF PERSONAL VALUES

*The concept of cordcentrism as inner spiritual and sensual nature of the Ukrainian mentality in the historical aspect in terms of philosophical research, scientific comprehension and religious beliefs is revealed in the article. The semantic paradigm of heart symbol in pagan mythology and Christian worldview is studied. The authors trace the symbolic spectrum of the heart image in Ukrainian folklore in the Bible. Authors study the modification of cordcentral issues in the context of Greek philosophy, ideological paradigm of the Middle Ages, anthropocentrism of the Renaissance, the rational worldview of the Modern times. Researchers focus on the philosophical search and scientific comprehension of "world mystery" – the human heart; its multifaceted essence is considered in different interpretations. Ancient philosophy opposes mind and knowledge to imagination and faith; it is reflected in the mythological roots of ancient philosophy and the human concepts developed by its most significant representatives (Socrates, Plato, Aristotle).*

*In Christian ideological system God is the concentration of Omnipotence, Justice, Unity, Truth, Goodness, and Beauty. Christianity opens new development opportunities of such qualities of human life as love, friendship, creativity, freedom; it is grounded in the doctrine of the immortal human personality. During the Renaissance period, based on the principles of anthropocentrism, humanism, pantheism, reformation, the leading symbol of the era is the person who creates believes and knows. In the Modern times period, an idea of "man - machine" appears; theoretical and rational knowledge is highly efficient detection of spirituality and meaning of human life. Belief in a reasonable order of reality is the typical basis for enlightened thinking of optimism, particularly the optimistic belief in cultural progress.*

*In the twentieth century the noticeable trend is to study the person's inner content. Scientists study in philosophical retrospective of "cordcentral" issues in the works of Ukrainian philosophers and writers. Multifaceted approaches to heart create a separate branch of philosophy - the philosophy of the heart. H. Skovoroda considers "heart" as the depth of the person's mental life. In Ukrainian literature feelings of heart are mentioned in the polemical writings by I. Vyshenskyi, in "Mirror of theology" by K. Trankvilian-Stavrovetskyi. T. Shevchenko considers "heart" primarily as a synonym for soul. P. Kulish thinks, the "heart" is person's experience, thoughts, desire to do good, "feeling" of God. P. Jurkewych concentrates his attention on the metaphysical side of human nature; it is unfolded in the "philosophy of heart." Researchers convincingly prove that "the philosophy of heart" in contemporary humanistic processes is an important ideological imperative towards reproduction of humanity, the triumph of the humanity under the biological elements.*

**Keywords:** *cordocentrism, heart, values, personality, anthropocentrism.*

Одержано 05.03.2012 р.

УДК 378:37.011.3–051:78:165.618

**Оксана**

**Довгань,**

*м. Тернопіль*

## **ЕПІСТЕМОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГЕРМЕНЕВТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ**

*У статті розглядається проблема споглядання трансцендентного у художній дидактиці в контексті епістемологічної концепції мистецької освіти. Провідною ідеєю цієї концепції є художньо-епістемологічне взаємоопосередкування людини і культури. Автор статті розробляє конкретну форму впровадження означеної концепції у процес формування герменевтичних умінь майбутніх учителів музики. Пропонується структурний зміст теоретичної моделі художньо-епістемологічного досвіду останніх та критерії його діагностики: рефлексивна компетенція, інтелектуальна ініціатива, здатність до трансцендентного передчуття.*

**Ключові слова:** *герменевтичні уміння, рефлексивна компетенція, інтелектуальна ініціатива, здатність до трансцендентного передчуття.*

Епістемологічна концепція мистецької освіти, ґрунтуючись на основотвірних положеннях проекту «конкретної метафізики» П. Флоренського, програмах символічного осягнення світу М. Бахтіна, Л. Карсавіного, О. Фрейденберга, Ф. Зелінського, а також теорії гуманітарного пізнання культури (С. Аверинцев, Л. Баткін, В. Бібіхін, В. Горський, А. Горфункель, А. Гуревич, В. Іванов, Ю. Лотман, М. Мамардашвілі, Р. Шевченко) розкриває перспективи взаємозбагачення наукових істин і художніх «результатів вчуття» (Ф. Зелінський), раціонального та інтуїтивного методів освоєння буття. Провідною ідеєю цієї концепції є художньо-епістемологічне взаємоопосередкування людини і культури, що передбачає орієнтацію майбутнього вчителя мистецтва на осмислення:

- художнього сприймання як енергетично-інформаційного процесу;
- художнього тексту як енергетичного носія інформації (смислу);

- вибудови художнього смислу як поступового досягнення енергетичного єднання (синергії) О і S художньої комунікації (трансцендентної сугестії).

Звідси усвідомлення правомірності ставлення до художнього тексту (тропу, музичного голосу) як до енергетичного чинника особистісного «зцілення», «виповнювання» реципієнта, одухотворення його душі. Можливість цього одухотворення забезпечується, на думку автора концепції, шляхом реалізації принципів: філогенетичної зумовленості пізнання як «народження» істини, опосередковуючої ролі знаково-символічних структур у процесі навчання, культури виховання і виховання культурою, відкритості освітньої системи, свободи волевиявлення особистості.

Виокремлення одухотворювальної функції художнього тексту і теоретичне обґрунтування шляхів її практичної реалізації як чинника людиностановлення забезпечують перспективність даної концепції у ряді наявних у мистецькій освіті (Л. Масол, Н. Миропольської, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Рудницької, Г. Шевченко, О. Щолокової та ін.).

Конкретною формою впровадження означеної концепції у процес формування герменевтичних умінь майбутніх учителів музики ми бачимо педагогічну модель художньо-епістемологічного досвіду згаданих фахівців. Епістемологічне обґрунтування досвіду формування герменевтичних умінь є метою нашої статті.

Епістемологічний статус художнього досвіду зобов'язує його розглядати у філогенетичній схемі інтерпретації, тобто як процес і результат епістемологічного осмислення художнього буття, як досвід вибудови художньої епістеми «різномірних текстоутворювальних структур» (Ю. Лотман).

Феноменологія такого досвіду частково описана в дослідженнях П. Нежнова, Л. Обухової, К. Поліванової. Проте вони не роблять наступного кроку – до очевидної констатації особливого досвіду «проживання первинної відкритості індивіда до Іншого», досвіду «присутності» Іншого за обрієм суб'єктивності; досвіду «трансцендентного передчуття», інтуїтивної зустрічі з Істиною.

Патристика вчить, що існує два типи такого досвіду. Перший тип – це такий досвід споглядання Істини, коли той, хто споглядає одержує задоволення від самого процесу споглядання. У цьому випадку реалізуються прагнення до результату діяльності і ...

втрачається швидкість. «Той, хто йде», як зазначає Феофан Затворник, «прямує вперед поволі крутими сходами» [3, с. 17]. Але існує й спосіб трансцендентного злету (П. Гайденок), коли прагнення до досягнення Абсолютної істини переходить в любов до самого джерела Божої Премудрості. Розум «просвітлюється», очищується від душевних пристрастей, припиняються «судорожні» чіпляння інтелекту за звичні логічні зв'язки, посилення на авторитетні джерела наукової і філософської думки. Усе, що «заступає» світло істини, гру з допоміжної інформації, «відпливає, як череда хмар», і «океан свідомості стає спокійним дзеркальним плесом» [3, с. 118]. Одна лише любов через смиренність «фаустівського духу» творить диво енергетичного возз'єднання творчої особи з трансцендентним. Йдеться про можливість духовного прозріння, яке, на думку сучасних антропологів (Ч. Бартнік, В. Олексюк, С. Хоружий, Г. Шпет), триває коротку мить. Причому таке миттєве енергетичне «возз'єднання» двох волевиявлень постає для особи тим «давно забутим повітрям, крізь яке предметність суцього прогрівається зовсім по-іншому» [12, с. 89]. Це зумовлює «впевненість у невидимому і здійснення очікуваного» [Євр., 11:1]. Щоб відважитись на такий крок, людині слід «зійти з розуму, щоб вилікуватись від безумства» [3, с. 112.] або, за словами апостола Павла, «зійти з розуму невірною» [Кор., 11:2]. Лише в результаті такої кардинальної зміни мислення людська особа може сподіватись на обдарування Св. Духом в унікальний для неї спосіб і насолоджуватись цим зішестям в міру власної досконалості (чистоти місця Присутності), особистісного оновлення, точніше формування чесного ставлення до своєї душі, чесною ідентифікації своєї родової сутності у плюралістичному, постмодерністському світі. Саме це є предметом епістемологічного досвіду.

Означена схема інтерпретації художнього досвіду вимагає адекватної стратегії її реалізації. Тому основотвірним для художньо-епістемологічного досвіду, зокрема, майбутнього вчителя мистецтва, вважаємо такий тип духовно-практичної діяльності, який передбачає особливе бачення цілісності буття – «бачення співаючим серцем, відкритим для Божої Слави» (В. Медушевський). Цим типом діяльності є художньо-епістемологічне мислення – як опосередковуючий спосіб

«проникнення» в енергетично-смыслову сферу художньої «події», «факту» як сферу трансцендентного. Таке мислення кардинально відрізняється від традиційного художнього своєю смислогенетичною функцією. Причому, її реалізація у випадках комунікації з мистецтвом т.зв. «риторичної» і «стилістичної» художньої орієнтації (Д. Ліхачов, Ю. Лотман) принципово відмінна.

Нагадаємо, що в динаміці мистецтва можна виокремити періоди, орієнтовані на риторичні і стилістичні художні конструкції. Їх парадоксальна розмежованість полягає в тому, що стилістична свідомість оцінює текст за єдність «правильного», «чистого» стилю; а риторична – вважає цю ознаку показником «безбарвності» і «невиразності». Відповідно, «стилістичний» («поетичний») художній текст передбачає обов'язковість ритміко-фонетичного упорядкування, а в риторичному тексті першочерговій організації піддається лексико-семантичний і синтаксичний рівні. Звідси, у першому випадку, перетворення послідовності художніх знаків в єдиний носій смислу здійснюється лінійно і дискретно, а в другому – знаки «зсуваються» і «зливаються», а їхні смисли – інтегруються.

Отже, у надрах індивідуальної і колективної свідомості приховано два типи генераторів художнього тексту: один заснований на механізмі дискретності, а другий континуальний. Між ними постійно існує взаємообмін у формі семантичного перекладу, точніше ситуація незакономірного і неточного перекладу. У межах певного контексту це особливе відношення неадекватності утворює семантичний троп (семантична транспозиція від знака представленого до знака неявленого) з його видами: метафорою (заміщенням знаку за подібністю) і метонімією (заміщенням знаку за асоціацією, причинністю).

Типологічно до тропів тяжіють художні культури, в основі епістем яких лежить принцип антиномії та ірраціонального парадоксу. Саме в художньому мисленні періоду середньовіччя, бароко, романтизму, символізму і авангарду здійснюється заміна (колаж) семантичних одиниць, які характеризуються прямо протилежними властивостями, певною несумісністю (дискретності-недискретності, реальності-ілюзорності, словесності-іконічності, двомірності-тримірності, знаковості-незнаковості і т.п.). Причому,

незважаючи на різні ідейно-культурні основи, тропи постають не просто формою зовнішньої заміни одних елементів виразового плану іншими, а способом утворення особливого строю свідомості – результатом або «збентеження» (середньовіччя, бароко, романтизм) або співіснування, співположення (авангард) сфер, що взаємно не перекладаються. Він, як правило, передбачає видозміну (збільшення) вимірів просторової смислової структури.

Так, у візантійській і давньоруській культурах для художнього осмислення пропонується ієрархія: світ буденного життя і книжного мовлення – світ світського мистецтва – світ церковного мистецтва – божественна літургія – трансцендентне божественне світло. Вона утворює послідовність безперервного ірраціонального смислового ускладнення:

- спочатку перехід від незнайомого світу речей до системи знаків і соціальної мови;

- згодом поєднання знаків різних мов, що не перекладаються на жодну із мов (зокрема, поєднання слова і розспіву, книжного тексту і мініатюри; слів, співу, настінного живопису, природного і штучного освітлення, запахів ладану і фіміаму в храмовому дійстві; будівлі і пейзажу в архітектурі тощо);

- нарешті, енергетичне єднання мистецтва з трансцендентною Божою Істиною.

Кожний щабель ієрархії неможливо виразити засобами попереднього, який є лише образом (неповноцінною присутністю) його. Тому принцип риторичної організації перетворює таке смислове сходження суб'єкта на семантичну таїну.

Таке сходження розпочинається на рівні підсвідомого, де троп постає ентропією, тобто апріорною структурою для впорядкування (гештальтом), і перцептивною інтенцією – наслідком чуттєвого розмежування. На рівні свідомості троп виявляється як рефлексивне «незнання» в результаті функціонування психологічного механізму рефлексивного процесу за етапами: рефлексивний вихід – інтенціональність – первинна категоризація – конструювання системи рефлексивних засобів – схематизація рефлексивного змісту – об'єктивація рефлексивного опису. Причому, у процесі дискурсивного «розпізнавання» тропу предметно-інтелектуальний компонент рефлексії, виявляючись у своєму екстенсивному (рух в очевидному) і інтенсивному

(виявлення неясних моментів) різновидах, взаємопов'язаний з особистісно-мотиваційним компонентом, представленим психологічними особливостями майбутнього вчителя, його професійними якостями. Завдяки цьому взаємозв'язку, реципієнтом осмислюється ситуація «знаючого незнання», що викликає фрустраційну реакцію (навіть «ситуативне трансперсональне страждання в егометричному масштабі», за С. Хоружим). Вона зумовлена не лише осмисленням нездатності вступити у діалог з «іншим», але й неготовністю (і небажанням) до співвіднесення змісту переживань «іншого» з центром «власної персони», навколо якого формується уявлення про себе і власна самооцінка. Усе це приводить до короткочасного (в умовах організації дидактичної ситуації) блокування мислительного процесу. Наступний «рух у блокаді» (І. Семенов) розпочинається власне з упорядкування усієї сукупності інформації з перцептивної сфери підсвідомого (потоків сигналів аферентної імпульсації), засвоєної онтогенетично. Йдеться про сократівський метод «вибудови знання, схованого в людині» (що, звісно, вимагає майстерно сформульованих навідних питань). Результатом такого «занурення» особи «на дно криниць» генетичної пам'яті стає троп-алгоритм (як раніше усвідомлений знак). Він змінюється на «семантизований алгоритм» за умови актуалізації мозку (правої півкулі) до виокремлення топологічних інваріантів ще до визрівання логічного мислення. Після відповідних зусиль суб'єктом відновлюються «забуті» деталі попереднього (архетипного) образу тропу і ретельно співставляються з розгляданим. Троп-каузальна атрибуція постає результатом «колового» (П. Флоренський), причиново-наслідкового осмислення відмінностей попередньої і нової інтерпретативної стратегії «розкодування», з метою впливу на емоції, установки і мотивацію наступної мислительної діяльності. Йдеться про «миттєве ескізне схоплення» (аппрегенцію, за І. Кантом) смислу тропу. Щодо музичної метафори, то цьому моменту передують зосередження уваги на формі музичного буття, зокрема, на першому враженні від почутого і фіксація у свідомості «щойно присутнього звучання» (праїмпресії, за П. Прехтлем), оригінального тимчасового поля озвученого тексту (ретенції, за Е. Гуссерлем). Таке затримання у переживанні передбачає принципове розмежування «свідомості споглядуваної» (ноєми) і



свідомості споглядаючого (ноезису). Вони, як правило, не співпадають у часі, але однаково складаються з окремих мікроформ. Причому кожне попереднє враження переходить в ретенцію, а завершення однієї ретенції постає її новим «тепер» (і так до нескінченності). Прозріння сутності утвореного смислового континууму уможлиблюється психологічними механізмами імагінації, які забезпечують поєднання «логіки відкриття і логіки обґрунтування» (М. Махмутов). Перебіг цього процесу включає такі етапи:

- «провидіння подібного» (П. Рікер): «вгадування уявою смислу спогляданого» (Я. Голосовкер) на підставі усвідомлення невідповідності попередньої інтерпретації;
- експлікацію прозріння смислової сфери тропу шляхом мисленнєвого перетворення (експериментування і моделювання) продукту метафоричної уяви;
- смислову референцію (самореференцію) тропу, наслідком якої постає виявлення глибинних, прихованих основ його риторичності і створення нових можливостей метафоричного «переписування світу» (П. Рікер), тобто нової інтерпретативної стратегії і епістемічної віри.

Цей процес характеризує початок останнього етапу становлення епістемі тропу (що розпочинається на осмислювально-рефлексивному рівні). Він передбачає активне включення механізмів художньої уяви як здатності творчої особи споглядати предмет (в нашому випадку – смислотроп) без його присутності, бо, на думку більшості дослідників [2; 4; 5], діяльність уяви не усвідомлюється самим «я». Ось чому саме в художній уяві М. Каган угледів могутню творчу силу, здатну «перетворити реальне буття на ідеальне, і виявити його амбівалентний характер» [7, с. 85]. Розкриваючи парадоксальність феномену, філософ виокремив його основні особливості: асоціативність як надання художній образності всезагального характеру; символічність як ототожнення всезагального і особливого в художньо-образній виявленості універсального буття.

Проте на рефлексивно-узагальнюючу функцію художньої уяви звертають увагу і психологи (С. Борчиков, Д. Дорофєєв, С. Чернов), розвиваючи кантівське тлумачення цього феномену як засобу розширення свідомості. Ось чому функціонування тропу як

репродукції завершує процес упорядкування, узагальнення раніше розмежованих – згадуваних, уявлюваних і уможливлених – перцептивних образів та спонукає до переосмислення їх онтологічного статусу.

Наступна реалізація тропу як інтегральної рефлексії екзистенційного типу глибше виявляє потенції художньої уяви як трансцендентальної здатності. Однак діалог з тропом-репродукцією і тропом – трансцендентною рефлексією вимагає від реципієнта переосмислення свого світосприймання, формування самосвідомості. Роль уяви як чинника самотворення, самозмінювання, самоперетворювання реципієнта досліджується А. Конєвим, Ю. Романенко, Г. Тульчинським [13].

Отже, необхідно насамперед здійснити перехід від структурного світоописування до пошуку первинного досвіду буття. Для початку слід налаштуватись на «переживання» світу як феноменального життєвого потоку, в якому не явленими (або просвітленими) є «ефірні субстанції торсійних полів» (Г. Шипов, В. Тихоплав), що «випромінюють» електромагнітні хвилі – еманують енергію.

Осмилення тропу в кінцевому результаті передбачає осягнення «цілісного цілісним», яке філософ і педагог І. Ільїн охарактеризував так: «Але злет іскри Духа може бути сприйнятим і осягнутим лише духовно живим та іскристим духом; лише таким серцем, яке само любить і випромінює. Холод і морок поглинає усе безслідно. Мертва пустка не може дати відповіді. Вогонь прагне до вогню, і світло простягається до світла. І коли зустрічаються два вогні, то виникає нове могутнє полум'я, яке шириться і пробує створити нову життєву «тканину вогню» [6, с. 57].

Таким чином, набуваючи досвіду художньо-епістемологічного мислення, творча особа, зокрема майбутній учитель музики, набуває й досвіду людиностановлення, який онтологічно не претендує на завершальний характер, оскільки апріорі слугує умовою, способом субстанціювання феномену.

Підсумовуючи сказане, сміємо стверджувати, що реалізація епістемологічного статусу художнього мислення вимагає від реципієнта – майбутнього вчителя музики – відповідних

здібностей, а саме: рефлексивної компетенції; інтелектуальної ініціативи; здатності до трансцендентного передчуття.

Наступним етапом нашого дослідження є створення педагогічної технології формування означених епістемічних здібностей.

### Список використаної літератури

1. Башляр Г. Избранное. Поэтика пространства / Г. Башляр. – М. : Республика, 2004. – 378 с.
2. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская. – Ростов : Изд-во Ростовск. ун-та, 1983. – 173 с.
3. Бычков В.В. Aesthetica patrium. Апологеты. Блаженный Августин / В.В. Бычков. – М. : Ладомир, 1995. – 593 с.
4. Гусев С.С. Смысл возможного / С.С. Гусев. – СПб. : Глобус, 2002. – 363 с.
5. Дорофеев Д.Ю., Чернов С.А. Трансцендентная способность воображения и радикальная конечность / Д.Ю. Дорофеев, С.А. Чернов // Вестник гуманитарного факультета СПб ГУТ имени проф. М.А. Бонч-Бруевича. – №1. – 2004. – С. 140-148.
6. Евлампиев И.И. Божественное и человеческое в философии Ивана Ильина / И.И. Евлампиев. – СПб : А-САД, 1998. – 366 с.
7. Каган М.С. Воображение как онтологическая категория // Виртуальное пространство культуры / М.С. Каган. – СПб. : Искусство, 2000. – С. 71-93.
8. Лосев А.Ф. Форма. Стиль. Выражение / А.Ф. Лосев. – М. : Мысль, 1995. – 945 с.
9. Лотман Ю.М. Семиосфера / Ю.М. Лотман. – СПб. : Искусство, 2004. – 704 с.
10. Мамардашвили М.К. Эстетика мышления / М.К. Мамардашвили. – М. : Московская школа политических исследований, 2000. – С. 5-505.
11. Махмутов М.Т. Типология эпистемологического мышления / М.Т. Махмутов // Психологические труды. – Вып. XXIII. – Ч. II – 2000. – С.101-124.
12. Метафизические исследования / Под. ред. Ю.М. Романенко. – СПб.: А-САД, 1997. – 468 с.
13. Рациональность и вымысел. – СПб.: ИД «Весь», 2003. – 271 с.
14. Comprehensio. Червертые шпетовские чтения. – Томск : ТГУ, 2003. – 280 с.

*Оксана Довгань*

### **ЭПИСТОМОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ**

*В статье рассматривается проблема созерцания трансцендентного в художественной дидактике в контексте эпистемологической концепции художественного образования. Центральной идеей данной концепции является художественно-эпистемологическое опосредование человека и культуры. Автор статьи разрабатывает конкретную форму внедрения названной концепции в процесс формирования герменевтических умений будущих учителей музыкального искусства. Предлагается структурное содержание теоретической*

*модели их художественно-эпистемологического опыта и критерии его диагностики: рефлексивная компетенция, интеллектуальная инициатива, способность к трансцендентному предчувствию.*

**Ключевые слова:** *герменевтические умения, рефлексивная компетенция, интеллектуальная инициатива, способность к трансцендентному предчувствию.*

**Oksana Dovhan**

### **EPISTEMOLOGICAL BASIS OF THE FUTURE MUSIC TEACHER'S HERMENEUTIC SKILLS FORMATION**

*The problem of contemplation of the transcendent in the artistic didactics in the context of epistemological concept of art education is considered in the article. The leading idea of this concept is the artistic and epistemological mutual mediation between a person and culture, involving the future Art teacher's orientation towards comprehension of: 1) artistic perception as energy-information process, 2) the literary text as an energy information carrier (sense) 3) construction of artistic sense as progressive achievement of energetic unity (synergy) of O and S of artistic communication (transcendental suggestion). The author develops specific form of the definite concept implementation in the process of the future Music teachers' hermeneutic skills formation. The structural content of the theoretical model of artistic and epistemological experience is offered as the process and result of epistemological comprehension of artistic life as a whole. The criteria for diagnosis of the future Music teachers' art and epistemological experiences, namely reflexive competence, intellectual initiative and capacity for the transcendent presentiment are singled out.*

**Keywords:** *hermeneutic skills, reflexive competence, intellectual initiative, capacity for transcendent presentiment.*

Одержано 06.04.2012 р.

## ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

УДК 37.015.3:316.614  
**Власова,**

**Олена**

*м. Київ*

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ЕФЕКТИВНОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ ЛЮДИНИ

*Обґрунтовується ідея про необхідність вважати рівень розвитку потенціалу соціальних здібностей особистості (соціальна некомпетентність, соціальна компетентність, соціальна обдарованість) тим основним результатом її соціалізації, який найбільш повно забезпечує ефективне функціонування людини в динамічних умовах сучасного соціуму, розкриваються основні детермінанти та найбільш сприятливі умови соціалізації для розвитку окремих потенціалів соціальних здібностей на різних етапах первинного онтогенезу людини.*

**Ключові слова:** психолого-педагогічний фактор, соціалізація, сучасний соціум, соціальні здібності, соціальна компетентність.

Залежно від предмету вивчення й масштабу бачення під міждисциплінарним терміном «соціалізація» в сучасній науці розуміють або ж сукупність усіх соціальних і психічних процесів, через які людина засвоює систему знань, норм і цінностей, що й дозволяє їй функціонувати як повноцінному члену суспільства [1], або процеси засвоєння та відтворення індивідом суспільного досвіду, в результаті якого він стає особистістю й набуває необхідні для життя в суспільстві психологічні якості, знання, вміння, навички та мову, а також можливості спілкування та взаємодії з людьми [7].

У соціології соціалізація – це процес становлення особистості, навчання й освоєння індивідом цінностей, норм, установок і зразків поведінки, притаманних певному суспільству, соціальній спільноті, групі [5, с. 218]. З позиції соціальної педагогічної психології соціалізація є процесом входження індивіда до різних соціальних груп на підставі засвоєння необхідних для інтеграції в їхню структуру видів і форм діяльності [6].

В українській психології соціалізація розуміється як той інтегральний психологічний механізм, який забезпечує розвиток особистості та самовідтворення суспільства через формування його соціально зрілих громадян [1; 4]. Саме цей механізм покликаний перетворити людського індивіда в суспільно продуктивного громадянина як суб'єкта індивідуально-особистісного й соціального розвитку шляхом передачі новим поколінням людей соціально-історичного досвіду попередніх поколінь у відповідності з вимогами нового часу.

Повноцінна соціалізація завжди є проекцією культурних вимог і суспільних запитів певного часу. Їхній тісний зв'язок відтворено у понятті «тип культури». Відомий американський етнопсихолог Маргарет Мід виділяє три типи культури: постфігуративна, кофігуративна та префігуративна, які безпосередньо співвідносяться з характером соціалізації [1]. Особливістю постфігуративної культури, яка, за словами М. Мід, тисячоліттями характеризувала людські спільноти (її аналоги – архаїчні та патріархальні культури), є стан незмінності та спадкоємності життя, при якому діти переважно навчаються у своїх батьків, оскільки життя останніх – це модель майбутнього їхніх дітей. Кофігуративний тип культури, визначений межами Нового часу, передбачає навчання і дітей, і дорослих у їхніх однолітків. Саме тоді основним інститутом соціалізації стає школа та інші освітні інститути, у межах яких людина отримує необхідну для повноцінного функціонування в індустріальному суспільстві освіту. Нарешті специфіка сучасного постіндустріального інформаційного суспільства відбивається в понятті префігуративної культури, в межах якої «дорослі вчаться також у своїх дітей». Це культура, яку передбачають, яка буде завтра, і суспільство опиняється перед непростим завданням підготувати людину до зустрічі з новим, зберігаючи те корисне, що було в минулому.

Факт швидкоплинності змін у царині виробничих технологій, який буквально протягом двох останніх десятиліть забезпечив перехід людства до якісно нового постіндустріального інформаційного суспільства, виступає виразним свідченням відомої соціально-філософської закономірності прискорення темпів соціального розвитку з розгортанням прогресу суспільного виробництва. Прискорення темпів соціальної динаміки неминуче

викликає перетворення старих і виникнення нових соціальних структур, зміну соціальних ідеалів, цінностей, зміни змісту освіти як основного інституту спрямованої соціалізації. Сучасна людина невідворотно опиняється перед необхідністю протягом усього життя освоювати нові реалії та соціальні ролі.

Окреслена ситуація робить очевидним непродуктивність раніше прийнятого підходу до розуміння соціалізації як способу вироблення нормативних стратегій поведінки людини в соціумі. Такий диспозиційний підхід (термін Г. Олпорта, який використовують його послідовники в соціальній психології) орієнтується на усталені характеристики людини, які жорстко детермінують її активність. Він позитивно зарекомендував себе при дослідженні та прогнозі поведінки людини у стандартних соціальних умовах [4]. З позиції цього підходу стрижнем соціалізації людини є її здатність до **соціальної адаптації**, зміст якої – це освоєння необхідних норм і правил спільноти з метою продуктивного виконання в ній певних соціальних ролей, що й забезпечувало прийняття окремого соціального індивіда спільнотою як члена групи. На схожих позиціях знаходились і представники радянської психологічної та соціологічної науки (А. Петровський, В. Ядов), які розробляли свої концепції з огляду на практичне прикладання їх до соціально стабільних умов радянської соціалістичної дійсності [1].

У той же час соціалізація в сучасному динамічному суспільстві – це складний багатоманітний конгломерат видів діяльності, способів організації, соціальних ролей і групових норм, які виникають та утверджуються в реальному форматі існування суспільного простору та потребують від людини освоєння. Таке розмаїття, породжуючи ситуації невизначеності, вимагає від особистості, з одного боку, розвитку механізмів суб'єктності, які б дозволяли їй чітко ідентифікувати значущі для власного самовираження групи та види соціальної активності як цілі освоєння, а, з іншого боку, розвинутих механізмів соціальної лабільності, що забезпечують ефективну самотрансформацію, відповідно до зміни соціальних умов, для того, щоб забезпечити складну динамічну рівновагу між стабільністю значущих соціальних взаємовідносин і здатністю до подальшого соціального

саморозвитку. Все це ставить нові вимоги до дослідження особливостей протікання соціалізації людини.

Відповіддю на зазначені тенденції стали такі сучасні теоретичні підходи до соціалізації, як когнітивний, ситуаційний, конструктивістський [4, с. 242-254]. Усі вони орієнтовані на аналіз розвитку потенціалу внутрішніх чинників соціальної поведінки людини в соціальних ситуаціях нестандартного змісту. Когнітивний підхід акцентує увагу на тому, що сучасна людина творчо підходить до власного соціального досвіду. Будуючи життєві плани та програми соціальної активності, вона у змозі змінювати нормативні моделі поведінки, засвоєні раніше, інтерпретуючи їх відповідно до обставин дійсності ще до того, як перейти до їх реального втілення. Ситуаційний підхід наголошує на важливості соціалізації як процесу, що відкриває людині можливості переходу до нових ситуацій соціального розвитку. Конструктивістський підхід як синтез двох попередніх виокремлює як основну проблему сучасної соціалізації пошук таких механізмів особистості, які б забезпечували їй майбутній життєвий успіх.

Очевидно, що представлені підходи зосереджують увагу не на змістовних, а на процесуальних характеристиках особистості, які забезпечують ефективне функціонування сучасної людини в динамічному соціальному світі. У той же час добре відомо, що за ефективність психічної активності людини у психології традиційно відповідає така особистісна підструктура як здібності, які в поєднанні зі знаннями, вміннями та відповідною спрямованістю особистості забезпечують формування її компетентності. А оскільки йдеться про функціонування цілісної особистості як інтегральної соціальної властивості людини, що виникає в результаті її соціалізації, то логічно припустити, що *основним результатом успішної соціалізації слід вважати виникнення та формування потенціалу соціальних здібностей людини як динамічних функціональних утворень, які найбільш повно забезпечують ефективне соціальне функціонування людської психіки як у стабільних, так і в мінливих умовах сучасного соціуму.* Такі механізми у сформованому вигляді можуть мати різний діапазон вираженості: від низького до надзвичайно високого, чому в контексті запропонованого нами бачення відповідають прояви соціальної некомпетентності та соціальної обдарованості людей.



Серединне положення на цьому континуумі займають показники соціальної компетентності, які, на нашу думку, презентують нормативний, типовий, найбільш статистично вірогідний варіант сформованості соціального потенціалу людини, який виникає внаслідок дії інтегралу механізмів спрямованої та не спрямованої соціалізації та забезпечує їй прийнятну соціальну адаптацію до умов суспільного існування через освоєння соціальних норм і цінностей соціального життя та вироблення на їх основі індивідуальних норм і ціннісних орієнтацій, співзвучних соціальному контексту існування. Показники такої соціальної компетентності ми розуміємо в генетичному аспекті як індикатори вікової норми сформованості окремих потенціалів соціальних здібностей в онтогенезі. Далі представимо основні лінії розвитку таких потенціалів, встановлені в межах проведеного нами емпіричного дослідження.

Аналіз наукової й агіографічної літератури дає підстави говорити про існування спільних особливостей численних моделей соціально здібної людини, складовими яких виступає низка високорозвинених психологічних механізмів особистості. Зокрема, активність такої особистості внутрішньо детермінована її провідною орієнтацією на світ суб'єкт-суб'єктних відносин. Їй властиві глибина і проникливість розуму, його практична спрямованість (опортуністичність), креативність як здатність до цілепокладання і винахідливість у пошуку засобів реалізації цілей, мовні здібності, сумлінність і відповідальність, джерело яких у глибині й адекватності розвитку соціальних емоцій, спроможність до конгруентної поведінки, а також соціальна сміливість. Усе це дозволяє соціально здібній особистості гармонізувати як внутрішній (особистісний), так і зовнішній (соціальний) план власної активності, продуктивно впливати на активність інших людей, об'єднуючи їх в єдиному русі соціальної діяльності, скеровуючи її на реалізацію спільних для більшості суспільних інтересів.

З метою емпіричного дослідження розвитку соціальних здібностей в умовах спрямованої соціалізації нами були розроблені психологічні критерії та показники такого процесу, основні характеристики яких узагальнені в таблиці 1.

Усього в дослідженні взяли участь 1113 осіб віком від 4 до 43 років, із них 134 – діти 4-10 років, 248 – підлітки 11-14 років, 586 – юнаки 15-21 рік, 145 – дорослі досліджувані 22-43 років. Як основні діагностичні засоби використовувались: методики Дж. Гілфорда, С. Розенцвейга, С. Денлінгер, соціометрична процедура, а також розроблені нами методика емоційного самоусвідомлення та соціально-креативна проба.

Таблиця 1

**Критерії діагностики та показники рівнів сформованості  
основних потенціалів соціальних здібностей  
людини в онтогенезі**

<b>Потенціали соціальних здібностей</b>	<b>Критерії діагностики</b>	<b>Основні показники рівнів сформованості</b>
<b>Емоційний потенціал</b> адекватного переживання, сприйняття, вираження, трансформації емоцій, управління емоційною сферою власного життя та розуміння емоцій іншого (емоційний інтелект)	Рівень розвитку інтраособистісного емоційного інтелекту (емоційне самоусвідомлення) Розвиток інтерособистісного емоційного інтелекту (невербальна чутливість)	Здатність до переживання емпатії, диференціації, вираження, емоцій, управління емоціями, прийняття відповідальності за їхню якість. Здатність до ідентифікації емоційних переживань за виразом обличчя. Здатність до системної диференціації експресії людського тіла
<b>Когнітивний (мовний) потенціал</b> як здатність людини до адекватного усвідомлення, сприйняття, трансформації когнітивної й некогнітивної інформації соціального змісту (соціальний інтелект людини).	Невербальна чутливість Вербальна чутливість  Апперцепція (передбачення соціальних подій) Каузально-атрибутивні властивості	Те саме.  Здатності до усвідомлення соціального змісту мовних повідомлень, розуміння їхнього змісту відповідно до соціального контексту. Здатність до передбачення наслідків соціальних ситуацій.  Здатність до розуміння причин соціальних подій в динаміці.
<b>Конативний потенціал</b> як сукупність соціально компетентних культурно обумовлених	Соціальна адаптивність  Напрямок поведінкових реакцій	Висока, середня або низька нормативність поведінкових реакцій у ситуації фрустрації Імпунітивні (на проблему) Інтропунітивні (на себе) Екстрапунітивні (на інших)

особливостей стилю ефективного спілкування, гнучка спроможність до соціально-психологічного впливу, конгруентної взаємодії з різними людьми	Тип поведінкових реакцій  Потенціал впливу на соціальне оточення Соціальна експансивність	З фіксацією на потребі З фіксацією на перешкоді Самозахисні реакції Неформальний статус у групі за соціометричною процедурою Неформальні соціометричні вибори досліджуваного (непараметрична процедура)
<b>Соціально креативний потенціал</b> як здатність до узгодження позиції сторін, проблематизації й діалектичного синтезу елементів соціальної ситуації, значущих для більшості її учасників.	Стратегії виконання соціально-креативної проби  Вираженість потреби в допомозі з боку інших	Афективна (рішення стереотип-не або оригінальне) Раціонально-аналітична: монологічна або варіативна (рішення стереотипне або оригінальне) стратегія Діалектична стратегія Ділова експансивність (непараметрична соціометрична процедура)
<b>Мотиваційно-регулятивний потенціал</b>	Домінування певної особистісної орієнтації	Рейтингове число як показник преферентивності для особи орієнтації на певну царину активності: спілкування; пізнання; виконавська праця, домінування, творчість

Виявлені в результаті емпіричного дослідження лінії розвитку основних соціальних потенціалів людини, логіка їх розгортання в умовах спрямованої соціалізації дозволяють говорити про **гетерохронний характер** становлення соціальних здібностей людини як системного утворення. Загальна картина розвитку такої системи може бути узагальнена як тенденція до послідовного розгортання з віком її окремих потенціалів: емоційного (дитинство), конативного (середнє дитинство, тривалість якого охоплює молодший шкільний і молодший підлітковий вік), аналітичного (підлітковий вік, молодший юнацький вік), креативного (юнацький вік, дорослість), та поступальної трансформації на основі їхнього домінуючого розвитку в зазначені періоди інших складових, з подальшою інтеграцією усіх підсистем соціальних здібностей в єдину систему, до складу якої в розвиненому вигляді входять і регуляційні механізми особистісного рівня [2; 3].

Провідні умови формування психологічних механізмів соціальних здібностей на різних вікових етапах мають **гетерогенну природу**. В дошкільному дитинстві провідною умовою виступає *фасилітативний характер комунікативних установок батьків дитини*. Насичене спілкування з ними є для дитини в цьому віці основним пріоритетом і відіграє вирішальну роль у забезпеченні оптимального становлення емоційних і конативних механізмів її соціальних здібностей. Важливими чинниками розвитку соціальних здібностей дитини молодшого шкільного віку виступають наявність *ампліфікативних установок сімейного оточення, активне використання дорослими стимулюючого мовлення як основного засобу активізації психічного розвитку дитини, припустимість ними контрольованих позасімейних впливів на її розвиток*, і в той же час відсутність із боку батьків інтенцій, що не виправдано форсують такий розвиток. У межах шкільної соціалізації *запровадження педагогом спеціально створеної та апробованої в роботі психолого-педагогічної технології розвитку соціальних здібностей* здійснює ефективний вплив на розвиток соціально-когнітивного та конативного потенціалів дітей молодшого шкільного віку. Починаючи з підліткового віку, розвиток соціальних здібностей особистості обумовлюється в першу чергу зростанням показників її суб'єктності та пов'язаних із цим інтенцій до самостійного освоєння індивідуального (внутрішньо особистісної прив'язки) й соціального простору як шкільної (на рівні класу й позакласних стосунків), так і позашкільної локалізації. *Гуманітарна домінанта в організації освітнього процесу та соціальні умови великого міста* створюють особливо сприятливі умови для становлення соціально-конативних і соціально-когнітивних здібностей школярів-тінейджерів. У межах вищої школи, особливо з переходом на старші курси навчання, розвиток соціальних та інтелектуальних здібностей студентів відбувається більш ефективно за умов поєднання *професійної освіти з відповідною діяльністю за спеціальністю*. Отримані дані також статистично підтверджують важливу роль спеціальної вищої гуманітарної освіти в соціально-аналітичному та соціально-креативному розвитку дорослої людини.

За даними проведеного дослідження, суттєвим соціально-психологічним чинником, що визначає особливості розвитку

соціальних здібностей людей, виступають **умови їх родинного виховання**, які обумовлюють становлення своєрідного індивідуального типу вираженості або недорозвинення певних здібностей. При цьому істотну роль відіграє і порядок народження дитини. Так, старші діти в сім'ї найчастіше демонструють високі соціально-когнітивні властивості, молодші сиблінги мають вищі показники емоційного впливу, вони краще усвідомлюють зміст вербальної експресії, диференціюють власні емоції.

Як свідчать отримані статистичні дані, своєрідність стратегії родинного виховного впливу може або істотно гальмувати розвиток потенціалу емоційно-регулятивних і конативних здібностей людини, змушуючи її і в дорослому віці постійно звертатись за порадою та допомогою інших людей, або ж, навпаки, сприяти розвитку соціально-когнітивних та емоційно-регулятивних властивостей особистості, забезпечуючи тим самим особистісно-носію самостійність і творчу самореалізацію у спілкуванні з іншими.

Нами також простежено вплив чинника статевої приналежності людини на розвиток її соціальних здібностей. Статистично доведений випереджальний розвиток соціального потенціалу дівчаток, у порівнянні з хлопчиками, у період молодшого шкільного та підліткового віку. Як статевої особливості подальшого розвитку виявлено домінування різних складових комунікативного потенціалу обох гендерних груп: хлопці демонструють переважання раціональних механізмів орієнтації в соціальній ситуації, а дівчатка – емоційних. На рівні поведінкових проявів перші зазвичай приймають відповідальність за розгортання ситуації, другі надають перевагу конструктивному діалогу з партнером. Нарешті, дівчата активніше розрізняють і виражають емоції, а хлопці ефективніше керують власними емоційними процесами та приймають за них відповідальність.

Дані, отримані в результаті дослідження, підтверджують доцільність вважати рівень розвитку потенціалу соціальних здібностей (соціальна некомпетентність, соціальна компетентність, соціальна обдарованість) тим основним результатом її соціалізації, який найбільш повно забезпечує ефективне функціонування людини в динамічних умовах сучасного соціуму. Вони також розкривають найбільш сприятливі умови соціалізації для розвитку

окремих потенціалів соціальних здібностей на різних етапах первинного онтогенезу людини. До основних виховних детермінант розвитку соціальних здібностей людини в умовах спрямованої соціалізації слід віднести особливості її позиції, родинного, групового та гендерного статусу дитини, специфіку установок її батьків, вплив якості та рівня освіти, рівень урбанізації більш широкого соціального середовища, в якому відбувається її виховання.

### Список використаної літератури

1. Власова О.І. Педагогічна психологія / О.І. Власова. – К. : Либідь, 2005. – 400 с.
2. Власова О.І. Психологічна структура та чинники розвитку соціальних здібностей : автореф. дис. ... докт. психол. наук; спеціальність : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Олена Іванівна Власова; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. — К., 2006. – 44 с.
3. Власова О.І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку : [монографія] / О.І. Власова. – К. : ВПЦ КНУ, 2005. – 308 с.
4. Москаленко В.В. Соціальна психологія : підручник / В.В. Москаленко. – К. : Центр навч. літератури. 2005. – 624 с.
5. Краткий словарь по социологии / Под общ. ред. Д.М. Гвишиани, Н.И.Лапина; Сост. Є.М. Коржева, Н.Ф. Наумова. – М. : Политиздат, 1989. – 479 с.
6. Немов Р. Психология : в 3-х кн. / Р. Немов. – Кн. 1. Общие основы психологии. – М. : ВЛАДОС, 1996. – 688 с.
7. Реан А.А., Коломенский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб : Питер, 1999. – 416 с. – (Серия «Мастера психологии»).

*Елена Власова*

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА

*В статье обосновывается идея о необходимости считать уровень развития потенциала социальных способностей личности (социальная некомпетентность, социальная компетентность, социальная одаренность) тем основным результатом ее социализации, который наиболее полно обеспечивает эффективное функционирование человека в динамических условиях современного социума, раскрываются основные детерминанты и наиболее благоприятные условия социализации для развития отдельных потенциалов социальных способностей на разных этапах первичного онтогенеза человека.*

*Ключевые слова:* психолого-педагогический фактор, социализация, современный социум, социальные способности, социальная компетентность.

## **PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FACTORS OF THE MODERN PERSON'S EFFICIENT SOCIALIZATION**

*The idea of necessity to consider the level of potential development of the personality's social abilities (social competence, social giftedness) as the main result of socialization that most fully ensures the efficient the person's functioning in the dynamic conditions of modern society is substantiated. The basic determinants and the most favorable conditions of socialization to develop the individual potentials of social abilities at different stages of primary human ontogenesis are considered. It is emphasized that the complete socialization is a projection of cultural demands and public requests; correspondingly modern person faces the necessity for lifelong mastering new realities and social roles. The researcher justifies the new approach to the formulation of the definition of "socialization" as complex conglomerate of activities, methods of organization, social roles and group norms that occur and are introduced into a real format of public space existence and demand mastering.*

*In justification of this definition the author offers to be guided by the principles of cognitive, situational, constructivist approaches. It is summarized that potential origin and formation of the social human abilities as dynamic functional structures should be considered as the main result of successful socialization. These structures provide the most effective social functioning of the human psyche as in the stable, and in the changing conditions of the modern society. The author researches the development of social skills in conditions of directed socialization and develops psychological criteria and parameters of this process.*

*The results of this stage of research show heterochrony of the character of the social human abilities formation as a system structure. Most significant factors determining peculiarities of the social human abilities development are conditions of family education. They cause the formation of a peculiar type of individual expression or underdevelopment of certain abilities. The researcher concludes that the main educational determinant of the social human abilities development in the process of direct socialization is peculiarities of its position, family, group and gender status, specific parental arrangements, influence the education quality, level of urbanization of wider social environment.*

**Keywords:** *psychological and pedagogical factors, socialization, modern society, social abilities, social competence.*

Одержано 08.04.2012 р.

## ПРОБЛЕМА СТИЛЬОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ЛЮДИНИ У КОНТЕКСТІ ЇЇ ОНТОГЕНЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ

*Розглядається проблема стильових особливостей життєдіяльності людини, в основу якої покладені результати дослідження індивідуального стилю діяльності. Послідовно наведено висновки в контексті теоретичного та емпіричного етапів дослідження проблеми на основі психологічних теорій і концепцій та авторського бачення. Окреслені найвагоміші досягнення спеціального дослідження проблеми індивідуального стилю діяльності особистості.*

**Ключові слова:** *стиль життєдіяльності, індивідуальний стиль діяльності, умови психічного розвитку, індивідуалізація.*

Психічний розвиток людини в онтогенезі, в тому числі й особистісне становлення, відбувається у процесі набуття в ньому загального та особливого, індивідуального. Одним із показників індивідуалізації в розвитку є виникнення в особи індивідуального стилю діяльності, стильових особливостей життя чи життєдіяльності в широкому розумінні (виконання власне діяльності, розв'язання типових видів завдань, спілкування, поведінки, досягнення життєвих цілей і т.д.). Такі особливості проявляються повсякденно впродовж усього життя, у процесі здійснення провідних видів діяльності: гри малюка, навчальній діяльності школяра та студента, праці дорослої людини. Вони позначаються й на конкретній професійній діяльності людини. Стильові особливості надають активності людини певної визначеності в характеристиці та її прогнозованості; ці особливості важливо враховувати в роботі з нею, забезпечуючи індивідуалізацію вимог, умов і способів. Але стильові особливості, як доводять дослідження В. Ляшко, О. Хохліної, М. Щукіна та ін., можуть коригуватися та формуватися, враховуючи їх позитивне значення для ефективності виконання завдань.

У психолого-педагогічній науці та практиці поняття стильових особливостей чи стилю вживається досить широко. Так, використовуються поняття «стиль життя», «стиль діяльності»,



«стиль спілкування», «стиль поведінки» та більш конкретні до кожної з форм активності: «стиль професійної діяльності», «стиль особистісних стосунків», «стиль лідерства», «стиль взаємодії», «стиль виходу з конфліктних ситуацій», «стиль управління», «стиль виховання», «стиль саморегуляції поведінки», «когнітивний стиль» та ін. Розроблена та використовується в наукових і практичних цілях низка стандартизованих психологічних методик на вивчення зазначених явищ. Помітне та відносно самостійне місце у психології (передусім психології праці та професійно-трудової підготовки) відводиться дослідженню індивідуального стилю діяльності. Але що криється за цими явищами, що лежить у їх основі, чи є тотожними по суті поняття «стиль» (у всіх його різновидах) та «індивідуальний стиль»? Розуміння цього питання, судячи з аналізу проблеми, є недостатньо визначеним. Під поняття «стиль» часто підводяться різні за природою психічні утворення, які вдається певною мірою типологізувати, набір характеристик за якими використовується для визначення психологічного профілю особи. Знаходження ж спільності між цими явищами дозволило б рухатися в одному напрямку щодо практичного використання знань про їх походження, психологічний зміст, а також можливості формування з метою досягнення найвищих показників ефективності життєдіяльності людини. Недостатня розробленість проблеми в зазначеному плані й визначила актуальність її вивчення. У статті наведемо результати узагальнення результатів теоретичного та емпіричного дослідження проблеми.

Що є підґрунтям індивідуалізації розвитку, на певному етапі якого виникають стильові особливості її активності? Психічний розвиток людини відбувається за біологічних і соціальних умов. Л. Виготський відзначав, що «вращення» дитини в соціум становить його сплав із процесами її органічного дозрівання. Обидва аспекти розвитку – природний і культурний – зливаються воедино. Природні та культурні зміни утворюють по суті єдине середовище соціально-біологічного формування особистості. Так, до умов нормального розвитку особи, за Г. Дульневим та О. Лурія, належать: нормальна робота головного мозку та його кори, нормальний фізичний розвиток дитини та пов'язане з ним збереження нормальної працездатності, нормального тонуусу нервових процесів; збереженість органів чуття, які забезпечують

нормальний зв'язок із зовнішнім світом; систематичність та послідовність навчання дитини в сім'ї та закладах освіти.

При цьому природною передумовою розвитку є біологічно дані, індивідні властивості людини – щонайперше сформованість головного мозку (необхідна нейробіологічна готовність із боку різних мозкових структур і всього мозку в цілому як системи), аналізаторів, стан здоров'я, задатки. Більш широко перелік індивідних особливостей людини Б. Ананьєв поділяє на первинні: індивідуально-типологічні (конституційні, нейродинамічні, білатеральні); вікові та статеві; вторинні – органічні потреби, темперамент, задатки. У літературних джерелах відмічається, що наявна в людини природня передумова психічного розвитку обумовлює виникнення його особливостей, шляхів і способів; вона має також вплив на рівень і висоту досягнень. Отже, наведене свідчить, що вже біологічна основа розвитку є певним підґрунтям для його індивідуалізації.

Повернемося до міркувань Л. Виготського. Він відзначав, що розвиток вищих форм поведінки вимагає певної міри біологічної зрілості, певної структури в якості передумови. Однак, формування мозкових систем людини відбувається в процесі його предметної і соціальної активності, а своєрідність дитячого розвитку полягає у переплетінні культурного та біологічного процесів розвитку. Таким чином відмічається вплив соціальних умов на становлення біологічної основи психофізичного розвитку людини.

Розмежовуючи суть біологічних і соціальних чинників, важливо відмітити, що біологічні є природною, а соціальні – провідною умовою розвитку дитини, що доведено науковими дослідженнями та практикою. Такими провідними умовами психічного розвитку є соціальні умови зростання дитини в широкому розумінні: родина та найближче оточення, спілкування від мікро- до макрорівня, але щонайперше – цілеспрямований процес навчання та виховання дитини. Саме в соціальних умовах дитина засвоює суспільний досвід і перетворює його у власні цінності та орієнтації, вибірково залучає до своєї системи поведінки ті норми і шаблони, які прийняті в суспільстві, тобто соціалізується. Саме соціалізація є умовою становлення людини вже як особистості – саморегульованого системного утворення, що складається з соціально значущих психічних властивостей, які

забезпечують вибірковість відношень і регуляцію поведінки людини як поведінки суб'єкта активності.

Однак становлення особистості, не лише як соціалізованого індивіда, а саморегульованої системи, яка забезпечує регуляцію власної активності та саморозвитку, можливе лише за умови внутрішньої детермінації – у процесі індивідуалізації, основою якого є формування самосвідомості. Саме індивідуалізація уможливорює набуття особистістю самостійності, формування власного й унікального способу життя та власного внутрішнього світу. Саме самосвідомість, самодетермінація, самоорганізація розвитку уможливорює відносну цілісність, довільність, регульованість власних психічних функцій, особистісного зростання, адекватність діяльності, спілкування, поведінки і таким чином – її неповторність. Отже, становлення особистості – це наступний виток індивідуалізації, але вищого рівня, який супроводжується виникненням стильових особливостей людини. Саме на цьому рівні вона повномірно розглядається як індивідуальність, у якій представлена психофізична цілісність особи і як індивіда, і як особистості, тобто злиття соціального та біологічного, особистісного та природного в індивідуальному розвитку. І саме індивідуальність надає особистості такої характеристики, як її глибина (Б. Ананьєв).

Ми торкнулися питання розвитку психіки в онтогенезі та особистісного становлення залежно від біологічних і соціальних чинників, із огляду на їх зовнішню та внутрішню детермінацію, що є, на наш погляд, необхідним для розуміння походження та суті стильових особливостей діяння людини.

У словниках «стиль» у найбільш загальному розумінні визначається як спосіб, прийом, метод роботи. Це спосіб існування, який відрізняється сукупністю своєрідних прийомів. Більш повно стиль визначається як відносно стійка сукупність характерних і повторюваних рис людини, які виявляються в її мисленні, поведінці, спілкуванні. Відмічається, що у стилі відбиваються потенції, схильності, здібності, характерологічні риси, звички особистості. А формується ж стиль під впливом як біологічних, так і соціальних чинників.

Як більш інтегративне та ємне використовується поняття «стиль життя», під яким розуміють унікальну конфігурацію

особистісних рис, мотивів, когнітивних стилів і способів опанування реальності, що є характерною для поведінки людини та яка забезпечує сталість цієї поведінки. В ньому відмічається єдність змістовно-світоглядних і формально-композиційних аспектів соціально-психологічної активності людини, специфічна виразність її життєвиявлення. Це спосіб життя людини, який визначає це життя, емоційне самопочуття, результати діяльності. Стиль життя складає цілісна система стилю діяльності, стилю мислення і стилю відчуття. При цьому стиль життя розглядається в особистісному контексті, пов'язується з ціннісною спрямованістю особистості. Стиль життя охоплює, таким чином, усю систему буття людини, його внутрішніх і зовнішніх проявів. А тому стиль може характеризувати будь-яку його складову, що й відбивається в низці споріднених понять. Однак виявлено, що спеціального розгляду потребує питання співвідношення понять стилю та індивідуального стилю.

Індивідуальний стиль щонайперше характеризується як стиль окремої людини на противагу стилю групи, колективу. Таке розрізнення не є переконливим, оскільки, наприклад, при вивченні стилю лідерства чи спілкування йдеться про певні особливості конкретних осіб, які можна типологізувати. Так і при вивченні власне індивідуального стилю діяльності в галузі психології праці, педагогічній психології індивідуальні стилі також умовно поділяються на типи. І знову постає питання про тотожність цих явищ. Для отримання відповіді під нашим керівництвом розпочаті спеціальні дослідження, у яких вивченню підлягають різновиди стилів (стиль спілкування, стиль лідерства, стиль виходу з конфліктної ситуації та ін.) у зв'язку з темпераментом як основи індивідуального стилю діяльності та конкретних його типів (О. Анашкіна, А. Зарицький, О. Мурас, А. Шут). Перші отримані результати показують наявність такого зв'язку – особам із певним стилем притаманні типові особливості нервової системи і, відповідно, темпераменту. Однак різні види стилів мають свої особливості в характері зв'язку; це ж обумовлює необхідність проведення подальших конкретних досліджень у визначеному напрямі, результатом яких стало б виявлення та систематизація стильових особливостей життєдіяльності осіб із певними особливостями нервової системи та відповідним темпераментом,

які лежать в основі індивідуального стилю діяльності. Тим не менш стає очевидним важливість висвітлення найсуттєвіших результатів вивчення проблеми, що може поширюватися на розуміння проблеми стилю життєдіяльності загалом. Виявлено, що такі результати стосуються найбільшою мірою дослідження індивідуального стилю діяльності (далі – ІСД).

Проблема ІСД у психології розглядається в контексті проблеми пристосування людини з її природними темпераментальними особливостями до діяльності. Одним із шляхів такого пристосування є формування в людини саме ІСД<sup>1</sup>. Наведемо найсуттєвіші результати теоретико-емпіричного вивчення проблеми ІСД, а саме питань суті, ознак, проявів, структури, можливостей формування, які, на наш погляд, наближають нас до розуміння стилю життєдіяльності людини загалом. В основу дослідження покладено аналіз праць Г. Андреєвої, С. Асфандярової, О. Байтметова, К. Гуревича, Є. Климова, Г. Королькової, Б. Ломова, В. Ляшко, В. Мерліна, М. Субханкулова, В. Шадрикова, М. Щукіна, О. Хохліної та ін.

ІСД в широкому розумінні визначається як система характерних ознак діяльності людини, зумовлених особливостями її особистості і передусім типологічними. Особливістю ІСД є його залежність від природних даних особи, тобто особливостей нервової системи. У більш вузькому розумінні ІСД розглядається як стійка система способів діяльності, що забезпечує найкраще її виконання людиною і стійко характеризує її в типових умовах. Інакше кажучи, ІСД є індивідуально-своєрідна система психологічних засобів, до яких свідомо чи стихійно вдається людина для найкращого врівноважування своєї типологічно зумовленої індивідуальності з предметними, зовнішніми умовами діяльності. Тобто, важливо зауважити, що ІСД розглядається в контексті його позитивного значення для ефективного виконання діяльності; стиль, що негативно позначається на показниках ефективності (якості, швидкості, продуктивності, витратах психофізичних зусиль) є псевдостилем, який потребує усунення. Становлення ж ІСД у людини базується на механізмах компенсації та корекції. Суть

---

<sup>1</sup> Наше дослідження та виконане під нашим керівництвом дослідження В. Ляшко показало також, що становлення індивідуального стилю діяльності – це шлях пристосування до діяльності в дітей із різними природно обумовленими інтелектуальними можливостями та відповідно різною структурою дефекта розвитку.

використання механізму компенсації полягає в тому, що завдяки ІСД в особі нівелюються «слабкі» сторони її розвитку та діяльності, а максимально використовуються позитивні; тим самим діяльність виконується «зручним» способом, а людина при цьому відчуває стан комфорту. Механізм же корекції покладається в основу розуміння процесу формування ІСД, про що ми скажемо нижче.

В основі ІСД лежить індивідуальний спосіб діяльності, який у своєрідній формі відтворює об'єктивні та суб'єктивні умови її здійснення. Такий спосіб визначається на основі порівняння з еталонним – нормативно схваленим, тобто узагальненим і закріпленим у розрахованих на абстрактного суб'єкта інструкціях та на середні умови. В еталонному способі узагальнені суспільний досвід і здібності попередніх поколінь. Ознаками ІСД є: стійка система прийомів і способів діяльності; зумовленість стійкої системи прийомів і способів діяльності певними особистісними якостями; слугування стійкої системи прийомів і способів діяльності засобом ефективного пристосування до об'єктивних вимог. Показником же відповідності індивідуальних особливостей особи діяльності, її ІСД є позитивні чи негативні емоції.

Виявлено, що ІСД може проявлятися в діяльності таким чином:

1) у творчій діяльності як у прийомах, способах роботи, так і продуктах діяльності (творчості); у виробничій діяльності лише у прийомах і способах праці, оскільки вимоги до продукту діяльності тут жорстко регламентовано;

2) в орієнтувальній (підготовчій) та виконавчій складових діяльності: в осіб із інертною та слабкою нервовою системою орієнтувальна діяльність (вивчення завдання – інструкції, умов виконання; планування, підготовка умов для власне виконання завдання), порівнюючи з виконавчою, розгорнута. Зокрема, інертні схильні завчасно підготуватися до роботи – розкласти інструменти, матеріали в певному і звичному порядку тощо; в осіб із рухливою і сильною нервовою системою орієнтовна діяльність більш згорнута: вони схильні якомога швидше виконувати завдання, не затримуючись на підготовчому етапі. Але за умови спеціального педагогічного впливу і ті, й інші досягають високих результатів за

обома показниками. Відповідно, виділяються підготовчий і виконавчий типи ІСД;

3) у діяльності в цілому: а) за показником швидкості: особи з рухливою нервовою системою мають підвищені можливості виконувати діяльність, яка потребує швидкості; особи з інертною нервовою системою схильні виконувати повільні й одноманітні рухи; б) за показником якості: особам із інертною системою легше досягати кращих якісних показників ефективності виконання діяльності, ніж швидкісних; особам із рухливою нервовою системою легше досягати кращих швидкісних показників ефективності діяльності, ніж якісних;

4) у виборі умов діяльності: особи з рухливою нервовою системою схильні варіювати, урізноманітнювати роботу; особи з інертною нервовою системою схильні умови діяльності не змінювати й діяти стереотипно;

5) у дотриманні правил, вимог діяльності: особи з інертною нервовою системою схильні ретельно, пунктуально дотримуватись правил; особи з рухливою та сильною нервовою системою припускаються більшої кількості порушень;

6) у перевірці правильності виконання діяльності: перевірці правильності виконання діяльності та виправленню недоліків, помилок більше уваги приділяють особи зі слабкою нервовою системою, ніж особи з сильною нервовою системою;

7) у стилі викладу матеріалу (при написанні твору): якщо учні володіють матеріалом, то: особи зі слабкою нервовою системою використовують складні синтаксичні конструкції; особи з сильною нервовою системою – прості; якщо матеріал недостатньо засвоєний, то ці залежності не виявляються;

8) у діяльності в ситуації напруження: в осіб із сильною та рухливою нервовою системою діяльність поліпшується; в осіб зі слабкою та рухливою нервовою системою діяльність погіршується.

Вивчення питання про керування процесом урахування й формування ІСД показало необхідність з'ясувати його складові. Так, Є. Климов у структурі даного утворення виділяє дві групи особливостей. Перша група, що становить «ядро» стилю, охоплює такі особливості, способи діяльності, які виявляються мимовільно, без помітних зусиль суб'єкта під безпосереднім впливом типологічних властивостей його нервової системи. Саме ці

особливості насамперед забезпечують ефект пристосування до зовнішніх обставин, але вони не завжди є достатніми. З'являється друга група особливостей – своєрідна «надбудова до ядра», що виникає в результаті свідомих чи стихійних пошуків шляхів пристосування. До того ж, як показує аналіз, особливості цієї групи завжди мають позитивне значення для ефективності діяльності. Наприклад, на основі інертності сама по собі виникає схильність не відриватися від розпочатої роботи (ядерна ознака). Ця особливість у результаті усвідомлення може стати своєрідним способом ефективного пристосування до середовища у вигляді доведення дій до завершення («надбудова до ядра»). Так само на основі інертності легко здійснюються повільні та плавні рухи. Усвідомлення цього приводить до того, що суб'єкт віддає перевагу стереотипним способам дій, пунктуальному додержанню прийнятої раніше послідовності. Аналогічно розглядаються і протилежні риси діяльності, які самі по собі й у результаті усвідомлення виникають на основі рухливості.

До ядра входять дві відносно самостійні категорії особливостей: одні («А») сприяють успішності в діяльності, інші («Б») – їй перешкоджають. Залежно від зміни завдань чи умов ці категорії можуть змінювати свій характер. Так, Є. Климов наводить приклад, коли надання переваги одноманітним неспішним діям у інертних буде віднесено до першої категорії при ручному поліруванні виробу й до другої, коли постане завдання терміново і часто змінювати характер рухів при утримуванні рівноваги на нестійкій опорі. Ті ж особливості в ядрі стилю, які перешкоджають успіху в діяльності, мають тенденцію з часом «обростати» компенсаторними механізмами. Так, недостатня спритність у інертних компенсується передбачливістю, вищим рівнем орієнтувальної діяльності.

У «надбудові до ядра» також виділяється дві категорії ознак: особливості, пов'язані з максимальним використанням позитивних можливостей пристосування («В»); особливості, що мають компенсаторне значення («Г»). Так, інертні спортсмени-акробати віддають перевагу вправам, куди входять статичні пози, повільні та плавні рухи. Робітники-верстатники інертного типу доводять до досконалості стереотипну впорядкованість трудових дій і систематичність у роботі.



Є. Климов, враховуючи структуру ІСД, розглядає і питання щодо його формування. Він вважає, що сформованість стилю залежить від того, скільки в ньому виявляється особливостей, що сприяють успіху в діяльності (як ті, що належать до «ядра», так і ті, що є «надбудовою» до нього, тобто «А», «В», «Г»), і як мало виявляється некомпенсованих особливостей, що йому перешкоджають («Б»). Керування процесом формування ІСД завдяки конструюванню передусім елементів надбудови до його ядра, тобто особливостей категорій «В», «Г».

Дослідженнями доведено, що ІСД підлягає корекції та формуванню. Так, щодо ІСД формування має зосереджуватися на культивуванні тих особливостей, які сприяють успіху діяльності. До них відносяться ті, які були визначально такими, так і ті, що прийшли в результаті усвідомлення їх користі. Це також ті особливості, які визначально заважали успіху діяльності, але в процесі усвідомлення були відкориговані та переведені у сприятливі. Результати проведеного дослідження довели, що умовами формування ІСД є: 1) поетапність формування – засвоєння еталонного способу діяльності на основі формування автоматизмів завдяки розв'язанню завдань еталонним способом та розв'язання завдань жорстко регламентованими способами  $\Rightarrow$  набуття досвіду самостійно обирати спосіб діяльності  $\Rightarrow$  усвідомлення переваг еталонного способу діяльності у плані часових витрат і психофізіологічних зусиль; 2) контроль за виконанням діяльності різними способами з метою відсіювання нераціональних (псевдостилів); 3) формування позитивного ставлення до діяльності за умов: а) її результативності, б нейтралізації навіюваних оцінок власних особливостей, в) формування впевненості у своїх можливостях, г) показу переваг і недоліків у роботі, д) створення сприятливого емоційного фону при критичному аналізі діяльності та ін. Коли ж ідеться про корекцію ІСД, то це не значить, що всім людям із різним темпераментом нав'язуються однакові способи виконання діяльності. Йдеться про усунення крайнощів, що негативно позначаються на діяльності, про формування способів виконання дій в оптимальних межах (відповідно до кривої Гауса), які забезпечують ефективну діяльність: в одних випадках особливості виконання діяльності обмежуються, в інших – «підтягуються» до певного рівня, урізноманітнюються.

Таким чином, у статті ми представили свої міркування щодо суті проблеми стильових особливостей життєдіяльності людини та дійшли висновку про доцільність покладання в основу її розгляду знань про ІСД. Однак проблема потребує подальшого осмислення на основі отримання й узагальнення результатів системного вивчення стильових особливостей життєдіяльності людини. Їх урахування в роботі в напрямку цілеспрямованої організації буття людини, в тому числі її професійного становлення та реалізації, містить певні резерви підвищення їх якості.

### Список використаної літератури

1. Асфандиярова С.И. Некоторые типологически обусловленные особенности учебной деятельности учащихся-токарей / С. И. Асфандиярова, М.Г. Субханкулов, М.Р. Щукин // Типологические исследования по психологии личности и психологии труда. – Пермь : Перм. гос. пед. ин-т, 1964. – С. 67-79.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 тт. / Л.С. Выготский. – Т.3: Проблемы развития психики / Под ред. [и с послесл.] А. М. Матюшкина. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.
3. Гуревич К.М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы / К.М. Гуревич. – М. : Наука, 1970. – 272 с.
4. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы / Е.А. Климов. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1969. – 278 с.
5. Климов Е.А. О некоторых эмоциональных переживаниях как психодиагностических индикаторах в профконсультации / Е.А. Климов, Г.Ф. Королькова // Проблемы интегрального исследования индивидуальности. – Пермь : Перм. гос. пед. ин-т, 1978. – С. 41-55.
6. Ляшко В.В. Передумови становлення індивідуального стилю діяльності в учнів початкових класів допоміжної школи : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спеціальність 19.00.08 Спеціальна психологія / В.В. Ляшко. – К., 2012. – 21 с.
7. Мерлин В.С. Проблемы экспериментальной психологии личности / В.С. Мерлин // Проблемы экспериментальной психологии личности. – Пермь : Перм. гос. пед. ин-т, 1970. – С.7-212.
8. Мерлин В.С. Формирование индивидуального стиля деятельности в процессе обучения / Мерлин В.С., Климов Е.А // Сов. педагогика. – 1967. – №4. – С. 110-118.
9. Синьов В.М. Психологія розумово відсталої дитини / В.М. Синьов, М.П. Матвеева, О.П. Хохліна. – К. : Знання, 2008. – 360 с.
10. Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве-времени детства / Д.И. Фельдштейн. – М. : Моск. психолого-соц. Институт : Флинта, 1997. – 160 с.

11. Хохліна О.П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку : [монографія] / О.П. Хохліна. – К. : Педагогічна думка, 2000. – 286 с.
12. Щукин М.Р. Структура индивидуального стиля трудовой деятельности / М.Р. Щукин // Вопросы психологии. – 1984. – № 6. – С. 26-32.

*Елена Хохлина*

### **ПРОБЛЕМА СТИЛЕВЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА В КОНТЕКСТЕ ЕГО ОНТОГЕНЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

*Рассматривается проблема стилических особенностей жизнедеятельности человека, в основу которой положены результаты исследования индивидуального стиля деятельности. Последовательно проанализированы результаты в контексте теоретического и эмпирического этапов исследования проблемы на основе психологических теорий, концепций и авторского видения. Характеризуются наиболее весомые достижения специального исследования проблемы индивидуального стиля деятельности личности.*

***Ключевые слова:** стиль жизнедеятельности, индивидуальный стиль деятельности, условия психического развития, индивидуализация.*

*Olena Khokhlina*

### **THE PROBLEM OF STYLE PECULIARITIES OF THE HUMAN LIFE ACTIVITIES IN TERMS OF THE ONTOGENETIC DEVELOPMENT**

*The problem of stylistic features of human life, which is based on research results of individual style of activities, is considered. Conclusions in the context of theoretical and empirical stages of research of the problem based on psychological theories and concepts and the author's vision are consistently presented. The process of personality formation, not only as socialized individual but as self-regulating system that provides regulation of its own activity and self-development as the next round of individualization, but at a higher level accompanied by appearance of person's stylistic peculiarities is analyzed. The author is guided by the definition of "lifestyle" as a unique configuration of personal traits, motivation, cognitive styles and ways of mastering the reality that is characteristic for human behavior and which ensures consistency of this behavior. In accordance, the question of correlation of notions of style and individual style is raised. For this purpose, under the author direction the special research is started, in which the variations of styles are studied (communication style, leadership style, style of way out of conflict situation, etc.), in connection with temperament as the basis of the individual style of activities and its specific types. The first obtained results demonstrate the existence of such connection - individuals with a certain style have typical features of the nervous system and therefore of temperament. Based on the obtained results the definition the individual style of activities in a broad and narrow sense is justified: respectively as a system of characteristic features of person's activities caused by peculiarities of personality and especially of typological (dependence on person's natural inclinations, i.e. characteristics of the nervous system) and as stable system of ways of activities providing its best performance by the person and consistently characterizing it in typical conditions. The most significant achievement of the special*

*research of the problem the person's individual style of activities are outlined: individual author's style can be manifested in creative activities as in techniques, methods of work and the product of the activities (creativity), in production activities only in the techniques and methods of work, in reference (preparatory) and executive components of person's activities, preparatory and executive types of person's individual style of activities are stood out etc. It is proved that condition of individual style of activities formation is a phased formation - mastering of standard method of activities based on the formation of automatisms due to solving tasks with the standard methods and solving tasks with strictly regulated methods, gaining experience to choose independently the way of activities; awareness of benefits of standard method in terms of time-consuming and psycho-physiological effort; monitoring the implementation of activities with different methods to screen out inefficient pseudo-styles; the formation of a positive attitude to activities.*

**Keywords:** *life activities style, individual activities style, psychological development conditions, individualization.*

Одержано 05.05.2012 р.

---

УДК 378.22.013.2.015.311

**Світлана Яланська**  
м. Полтава

## **ТВОРЧА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*Важливим завданням сучасної вітчизняної освіти є створення сприятливого освітнього середовища, що забезпечує розвиток творчої особистості, здатної до самостійної регуляції власної життєдіяльності. Таке середовище може забезпечити лише професійно компетентний педагог, здатний здійснювати творчу, інноваційну діяльність. Тому розвиток творчої компетентності майбутнього вчителя є важливою умовою його подальшої ефективної професійної діяльності.*

**Ключові слова:** *творча компетентність, педагог, майбутній учитель, програма розвитку творчої компетентності, професійна діяльність.*

Сучасність вимагає від української педагогічної вищої школи створення психолого-педагогічних умов для розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя, в яких тільки й може бути

сформована творча особистість педагога. Саме тому розкриття психологічного змісту, структури та засобів розвитку творчої компетентності майбутніх учителів є досить актуальною проблемою педагогічної та вікової психології.

Аналіз праць зарубіжних філософів і психологів (А. Бергсон, Г. Воллес, К. Ізард, А. Маслоу, А. Пуанкаре, Б. Спіноза) засвідчив значну увагу дослідників до проблеми розвитку творчості особистості [14]. У дослідженнях педагогів Г. Ващенко [2], І. Зязюна [4], В. Сухомлинського [11], О. Тутолміна [12], працях психологів Г. Балла [1], О. Волобуєвої [3], З. Карпенко [5], С. Максименка [7], В. Моляко [8], В. Моргуна [9], В. Семиченко [10], Н. Чепелевої [13] розкрито особливості творчої самореалізації особистості у професійній діяльності.

Важливе місце в розкритті компетентнісного підходу до навчально-виховного процесу в системі вищої та загальної середньої освіти належить працям, що розглядають: особливості розвитку творчої компетентності викладача вищого навчального закладу (Т. Волобуєва) [3]; становлення й розвиток творчої компетентності майбутнього вчителя (О. Тутолмін) [11] концептуальну модель розвитку професійної компетентності педагога (О. Козирєва) [6] та ін.

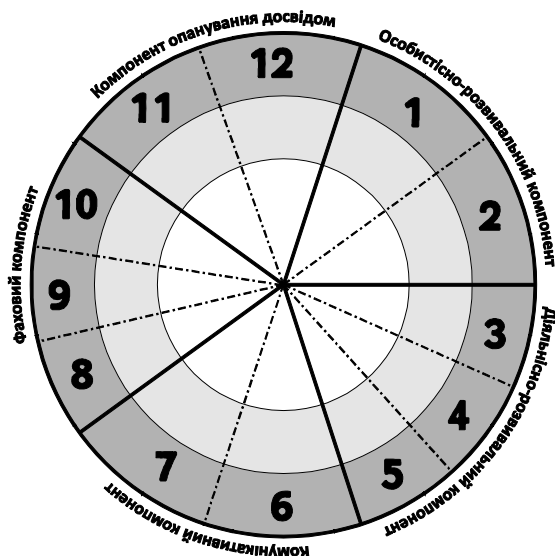
Незважаючи на значну кількість досліджень із розвитку творчості особистості, проблема творчої компетентності педагога залишається недостатньо розробленою і потребує створення цілісної системи психолого-педагогічних засобів із розвитку професійної компетентності для досягнення її творчого рівня.

*Мета статті* полягає в теоретичному аналізі творчої компетентності педагогів, у обґрунтуванні програми її розвитку в майбутніх учителів і результатів її впровадження в навчально-виховний процес вищих навчальних закладів.

Нами окреслено зміст, структуру, засоби розвитку творчої компетентності майбутнього вчителя. За змістом під творчою компетентністю майбутнього вчителя ми розуміємо найвищий рівень розвитку професійної компетентності, коли людина здійснює професійну діяльність на творчій основі стабільно й неперервно.

Визначено, що структура розвитку творчої компетентності майбутнього вчителя базується на основних структурних

компонентах професійної компетентності: особистісно-розвивальному; діяльнісно-розвивальному; комунікативному; фаховому; опануванні досвіду. Показниками досягнення творчої компетентності є ціннісно-педагогічна, мотиваційна, психолого-педагогічна, організаційна, методична, дидактична, інформаційна компетенції, вербально-комунікативна, вербально-когнітивна, компетенція самовдосконалення, понятійне та творче мислення (див. рис. 1).



Компоненти професійної компетентності	
<b>Особистісно-розвивальний.</b>	
Показники:	
	1. Ціннісно-педагогічна компетенція.
	2. Мотиваційна компетенція.
<b>Діяльнісно-розвивальний.</b>	
Показники:	
	3. Психолого-педагогічна компетенція.
	4. Організаційна компетенція.
	5. Методична компетенція.
<b>Комунікативний.</b>	
Показники:	
	6. Вербально-комунікативна компетенція.
	7. Вербально-когнітивна компетенція.
<b>Фаховий.</b>	
Показники:	
	8. Дидактична компетенція.
	9. Інформаційна компетенція.
	10. Понятійне мислення.
<b>Опанування досвіду.</b>	
Показники:	
	11. Творче мислення.
	12. Компетенція самовдосконалення.

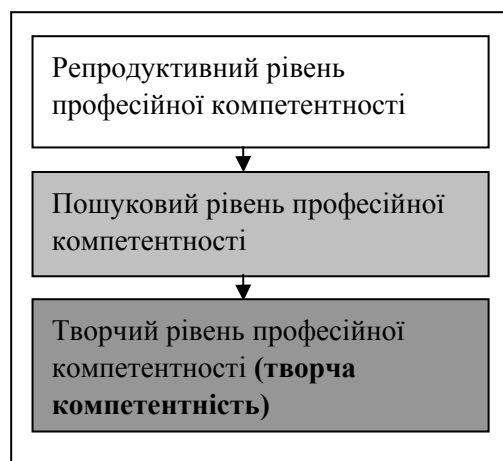
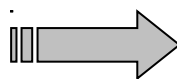


Рис. 1. Структура розвитку творчої компетентності майбутніх учителів

Нами розроблено програму розвитку творчої компетентності майбутніх учителів. Метою програми є розвиток визначених показників розвитку творчої компетентності майбутніх учителів. Завдання програми – це розвиток компонентів професійної компетентності: особистісно-розвивального; діяльнісно-розвивального; комунікативного; фахового; компоненту опанування досвіду.

Авторська програма передбачає створення спеціального навчально-виховного середовища у процесі підготовки вчителів у ВНЗ з такими характеристиками: а) установка на особистісно-розвивальний компонент (ціннісно-педагогічна, мотиваційна компетенції); б) установка на діяльнісно-розвивальний компонент творчої компетентності (психолого-педагогічна, організаційна, методична компетенції); в) формування та розвиток педагогічного спілкування як творчого процесу на основі вербально-комунікативної, вербально-когнітивної компетенцій; д) установка на фахове зростання на основі дидактичної, інформаційної компетенцій, понятійного мислення; д) поглиблення опанування педагогічного досвіду (розвиток творчого мислення, компетенції самовдосконалення).

Важливою для ефективного впровадження програми є інтеграція психолого-педагогічних засобів у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.

Структурно програму розвитку творчої компетентності майбутніх учителів поділено на блоки (табл. 1).

З таблиці 1 зрозуміло, що програма складається із сукупності блоків, які представлені психолого-педагогічними засобами, спрямованими на розвиток готовності до адекватного й повного пізнання власних творчих можливостей і педагогічної творчості. Програма передбачає забезпечення психологічних умов і чинників, що активізують творчу, пізнавальну діяльність студентів. Майбутні вчителі осмислюють уявлення, що склалися про себе та інших. Учасники програми отримують інформацію про те, як вони виглядають в очах інших людей; як їх дії та вчинки сприймаються іншими. Доцільним є проведення блоків програми під час кураторських занять зі студентами, під час навчальних занять із фаху та вивчення окремих спецкурсів «Психологія творчості», «Педагогічна психологія», «Методика викладання психології» та ін.

**Програма розвитку  
творчої компетентності майбутніх учителів**

№	Назва блоку	Основні психолого-педагогічні засоби
1.	Розвиток професійних цінностей і мотивів творчої діяльності	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Вступне слово ведучого.</li> <li>2. Вироблення та прийняття правил роботи.</li> <li>3. Вправа «Мотивація самостійного творчого пошуку».</li> <li>4. Ділова гра «Я та мої професійні цінності».</li> <li>5. Дидактичне завдання «Креативний репортер».</li> <li>6. Підведення підсумків.</li> </ol>
2.	Оволодіння організаційно-методичною базою	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Вступне слово ведучого.</li> <li>2. Вироблення та прийняття правил роботи.</li> <li>3. Вправа «Вольові зусилля та творча діяльність особистості».</li> <li>4. Вправа «Банк ідей – я володію творчими здібностями».</li> <li>5. Дидактичне завдання «Творчі припущення».</li> <li>6. Підведення підсумків.</li> </ol>
3.	Оволодіння педагогічним спілкуванням	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Вступне слово ведучого.</li> <li>2. Вироблення та прийняття правил роботи.</li> <li>3. Вправа «Діалогічне спілкування майбутнього вчителя».</li> <li>4. Вправа «Банк ідей – я хороший співрозмовник».</li> <li>5. Дидактичне завдання «Креативний репортер».</li> <li>6. Підведення підсумків.</li> </ol>
4.	Оволодіння змістовими поняттями	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Вступне слово ведучого.</li> <li>2. Вироблення та прийняття правил роботи.</li> <li>3. Вправа «Розвиток фахової підготовки».</li> <li>4. Вправа «Поясни поняття».</li> <li>5. Рубрика «Чи знаєте, Ви, що...?».</li> <li>6. Підведення підсумків.</li> </ol>
5.	Набуття досвіду педагогічної діяльності	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Вступне слово ведучого.</li> <li>2. Вироблення та прийняття правил роботи.</li> <li>3. Ділова гра «Розвиток творчого мислення».</li> <li>4. Вправа «Банк ідей – я самовдосконалююсь».</li> <li>5. Дидактичне завдання «Текст для творчого аналізу».</li> <li>6. Підведення підсумків.</li> </ol>



Розглянемо особливості складових блоків авторської програми.

Блок № 1. «Розвиток професійних цінностей і мотивів творчої діяльності» розрахований на розвиток показників особистісно-розвивального компоненту професійної компетентності майбутніх учителів. Його зміст передбачає мотивацію студентів до творчої педагогічної діяльності та розвиток професійних цінностей. Обов'язковим є проведення всіх складових блоку програми, що інтегрують в собі психолого-педагогічні засоби.

Блок № 2. «Оволодіння організаційно-методичною базою» забезпечує розвиток показників діяльнісно-розвивального компоненту професійної компетентності. Формує вміння висловлювати нові, нестандартні ідеї, прагнення використовувати інноваційні засоби, вдало поєднувати логіку з інтуїцією.

Блок № 3. «Оволодіння педагогічним спілкуванням» розрахований на розвиток показників комунікативного компоненту професійної компетентності майбутніх учителів. Його зміст спонукає майбутніх учителів до активного педагогічного спілкування, ефективної діалогічної взаємодії.

Блок № 4. «Оволодіння змістовими поняттями» забезпечує розвиток показників фахового компоненту професійної компетентності майбутніх учителів. Його зміст передбачає формування вміння надавати завершеного вигляду своїм ідеям, відстоювати власну думку, наводячи конкретні приклади, систематизувати, узагальнювати матеріал, робити змістовні висновки.

Блок № 5. «Набуття досвіду педагогічної діяльності» розрахований на розвиток показників компоненту професійної компетентності опанування досвіду майбутніх учителів. Його зміст спонукає майбутніх учителів чітко формулювати визначення наукових понять, наводити максимальну кількість їх значень, творчо аналізувати зміст предмету, постійно само-вдосконалюватися.

Важливою складовою кожного блоку авторської програми є комплекс тренінгових вправ, який передбачає забезпечення психологічних умов, що активізують творчу, пізнавальну діяльність студентів. Теми тренінгових вправ: «Мотивація самостійного творчого пошуку»; «Вольові зусилля та творча діяльність

особистості»; «Банк ідей – я володію творчими здібностями»; «Діалогічне спілкування майбутнього вчителя»; «Банк ідей – я хороший співрозмовник»; «Розвиток фахової підготовки вчителя»; «Поясни поняття»; «Розвиток творчого мислення»; «Банк ідей – я самовдосконалююсь» [15, с. 261].

Розглянемо зміст тренінгової вправи *«Вольові зусилля та творча діяльність майбутнього вчителя»*.

Мета: створити психологічні умови для розвитку показників діяльнісно-розвивального компоненту творчої компетентності майбутніх учителів.

Необхідний час: залежно від педагогічної ситуації.

Матеріали: картки з педагогічною ситуацією, папір, олівець чи ручка, дошка, крейда.

Вироблення та прийняття правил роботи.

Орієнтовні правила: кожен із учасників висловлює власну думку, наводить приклади із власного досвіду.

Очікування учасників: на папері учасники пишуть свої очікування від тренінгу, зачитують і прикріплюють на плакаті або очікування пишуть на дошці.

Принципи успішної організації тренінгової вправи: активності учасників тренінгу; мотивації до творчої діяльності; креативності; постійного зворотного зв'язку; активізації дослідницької позиції учасників; оптимізації пізнавальних процесів; партнерського спілкування.

Дайте відповіді на питання:

1) Яких вольових зусиль Вам потрібно докласти, щоб досягти максимального результату в навчально-виховному процесі?

2) Воля і творчість. На Вашу думку, це взаємодоповнюючі поняття чи протилежні?

3) Які вольові зусилля (якщо такі необхідні) допомагають Вам творчо розвиватись?

4) Чи кожен вольовий студент творчий? І навпаки.

5) Які вольові якості потрібні майбутньому вчителю, щоб він міг творчо розвиватись?

6) Робота волі є специфічною надбудовою над предметно-перетворювальною діяльністю, визначає її спрямованість і підтримує психічну активність суб'єкта з метою її успішного творчого завершення. Чи згодні Ви з цим твердженням?

Підведення підсумків. Кожен із учасників висловлює думку про результативність тренінгової вправи щодо особистих очікувань [14, с. 191].

Нами було здійснено формувальний експеримент, що виконувався на базі: Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені М. В. Остроградського; загальноосвітніх навчальних закладів м. Полтави: ЗОШ I-III ступенів № 7 імені Т. Г. Шевченка, ЗОШ I-III ступенів № 38; Полтавської області: Ромоданівської ЗОШ I-III ступенів; Водянобалківської ЗОШ I-III ступенів; Диканської гімназії № 1 імені М. В. Гоголя. Всього дослідженням було охоплено 368 студентів, 146 учителів, 24 викладачі, 467 учнів.

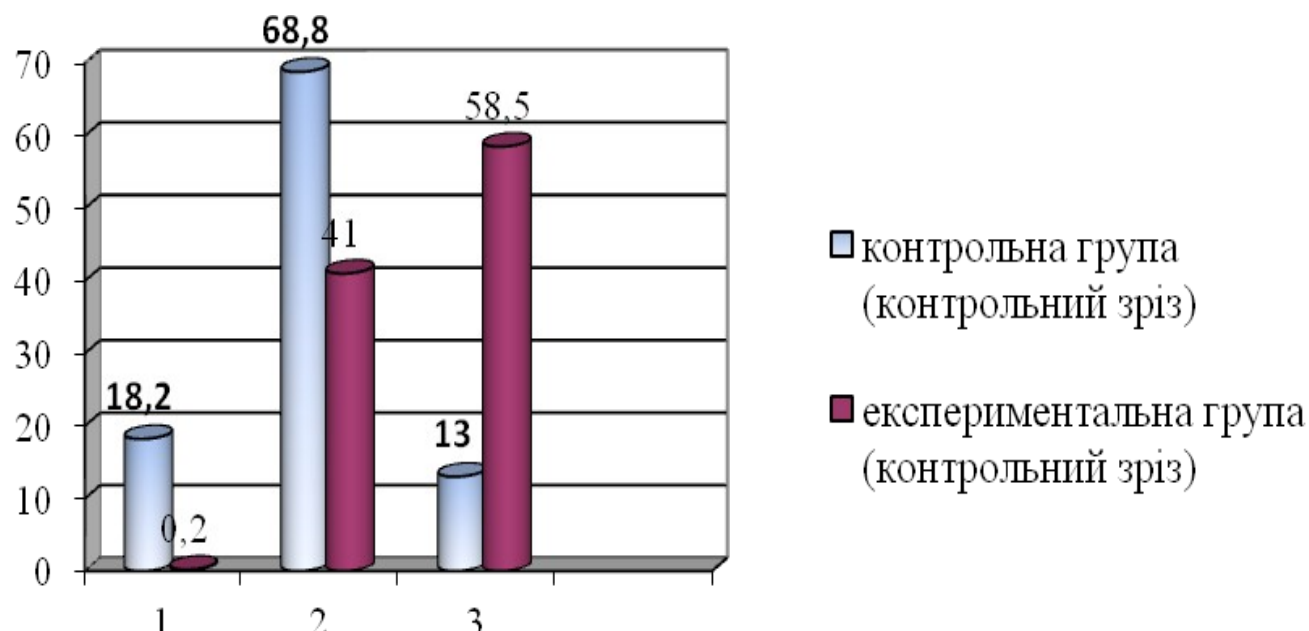
Із метою об'єктивності перевірки ефективності використання програми розвитку творчої компетентності майбутніх учителів обрано студентів експериментальної групи з різних вищих навчальних закладів (експериментальна група складалася з 203, а контрольна – із 165 майбутніх учителів біології).

Формувальний експеримент передбачав розвиток компонентів професійної компетентності майбутнього вчителя, а саме: особистісно-розвивального; діяльнісно-розвивального; комунікативного; фахового; опанування досвіду.

Визначено розподіл майбутніх учителів експериментальної та контрольної груп (далі відповідно ЕГ та КГ) за рівнями розвитку професійної компетентності в ході завершення експерименту. Так, в ЕГ в результаті формувального впливу зафіксовано статистично значущі відмінності від КГ між результатами контрольного етапу дослідження, які відображають рівні розвитку професійної компетентності майбутніх учителів (рис. 2).

Дані рис. 2 свідчать, що в ЕГ в результаті формувального впливу зафіксовано статистично значущі відмінності між результатами констатувального та контрольного зрізів, які відображають рівні розвитку професійної компетентності майбутніх учителів. Так, студентів ЕГ, які володіють творчою компетентністю 58,5%, КГ – 13,0% (на 45,5% менше, ніж у ЕГ).

Майбутніх учителів ЕГ із середнім рівнем розвитку професійної компетентності – 41,0%, а у КГ – 68,8%. Студентів із низьким рівнем розвитку професійної компетентності в ЕГ 0,2%, тоді як у КГ – 18,2% [14].



**Рис. 2.** Рівні розвитку професійної компетентності майбутніх учителів в експериментальній та контрольній групах за результатами контрольного зрізу: 1 – низький рівень; 2 – середній рівень; 3 – високий рівень (творча компетентність)

Отримані результати експериментальної роботи підтвердили можливість сприяння розвитку творчої компетентності майбутніх учителів в умовах навчально-виховного процесу ВНЗ, довели ефективність використання розробленої моделі розвитку творчої компетентності майбутніх учителів. Це проявилось, зокрема, в тому, що в ЕГ студентів зафіксовано зростання рівнів компонентів професійної компетентності: особистісно-розвивального (ціннісно-педагогічна, мотиваційна компетенції); діяльнісно-розвивального (психолого-педагогічна, організаційна, методична компетенції); комунікативного (вербально-комунікативна, вербально-когнітивна компетенції); фахового (дидактична, інформаційна компетенції, понятійне мислення); опанування досвіду (творче мислення, компетенція самовдосконалення) тощо.

Таким чином, можливості розвитку творчої компетентності майбутніх педагогів полягають у створенні навчально-виховного середовища, що забезпечує специфічні психолого-педагогічні

засоби, які сприяють інтеграції компетенцій у творчу компетентність. Розвиток творчої компетентності майбутніх учителів має забезпечуватися психологічними засобами в навчально-виховному процесі ВНЗ, а саме: розвиток творчого мислення, прагнення до самовдосконалення; розвиток педагогічного спілкування вчителя як творчого процесу; мотивація до самостійного творчого опрацювання матеріалу; розвиток творчих здібностей у діяльності; розвиток фахової підготовки, понятійного мислення.

Наші дослідження можуть бути продовжені в напрямку вдосконалення шляхів оптимізації розвитку творчої компетентності педагогів із урахуванням впливу гендерних відмінностей на особливості розвитку творчої компетентності.

### Список використаної літератури

1. Балл Г.О. Психологічні аспекти гуманізації освіти : кн. для вчителя / Г.О. Балл. – К. ; Рівне, 1996. – 128 с.
2. Ващенко Г. Виховання волі і характеру : [підруч. для педагогів] / Григорій Ващенко. – К. : Школяр, 1999. – 385 с. – (Твори ; т. 3).
3. Волобуєва О.Ф. Творча компетентність викладача вищої школи: психологічний аспект [Електронний ресурс] / О.Ф. Волобуєва // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України: електрон. наук. фах. вид. / гол. ред. І.О. Грязнов – Хмельський, 2011. – Вип. 4. – Режим доступу : [http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadsps/2011\\_4/11vofspa.pdf](http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadsps/2011_4/11vofspa.pdf).
4. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність : підруч. для студ. вищих пед. навч. закл. / І.А. Зязюн. – 2-е вид., допов. і перероб. – К. : Вища шк., 2004. – 422 с.
5. Карпенко З.С. Аксиологічна психологія: онтологічне обґрунтування персонального життя / З.С. Карпенко // Психологічні науки: проблеми і здобутки : зб. наук. праць / Київ. міжнар. ун-т. – К., 2010. – С. 95–111.
6. Козырева О.А. Феноменология профессиональной компетентности учителя [Електронний ресурс] / О.А. Козырева // Международный журнал Образовательные технологии и общество. – 2008. – Т. 11. №2. – С. 361–364. Режим доступа к журн. [http://ifets.ieee.org/russian/periodical/V\\_112\\_2008EE.html](http://ifets.ieee.org/russian/periodical/V_112_2008EE.html). – Заголовок с экрана.
7. Максименко С.Д. Психологія особистості / С.Д. Максименко. – К. : Вид-во ТОВ «КММ», 2007. – 296 с.
8. Моляко В.О. Творчий потенціал людини як психологічна проблема / В.О. Моляко // Обдарована дитина. – 2005. – №6. – С. 2-9.
9. Моргун В.Ф. Інтедифія освіти : Психолого-педагогічні основи інтеграції та диференціації (інтедифії) навчання на прикладі шкільного циклу природничих дисциплін / В.Ф. Моргун. – Полтава : Наук. зміна, 1996. – 78 с.
10. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. / В.А. Семиченко. – К. : Вища шк., 2004. – 335 с.

11. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю / В.А. Сухомлинский. – К. : Рад. шк., 1984. – 256 с.
12. Тутолмин А.В. Становление и развитие творческой компетентности будущего учителя (на основе системного подхода) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 Теория и методика профессионального образования / А.В. Тутолмин ; Чуваш. гос. пед. ун-т. – Чебоксары, 2009. – 42 с.
13. Чепелева Н.В. Діалог як механізм творчості / Н. В. Чепелева // Обдарована дитина. – 2007. – № 7. – С. 4–10.
14. Яланська С.П. Психологічні засади розвитку творчості майбутніх учителів біологічних дисциплін: теорія і практика : [монографія] / С.П. Яланська ; Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка – Полтава, 2010. – 374 с.
15. Яланська С.П. Психолого-педагогічні засоби розвитку творчої компетентності майбутніх учителів / С.П. Яланська // Актуальні проблеми психології : збірник – Т. 6. – Вип. 7. – К., 2012. – С. 257-268. – (Серія. Психологія обдарованості).

*Светлана Яланская*

### **ТВОРЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Важным заданием современного отечественного образования является создание благоприятной образовательной среды, которая обеспечивает развитие творческой личности, способной к самостоятельной регуляции собственной жизнедеятельности. Такую среду может обеспечить лишь профессионально компетентный педагог, способный осуществлять творческую, инновационную деятельность. Поэтому проблема развития творческой компетентности будущего учителя является важным условием его последующей эффективной профессиональной деятельности.*

**Ключевые слова:** *творческая компетентность, педагог, будущий учитель, программа развития творческой компетентности, профессиональная деятельность.*

*Svitlana Yalanska*

### **TEACHER'S CREATIVE COMPETENCE AS A CONDITION OF EFFECTIVE PROFESSIONAL ACTIVITIES**

*The important task of modern domestic education is creation of favourable educational environment, which provides development of creative personality, apt at the independent adjusting own vital functions. Such environment can provide only professionally competent teacher, capable to carry out creative, innovative activity. Therefore a problem of development of creative competence of future teacher is an important condition him subsequent effective professional activity.*

*It is developed by us and scientifically grounded maintenance and stages of development of creative competence of future teachers, namely: preparatory stage (setting is on development of creative competence); diagnostic stage (psychoactivator of*

*indexes of development of creative competence); developing stage (components of professional competence: personality developing; diyal'nisno-developing; communicative; professional; capture experience; indexes of achievement of creative competence: creative thought; jurisdiction of self-perfection; linguistic; verbally communicative; verbally kognitivna; valued-pedagogical; motivational; psikhologo-pedagogical; organizational; methodical; didactics; informative jurisdiction; concept thought; criteria of achievement of creative competence: independence; mobility is in the use of innovative facilities of work; communicativeness; effectiveness; readiness is to creation; a table of contents of work is from development of creative competence; gaining experience pedagogical activity; an openness is to pedagogical intercourse; development of professional values and reasons of creative activity; capture organizationally methodical by a base; capture semantic concepts); result (creative competence). Grounded program of realization of conceptual model in specially created to educational-educate environment of INSTITUTE of higher. The important constituent of every block of the author program is a complex of treningovikh of exercises, which foresees providing of psychological terms which activate creative, cognitive activity of students. Themes of treningovikh of exercises: «Motivation of independent creative search»; «Conations and creative activity of personality»; «Bank of ideas – I own creative capabilities»; «Dialogic intercourse of future teacher»; «Bank of ideas – I am a good interlocutor»; «Development of professional preparation of teacher»; «Explain a concept»; «Development of creative thought»; «Bank of ideas – I samovdoskonalyuyusya». This complex it is expedient to use during the counsel reading with students, during lessons after a profession and study of the separate special courses «Psychology of creation», «Pedagogical psychology», «Method of teaching of psychology» but other.*

**Keywords:** *creative competence, teacher, future teacher, program of development of creative competence, professional activity.*

Одержано 12.03.2012 р.

## ПЕДАГОГІЧНА ЕСТЕТИКА І ЕТИКА

УДК 37.036:75

**Володимир Черкасов,**  
м. Кіровоград

### ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДІ

*Розкривається сутність і структура естетичної культури учителів мистецьких дисциплін. Наголошується на методологічному, теоретичному, особистісному, методичному та технологічному рівнях її формування у студентів вищих мистецьких навчальних закладів, що дає змогу авторові обґрунтувати зміст, правила та психолого-педагогічні умови реалізації загальнодидактичних і спеціальних принципів формування естетичної культури, їхнє значення в розвитку духовності та професійному становленні майбутніх учителів мистецьких дисциплін.*

**Ключові слова:** естетична культура, принципи науковості, системності й послідовності, міцності, доступності, неперервності, свідомості й активності, цілеспрямованості, диференційованості, індивідуалізації, інтегративності, превентивності, гуманізму, толерантності.

На сучасному етапі розвитку суспільства освітньо-виховний процес у вищій школі характеризується радикальними змінами, що стали результатом приєднання нашої держави до Болонської конвенції та світового європейського товариства. Модернізація сучасної вищої освіти висуває нові вимоги до художньо-естетичного виховання студентів вищих мистецьких навчальних закладів. У зв'язку з цим пошук нових підходів у формуванні естетичної культури духовної еліти українського суспільства, спроможної вирішувати проблеми сьогодення, є актуальним і своєчасним.

Різні аспекти проблеми формування естетичної культури розкрито у працях Ю. Афанасьєва, І. Беґа, І. Зязюна, М. Киященка, Д. Кучерюка, Л. Левчук, Л. Масол, Н. Миропольської, О. Олексюк,

© В. Черкасов, 2012



О. Отич, Г. Падалки, В. Панченко, В. Рагозіної, О. Рудницької, О. Ростовського, О. Шевнюк, О. Щолокової. Проте наявний досвід вимагає додаткового аналізу результатів досліджень у контексті визначення змісту основних принципів формування естетичної культури молоді.

*Мета статті* полягає в науковому обґрунтуванні принципів формування естетичної культури студентів вищих мистецьких навчальних закладів.

Естетична культура – це здатність особистості до повноцінного сприймання, інтерпретації та оцінювання творів мистецтва. За своїм призначенням естетична культура передбачає розвиток естетичних смаків, почуттів і потреб, формування знань та ідеалів, вироблення художньо-естетичних умінь і навичок, спрямованих на розвиток творчих здібностей особистості.

Формування естетичної культури відбувається через ознайомлення молоді з кращими зразками літературного та образотворчого мистецтва, пізнання закономірностей розвитку музичної та хореографічної культури, ознайомлення з театральним мистецтвом і кіномистецтвом, пам'ятками скульптури й архітектури.

Доречно наголосити, що, спілкуючись із різними видами мистецтва, молодь одержує інформацію не лише про історію виникнення та розвитку, властивості та якості, особливості побудови, інтонаційно-образну мову художніх творів і явищ, а також про самі об'єкти як цілісні утворення, що характеризують чуттєве пізнання особистості – естетичне сприймання. Зважаючи на складність зазначеного психічного процесу, у свідомості особистості виникають образи, які викликають певні уявлення, котрі перебувають у взаємозв'язку з іншими процесами: мисленням, почуттям, мовою і волею.

Незаперечним є факт, що у процесі повноцінного естетичного сприймання художніх творів і явищ, із якими знайомляться студенти під час аудиторних занять і в художніх колективах, важливу роль відіграє їхній емоційний стан, ті психічні процеси, котрі відбуваються під час активного усвідомлення змісту художнього твору, історичного явища або музичного образу. Емоції, які виникають під час спілкування з творами образотворчого, музичного або хореографічного мистецтва,

спонукають до пізнання закономірностей виникнення й розвитку того чи іншого напрямку або жанру мистецтва, інтонаційно-образного мовлення головних дійових осіб, персонажів або композицій.

Цілком закономірно, що якість естетичного сприймання залежить від практичного досвіду, знань, умінь і навичок, а також від рівня сформованості естетичної культури особистості. Студенти, які навчаються на філологічних і мистецьких факультетах, мають ґрунтовні теоретичні знання і практичні навички в певних напрямках мистецтва. Крім того, вони за допомогою художніх засобів виразності більш свідомо сприймають і усвідомлюють інтонаційно-образну структуру художнього твору.

Залежно від обставин естетичне сприймання за умовами існування може бути об'єктивним і суб'єктивним. До об'єктивних умов належить сила подразника та фізичні особливості сприймання, як-то: яскравість кольорів, характерні лінії, силуети, контрастність фона та фігури, об'єм, форма, глибина, пропорції; виразність мелодії, ритму, темпу, динаміки, тембру, гармонії, штриха, регістру тощо. Суб'єктивними умовами естетичного сприймання вважається уважність і спостережливість, які є генетично успадкованими або сформованими в процесі активної практичної діяльності особистості.

Важливу роль у розвитку естетичного сприймання відіграє спостереження. Залежно від пізнавальної мети воно може зосереджуватися на художньому творі або хореографічній композиції загалом, окремих компонентах, музичних образах, танцювальних рухах. При спостереженні необхідно чітко визначити мету, розробити план, створити необхідні умови для його проведення, виявити засоби та обґрунтувати фіксацію його результатів. Спостереження є необхідною умовою естетичного сприймання і впливає на виявлення сутності об'єкта й розуміння його естетичної цінності та значущості.

Базовими у формуванні естетичної культури студентів вищих мистецьких навчальних закладів є дисципліни навчального плану, які містять вивчення гуманітарних і соціально-економічних, фахових та психолого-педагогічних дисциплін, передбачають спеціальну й науково-практичну підготовку.

Формування естетичної культури молоді відбувається за певними принципами, які є основними вимогами до організації навчального процесу. Основні принципи формування естетичної культури студентів – загальнодидактичні та спеціальні. До перших належать: науковість, системність і послідовність, міцності, доступність, неперервність, свідомість й активність, цілеспрямованість, диференційованість, індивідуалізація, інтегративність, превентивність, гуманізм, толерантність. Другу групу становлять принципи, які вважаються пріоритетними, що відтворюють сутність пізнання кожного предмета художньо-естетичного циклу.

*Принцип науковості* у формуванні естетичної культури й засвоєнні естетичних цінностей передбачає зв'язок естетики із сучасними науками, які задають напрями формування зазначеного феномена. Наукове обґрунтування та висновки формувальних експериментів у різних галузях мистецької освіти уможливають проектувати варіативні моделі формування естетичної культури молоді засобом запровадження інтерактивних технологій, сучасних інноваційних методів, проблемного навчання, активної участі суб'єктів навчально-виховного процесу в засвоєнні естетичних цінностей. Формування естетичної культури здійснюється на основі методологічного, теоретичного, особистісного, методичного та технологічного рівнів. За такої ситуації підходи до формування естетичної культури та культурних цінностей повинні відповідати сучасному стану науки.

Незаперечним є факт, що поява нових концепцій, поглядів на історію, проблематику й теоретично-практичне значення естетичного знання зумовлює нові підходи до формування естетичної культури молоді. Сучасними дослідниками доведено вплив різних видів мистецтв на формування естетичних цінностей молоді, обґрунтовано нові підходи до визначення структури естетичної свідомості, формування естетичного смаку та ідеалу засобами комплексного впливу різних видів мистецтв на свідомість особистості. Науковцями досліджено філософський аспект формування естетичної культури на основі теоретичних знань і практичного досвіду особистості, вплив самоосвіти й самовиховання на процес формування естетичних цінностей.

*Принцип системності й послідовності* формування естетичної культури молоді ґрунтується на тому, що теоретичне засвоєння та практичне запровадження знань, умінь і навичок, які впливають на формування естетичної культури, відбувається в певній системі та логічній послідовності й відповідає основним принципам теорії пізнання й організації навчально-виховного процесу у вищому мистецькому навчальному закладі. Цей процес передбачає подальший розвиток і вдосконалення, розширення і збагачення як за змістом, так і за характером та способами пізнавальної діяльності особистісних якостей молодих людей. Теоретичні знання і практичний досвід, який студенти набувають на лекційних і практичних заняттях, збагачується завдяки сталим підходам і новим інноваційним технологіям, котрі передбачають сприймання, усвідомлення і відтворення художніх творів, текстів і композицій відповідно до сучасних вимог розвитку культури й мистецтва.

Системність і послідовність у формуванні естетичної культури передбачає неперервність і доступність, цілеспрямованість і варіативність у засвоєнні естетичних цінностей. Спостерігаються різні підходи до визначення системності й послідовності змісту процесів, які впливають на формування естетичної культури молоді, а саме: виклад навчального матеріалу; засвоєння знань, умінь і навичок; оволодіння засобами художньої виразності; інтерпретація змісту творів мистецтва; створення хореографічної композиції, написання картини художником, відтворення художньо-образного змісту музичного твору виконавцем тощо.

*Принцип міцності* у формуванні досліджуваного феномена передбачає ґрунтовне засвоєння знань, умінь і навичок із певних напрямів мистецтва. Для цього повинні бути створені необхідні педагогічні умови, визначено зміст, форми й методи ознайомлення студентської молоді з творами світового і вітчизняного мистецтва. Для досягнення очікуваних результатів необхідно враховувати складність художнього твору, особливості епохи, творчого стилю автора. Крім того, суттєве значення має психологічна готовність студентів до сприймання твору мистецтва. Такий підхід визначає свідоме сприймання й засвоєння, усвідомлення та відтворення основних закономірностей розвитку художньо-образного змісту художнього твору.

Доречно наголосити, що ґрунтовне засвоєння естетичних цінностей, які впливають на рівень сформованості естетичної культури, залежить також від активності особистості й майстерності педагога, впливу культурно-освітнього середовища та створення творчої атмосфери для вдосконалення та самовиявлення особистості. Міцне засвоєння теоретичного та практичного матеріалу з певних курсів художньо-естетичного спрямування позитивно впливає на формування естетичних ідеалів і переконань, сприяє висловленню власних поглядів на розв'язання актуальних проблем культури і мистецтва.

*Принцип доступності* спрямований на врахування особливостей інтелектуального, розумового, морально-соціального та естетичного розвитку особистості у процесі засвоєння естетичних цінностей і формування естетичної культури. За такого підходу художні твори для сприймання та відтворення мають бути не спрощеними або складними за змістом, а відповідати інтересам студентської молоді та стимулювати в них потребу для подальшого спілкування з різними стилями й жанрами, пізнання закономірностей і особливостей творів різних видів мистецтва. Доступність передбачає також засвоєння естетичних цінностей, починаючи від легкого художнього матеріалу до більш складного, від того, що відомо слухачам і глядачам, до нового та невідомого.

Варто зазначити, що існують певні педагогічні умови, які забезпечують доступність у сприйманні різних видів мистецтва, а саме: інтеграція та інноваційне спрямування змісту мистецьких дисциплін; поєднання теорії і практики з професійної підготовки майбутніх учителів; збагачення її навчально-методичними напрацюваннями; використання традиційних, розробка та впровадження новітніх художньо-педагогічних технологій. Реалізація зазначених педагогічних умов позитивно впливає на формування естетичної культури студентів вищих мистецьких навчальних закладів.

*Принцип неперервності* формування естетичної культури особистості – розвиток творчого потенціалу молоді в процесі систематичної пізнавальної діяльності. Він охоплює все подальше життя людини, передбачає вдосконалення знань, умінь і навичок засобом самоосвіти й самовдосконалення. Формування естетичної культури відбувається протягом усього життя, враховуючи різні

типи навчально-виховних заходів, освіти в період активного дорослого життя та в процесі різних видів практичної діяльності. Певне місце у формуванні культурних цінностей займає самовиховання, наприклад, участь у діяльності художніх колективів, відвідування концертів і вистав, прослуховування музики та читання художніх творів, ознайомлення з шедеврами образотворчого мистецтва тощо.

*Принцип свідомості й активності* є провідним у формуванні естетичної культури особистості. Він постає з мети й завдань художньо-естетичного виховання молоді, з особливостей процесу сприймання й відтворення творів різних видів мистецтва, які передбачають осмислений і творчий підхід до засвоєння естетичних цінностей і формування естетичної культури. Свідомому засвоєнню естетичних цінностей сприяють певні умови, а саме: усвідомлення мети й завдань сприймання творів різних видів мистецтв; інтелектуальний і творчий розвиток суб'єкта художньо-естетичної діяльності; розвиток у процесі навчання механізмів психічного відображення і проектування (відчуття, сприймання, мислення, пам'яті, уваги, емоцій і почуттів, волі, характеру, здібностей); мотиви художньо-естетичної діяльності; раціональні прийоми сприймання, відтворення й інтерпретації творів мистецтва; використання новітніх форм і методів роботи над змістом творчого проекту; самостійна робота над розвитком індивідуальних творчих здібностей; удосконалення власної виконавської майстерності засобом самоосвіти й самовиховання.

Свідоме засвоєння знань, набуття умінь і навичок забезпечується активністю суб'єкта естетичної діяльності. Доречно наголосити, що активізації художньо-естетичної діяльності сприяють такі чинники: інтерес до певних видів і жанрів мистецького спрямування; участь у створенні творчих проектів і презентації творів мистецтва; свідоме й емоційне сприймання змісту художнього твору; рівень розвитку творчих здібностей і можливостей учасників творчих проектів; творче ставлення до інтерпретації образного змісту художнього твору; удосконалення методів художньо-творчої діяльності; використання сучасних художньо-педагогічних технологій; виконавська й педагогічна майстерність викладачів вищих навчальних закладів.

*Принцип цілеспрямованості* означає, що формування естетичної культури особистості відбувається як цілеспрямований педагогічний процес, орієнтований на досягнення поставленої мети й розвитку творчих здібностей у певних напрямках мистецької освіти. Цілеспрямованість поєднана з вирішенням завдань або проблем, характеризує енергетику людини й дає імпульс для розвитку ініціативи та креативності. Цілеспрямоване опанування знань, умінь і навичок спонукає особистість до активних дій, стимулює пізнавальну діяльність, сприяє найбільш адекватному виявленню естетичних почуттів. Крім того, цілеспрямоване оволодіння естетичними цінностями позитивно впливає на розвиток мислення і пам'яті, уяви й волі, викликає натхнення на активні дії, робить працю захоплюючою і радісною.

*Принцип диференціації* у формуванні естетичної культури означає врахування індивідуальних особливостей і пізнавальних інтересів студентської молоді у процесі засвоєння цінностей естетичної культури. Підготовка майбутніх учителів мистецького спрямування у вищих навчальних закладах передбачає загальну та спеціальну диференціацію, а також залежно від опанування того чи іншого жанру мистецтва внутрішню диференціацію. Загальна диференціація ставить за мету формування естетичної культури молоді під час лекційних і практичних занять, опанування різних за змістом та складністю творів мистецтва. Спеціальна диференціація означає, що залежно від пізнавальних інтересів, фахової підготовки, спрямованості особистості на розвиток творчих здібностей у певних жанрах мистецького спрямування студенти беруть участь у роботі тих художніх колективів, де найповніше розвиваються їхні здібності, у яких вони можуть реалізувати власні можливості. Внутрішня диференціація передбачає розподіл студентів на групи відповідно до стилю художньої діяльності, наприклад, народний, академічний і сучасний спів. Уміння і навички, які набувають студенти під час практичних занять, впливають на формування їхньої естетичної культури.

*Принцип індивідуалізації* у формуванні естетичної культури особистості зумовлений тим, що засвоєння естетичних цінностей відбувається відповідно до розвитку індивідуальних здібностей кожного студента, у процесі активної творчої діяльності. Індивідуальна форма навчання надає можливість студентам не

тільки отримати спеціалізацію з певних напрямів мистецької освіти, а також позитивно впливає на формування їхньої естетичної культури, створює найсприятливіші умови для розвитку пізнавальних інтересів і засвоєння цінностей у царині мистецької освіти. Індивідуалізація у формуванні естетичної культури особистості вимагає від педагога виконавської майстерності, планування процесу навчання згідно з вимогами сьогодення. Крім того, індивідуальний підхід сприяє підвищенню рівня освіченості та якості формування естетичної культури молоді, відкриває перспективи для подальшого самовиявлення та самовдосконалення.

Тож цілком закономірно, що індивідуальний підхід дає змогу проектувати перспективи розвитку кожного студента, відшукувати необхідний для самовиявлення репертуар і прогнозувати можливості реалізації творчих здібностей у певному жанрі художньої творчості. Одночасно це вимагає від педагога володіння методикою формування естетичної культури, пошуку нових інтерактивних технологій навчання, створення необхідних умов для виявлення і розвитку індивідуальності.

*Принцип інтегративності* передбачає доцільне об'єднання й усвідомлення знань із різних галузей мистецької освіти та їхній вплив на формування естетичної культури й становлення гармонійно розвиненої особистості. Принцип інтегративності реалізується під час вивчення студентами фахових дисциплін і методик викладання предметів мистецького спрямування, засвоєння соціально-економічних і психолого-педагогічних дисциплін. Інтерпретація змісту художнього твору як основа формування естетичної культури молоді, вважається повною і логічною, коли студенти використовують знання й досвід із різних галузей художньо-естетичного спрямування, доводять і аргументують висновки та перспективи подальших пошуків.

На особливу увагу заслуговує те, що інтеграція засобів художньої виразності у створенні й презентації творчих проєктів дає змогу досягти високої якості сприймання й позитивного емоційного впливу на учасників спільної художньої дії. Естетичне переживання від сприймання творів образотворчого, хореографічного, театрального й музичного мистецтва в інтегрованому контексті закріплюється у свідомості й стимулює



особистість до вдосконалення і створення гармонії в різних сферах життєдіяльності.

*Принцип превентивності.* Превентивність (від лат. *praevento* – попередження, захист, охорона, запобігання) – термін, який з'явився в науковому обігу наприкінці ХХ ст. Його покладено в основу принципу, котрий має суттєве значення у формуванні естетичної культури студентської молоді. Насамперед це пов'язано з підготовкою майбутніх учителів до профілактики негативних виявів і з формуванням імунітету до негативних явищ соціального оточення. За такої ситуації оволодіння методикою естетичного виховання та формування естетичної культури, опанування загальнолюдських і культурних цінностей сприятиме виробленню стійкості до факторів ризику, сталої та відповідальної соціальної поведінки.

*Принцип гуманізації* передбачає ціннісно-смісловий розвиток особистості в процесі суб'єкт-суб'єктивної взаємодії. Увага концентрується на особистості як на вищій цінності суспільства, враховуючи її інтереси й потреби, особливості й можливості, стимулюючи свідоме ставлення до своєї поведінки та майбутньої професійної діяльності. Це відбувається за допомогою як сталих, так і інноваційних педагогічних технологій, а також сучасних засобів навчання. У процесі усвідомлення закономірностей становлення і розвитку різних галузей мистецтва особистість має можливість опанувати естетичні цінності, які сприяють формуванню основ естетичної культури.

*Принцип толерантності* означає формування почуття поваги до світових і вітчизняних культурних цінностей, взаєморозуміння учасників художньо-творчого процесу, співчуття і співпереживання під час створення й інтерпретації художнього образу, характеристики інтонаційно-образної мови твору мистецтва. Толерантність є найвищим виявом естетичної культури, забезпечує подальший духовний розвиток особистості, вважається джерелом вихованості й гуманності, стимулом для формування гармонії партнерських стосунків, рушійною силою позитивного розв'язання спільних творчих завдань.

Узагальнюючи сказане вище, можна стверджувати, що обґрунтування принципів формування естетичної культури студентів вищих мистецьких навчальних закладів сприятиме

вирішенню низки проблем, пов'язаних із духовним розвитком особистості, професійним становленням майбутніх учителів мистецьких дисциплін. Перспективи подальших наукових пошуків умотивовані вивченням спеціальних принципів формування естетичної культури особистості, спроможної розв'язувати актуальні проблеми художньо-естетичного виховання молоді.

### Список використаної літератури

1. Бех І.Д. Виховання особистості : у 3 тт. – Т. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : наук. видання / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
2. Естетика : підручник / Л.Т. Левчук, В.І. Панченко, О.І. Оніщенко, Д.Ю. Кучерюк; за ред. Л.Т. Левчук. – 2-е вид., допов. і переробл. – К. : Вища школа, 2005. – 431 с.
3. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії : [монографія] / І.А.Зязюн. – Черкаси : ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
4. Масол Л.М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика : [монографія] / Л.М. Масол. – К. : Промінь, 2006. – 432 с.
5. Олексюк О.М. Формування духовного потенціалу студентської молоді : [монографія] / О.М. Олексюк. – К. : КДІКК, 1996. – 253 с.
6. Отич О.М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти : [монографія] / за наук. ред. І.А. Зяюна. – Чернівці : Зелена Буковина, 2009. – 752 с.
7. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
8. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навч. книга – Богдан, 2005. – 360 с.
9. Щолокова О. П. Методика викладання світової художньої культури : підручник / О.П. Щолокова. – К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007. – 194 с.

*Владимир Черкасов*

### ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МОЛОДЕЖИ

*Раскрывается сущность и структура эстетической культуры учителей художественных дисциплин. Акцентируется внимание на методологическом, теоретическом, личностном, методическом и технологическом уровнях ее формирования у студентов высших художественных учебных заведений, что позволяет автору обосновать содержание, правила и психолого-педагогические условия реализации общеобразовательных и специальных принципов, их значение в развитии духовности будущих учителей художественных дисциплин, в их профессиональном становлении.*

**Ключевые слова:** эстетическая культура, принципы научности, системности и последовательности, прочности, доступности, непрерывности, сознательности

*и активності, цілеустремленості, диференціації, індивідуалізації, інтегративності, превентивності, гуманізму, толерантності.*

**Volodumir Cherkasov**

## **PRINCIPLES OF FORMATION OF AESTHETIC YOUTH CULTURE**

*The theoretical analysis of the nature and structure of personality's aesthetic culture is made in the article. Emphasis is placed on the methodological, theoretical, personal, methodological and technological levels of its formation in students of higher art educational establishments, allowing the author to justify appropriate principles. General didactic and special principles as the basic requirements for the formation of aesthetic culture of the future teachers of arts disciplines are distinguished. It is noted that the specific principles reflect the essence of knowledge of each subject of artistic and aesthetic cycle specified in the curriculum of students training in higher art educational establishments. The content, rules and psycho-pedagogical conditions of general didactic principles of scientific approach, consistency and consistency, durability, availability, continuity, consciousness and activity, determination, differentiation, personalization, integration, precautionary, humanism and tolerance are characterized in details. It is emphasized the implementation of the mentioned principles in practice of formation of aesthetic culture of the future teachers of arts disciplines is important in their professional formation, spiritual and moral development.*

**Keywords:** *aesthetic culture, science, systematic and consistent, durability, availability, continuity, consciousness and activity, commitment, differentiation, individualization, integrative, preventive, humanism and tolerance.*

Одержано 11.05.2012 р.

---

УДК 378.016:787

**Оксана Андрейко,**  
м. Львів

## **ЕСТЕТИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУРИ СКРИПАЛЯ**

*Аналізуються естетико-педагогічні проблеми формування виконавської культури скрипаля. Обґрунтовується інноваційний підхід до феномену музичної виконавської культури – мистецько-персоналізований, який розроблений на основі педагогічного забезпечення інтеграції індивідуально-духовної, соціальної та художньо-технологічної складових навчального процесу. Розкривається сутність тривимірної моделі*

© О. Андрейко, 2012

виконавської персоналізованої особистості скрипаля, яка охоплює вимір персонально-домінантних диспозицій особистості скрипаля, креативно-діяльнісний і виконавсько-досвідний виміри. Відповідно до розробленої моделі окреслюється три особистісно-фахові системи, які формують акмерівні виконавської культури скрипаля: естетико-ментальна, ціннісно-пріоритетна та технологічно-комунікативна.

**Ключові слова:** індивідуальний виконавський стиль скрипаля, мистецько-персоналізований підхід, особистісно-фахові системи.

У реалізації завдань гуманістичної трансформації освітньої парадигми у вищих навчальних закладах мистецької освіти важлива роль належить створенню теоретико-практичної бази формування фахової культури майбутніх митців. Фахово-культурний процес охоплює всі види засвоєння професійних знань: поінформованість, обізнаність, освіченість, компетентність, майстерність, мистецтво. Пріоритетним напрямком даного процесу виступає формування не лише висококваліфікованого спеціаліста, а й фахово-культурного митця, що означає становлення професіоналізму на ґрунті духовно-креативного, ціннісно-рефлексивного потенціалу особистості, що потребує розробки стратегії й тактики становлення фахової діяльності на вершинному – акмеологічному – рівні виконавської культури.

У працях, які досліджують проблеми музичної педагогіки вищої школи (Є. Абдуллін, О. Апраксіна, Л. Арчажнікова, В. Муцмахер, Л. Рапацька, Г. Ципін), у тій чи іншій мірі вказується на необхідність удосконалення процесів самопізнання професійної діяльності музиканта, розуміння суті музичного навчання на ґрунті аналізу суміжних із музичною педагогікою наук. Однак вивчення літератури з досліджуваної проблеми виявляє, що формування виконавської культури музиканта в її системному теоретико-методичному аспекті ще не стало предметом спеціального дослідження.

У традиційних методиках формування виконавської діяльності скрипаля визначаються дві генеральні тенденції. Змістом першої з них є спрямування методичної думки на формування технічної майстерності фахівця й акцентування на надбанні досконалих технічних умінь і навичок (Е. Камілларов, К. Флеш). Сутність другої тенденції пов'язана з пошуком методів досягнення правдивої автентичної виконавської інтерпретації змісту музичного

твору, тобто в даному випадку акцент переноситься з технічних на формування художніх умінь майбутнього інструменталіста (Г. Коган, О. Шульпяков). Залежно від того, яка тенденція домінує в навчанні, визначається стиль викладача, формується його педагогічна культура. Однак у глибині цих двох тенденцій криється особистість самого учня, якій притаманний свій індивідуально-пізнавальний комплекс, індивідуально-психологічні якості і яка розкривається або гине залежно від того, наскільки педагог пізнав той особливий ґрунт, який сприяє її досконалому фаховому розвитку. Таким чином, ядром, що б інтегрувало дві наведені тенденції, має бути наукове пізнання особистості майбутнього професіонала та створення системної методики, яка б могла орієнтувати навчання майбутнього музиканта на досягнення вершинних рівнів виконавської діяльності, формувати його особистісну виконавську культуру.

Аналізуючи здобутки сучасної інструментальної, зокрема скрипкової методики (М. Берлянчик, О. Станко, Е. Каміларов), констатуємо той факт, що здебільшого ця галузь виконавства акцентує свою увагу на розвитку вузькоспеціалізованої технічної бази скрипаля та формування художніх умінь відтворення змісту музичного твору без опори на дослідження задіяності особистісних чинників (конструктів) у музично-виконавському процесі. Це у свою чергу впливає на виявлення індивідуально-неповторних, персонально-особистісних властивостей скрипаля в його фаховій діяльності та в перспективі позбавляє становлення його як своєрідної виконавської особистості, від якої залежить рівень розвитку виконавської культури майбутнього митця [1].

Таким чином, метою даної статті стало дослідження феномену виконавської культури скрипаля на принципах взаємозалежності, взаємозв'язку між рівнями розвитку його особистісної та фахової культури.

У дослідженні процес становлення культури як індивідуально-діяльнісного феномену розглядається у філософському, психолого-педагогічному та мистецтвознавчому аспектах.

*Філософське трактування* культури як виду діяльності в дослідженні спирається на концепції екзистенціалізму, філософської антропології, зокрема культурологічній (Е. Ротхакер), педагогічній (О. Больнов) та персоналістичній антропології

(П. Боун, З. Боайтмен, М. Калкінс, В. Штерн, Е. Муньє), у яких людина є вищою духовною цінністю, творцем і носієм культури, якій притаманне прагнення до самовдосконалення. А культура розглядається як специфічна форма висловлення творчої відповіді особистості на виклик суспільства, як міру, стиль життя і спосіб орієнтації у світі [3].

*Психолого-педагогічний аналіз культури* ґрунтується на концепціях розвитку особистості у трансперсональній психології (А. Бандура, Р. Мей), теорії розвитку особистості українських учених І. Зязюна, І. Беха, Г. Костюка, В. Рибалки, Я. Цурковського. Суттєво-визначальним у дослідженні є праці щодо ціннісно-особистісного (Л. Виготський, Є. Бондаревська) та особистісно-культурного (І. Зязюн, О. Рудницька) спрямування, де пріоритетними у формуванні визначається націленість (прагнення) особистості до фахового самовдосконалення через ціннісно-регулятивно-креативні механізми становлення (В. Рибалка).

Дослідження *музично-виконавської культури* як різновиду мистецької культури спирається на аналіз праць із музичної естетики щодо розгляду музичного виконавства як культурного феномену (Е. Ганслік, Р. Інгарден, З. Лісса, Н. Корихалова, Г. Падалка), у яких обґрунтовується те, що система поглядів у галузі музично-виконавської проблематики в кожний конкретний період розвитку музичного мистецтва живиться трьома джерелами: вона є відображенням і осмисленням музично-виконавської практики; формується під дією певної музично-педагогічної установки; розвивається на фоні й під впливом тих чи інших загальноестетичних теорій [2].

Осмислення теоретичних і практичних засад формування виконавської культури скрипаля здійснено на основі аналізу теорії та методики визначних сучасних скрипкових шкіл (М. Берлянчик, В. Григор'єв, Ш. Сузукі, К. Сасманхаузен, О. Шультяков, Ю. Янкелевич), в ході якого визначаються основні риси виконавської культури – єдність художнього та технічного, музично-виконавська творчість.

Естетико-філософське, психолого-педагогічне та інструментально-методичне осмислення культури в контексті музичного-виконавського мистецтва стало підґрунтям для розробки інноваційного підходу формування означеного феномену, що

отримав назву *мистецько-персоналізованого*. В його основу покладено фундаментальну ідею, згідно з якою розвиток виконавської культури скрипаля базується на принципах взаємозв'язку, взаємозалежності між розвитком його особистісних властивостей і фахових умінь.

Сутність означеного підходу полягає у спонуканні студентів до фахового самоусвідомлення і творчого самовираження на основі педагогічного забезпечення інтеграції індивідуально-духовної, соціальної та художньо-технологічної складових навчального процесу. Мистецько-персоналізований підхід активізує процеси інтеріоризації («вростання») об'єктивних взаємовідношень (композитор-твір-виконавець) в інтрасуб'єктивні психічні властивості виконавця і на цьому ґрунті сприяє створенню якісно нових індивідуальних виконавських характеристик особистості скрипаля, що спонукають його до мистецького самотворення.

*Мета* застосування мистецько-персоналізованого підходу – залучення студентів-скрипалів до професійно-особистісного самовдосконалення, вершинним рівнем якого в галузі виконавського мистецтва є досягнення здатності до високохудожньої оригінальної інтерпретації музики. Мистецько-персоналізований підхід реалізується через диференціацію та аналіз особливостей виконавського досвіду скрипаля, його виконавських умінь і навичок, а також цілеспрямованої координації його мистецького розвитку шляхом поглибленої фіксації індивідуального мистецького потенціалу в процесі активізації чинників самопізнання, самооцінки, саморегуляції. Мистецько-персоналізований підхід дозволяє глибинно виявляти, прогнозувати, доцільно модифікувати та творчо розвивати комплекс індивідуальних музичних обдарувань скрипаля, від яких залежить успішність становлення своєрідності його виконавського стилю. Впровадження мистецько-персоналізованого підходу детермінується духовно-світоглядницькими характеристиками особистості виконавця, його психофізіологічними особливостями та специфікою музично-виконавської діяльності. Таким чином, мистецько-персоналізований підхід інтегрує два системотвірні чинники музичної педагогіки: систему формування музично-виконавської діяльності та систему розвитку виконавської

особистості і ставить за мету досягнення оптимального збалансування – гармонізації між ними.

Першочергове завдання мистецько-персоналізованого підходу полягає у формуванні інтегральної виконавської особистості скрипаля як суб'єкта виконавської культури, якій притаманна спрямованість до творчої виконавської самореалізації шляхом самоусвідомлення та самовдосконалення персональних диспозицій, домінантного комплексу соціально-індивідуально-психологічних особливостей, на ґрунті чого формується виконавська персоналізована особистість скрипаля, що творить індивідуальний виконавський стиль.

В аспекті даного підходу внутрішнє самовдосконалення, поглиблення, збагачення виконавської індивідуальності скрипаля досягається шляхом інтеріоризації інтерсуб'єктивних зв'язків між: виконавцем і твором, виконавцем і композитором, виконавцем і слухачем що віддзеркалюється в інтрасуб'єктивній формі, на ґрунті чого формується художньо-значуща виконавська інтерпретація музичного твору. Все це складає музично-виконавську соціоструктуру, в якій формується виконавська персоналізована особистість скрипаля.

Отже, під виконавською персоналізованою особистістю розуміємо самоусвідомлюючу творчу особистість скрипаля, що здатна до поглибленого розвитку персональних музичних диспозицій через виконавське самопізнання, виконавське самооцінювання та виконавську саморегуляцію у процесі становлення фахової діяльності.

Враховуючи особливості музично-виконавського процесу, обґрунтованим вбачається розгляд формування виконавської культури скрипаля, спираючись на тривимірну модель виконавської персоналізованої особистості скрипаля як базисної структури даного феномену, яка охоплює відповідні виміри.

Вимір персонально-домінантних диспозицій особистості скрипаля, який охоплює соціально-індивідуально-психологічні особливості виконавця – визначення міри та якості музичного обдарування на ґрунті аналізу своєрідності темпераменту, особливостей перебігу та вияву специфіки всієї сукупності психічних пізнавальних процесів та емоційних властивостей. Даний вимір репрезентує також особливості соціоструктури особистості



– ментальність (естетико-світоглядницькі позиції, сформованість «Я-концепції»), характер (інтроверсивний, екстраверсивний), міру спрямованості, ступінь комунікативності (спілкування). Атрибутами даного виміру є: психофізіологічні якості – темперамент, музичний слух, сенсорно-моторні зв'язки (стан м'язової системи скрипаля), тип мислення, міра та якість емоційного переживання, інтелектуально-емоційний взаємозв'язок; ментальні особливості – наявність духовної спрямованості, визначеність ідеалів, сформованість «Я-концепції».

*Креативно-діяльнісний вимір*, який розмежовується на: внутрішньодіяльнісний, основним механізмом якого виступає музично-виконавська інтеріоризація, що виявляється як музично-виконавська саморефлексія, самооцінка, саморегуляція; зовнішньодіяльнісний, механізмом якого є музично-виконавська екстеріоризація, що репрезентує зв'язок виконавця з соціумом, суб'єктами якого у музично-виконавській діяльності виступають композитор, музичний твір, слухач, сцена, аудиторія, що взаємопов'язуються музично-виконавською комунікацією, особистісно-виконавським спілкуванням. Атрибутами даного виміру виступають типи виконавської персоналізації творчого процесу (інтелектуальний, емоційно-об'єктивний, емоційно-суб'єктивний, гармонійний, віртуозно-темпераментний, віртуозно-раціональний).

*Виконавсько-досвідний вимір*, що є системою акумуляції, ретрансляції і трансформації виконавських умінь і навичок, якому притаманні: 1) модифікація, трансформація професійної системи художніх і технічних стереотипів скрипаля; 2) спрямування професійних установок скрипаля на досягнення суб'єктивної виконавської творчості; 3) акумуляція та синтез значущих (ціннісних) власних та еталонних зразків технічної та художньої майстерності скрипаля для досягнення вершинних рівнів музично-виконавської культури. Атрибутом даного виміру виступає індивідуальний виконавський стиль скрипаля. Під музично-виконавським стилем розуміємо своєрідну композицію співвідношень ментальних, пізнавальних (інтелектуально-емоційних), соціальних, діяльнісних стереотипів виконавської особистості, на ґрунті якої формується індивідуально-обрана неповторна (унікальна) сукупність комунікативно-виражальних

засобів скрипаля, що має потенційну здатність удосконалюватися (поглиблення стереотипів), трансформуватися (віднайдення нових установок) у процесі інтерпретації музичного твору.

Дана модель зумовлює формування трьох особистісно-фахових систем, за допомогою яких скрипаль формує свій стиль музично-виконавської діяльності, акумулює виконавський досвід, «входить» у художньо-ціннісний зміст музичного твору, впливає на індивідуально-духовні (духовно-естетичні) пріоритети слухачького соціуму, на ґрунті чого формуються акметипи музично-виконавської інтерпретації, які у свою чергу визначають акмерівні виконавської культури скрипаля. Це естетико-ментальна, ціннісно-пріоритетна та технологічно-комунікативна особистісно-фахові системи виконавської діяльності скрипаля.

Естетико-ментальна особистісно-фахова система скрипаля ґрунтується на задіяності в навчально-виконавському процесі механізмів рефлексії, спрямованих на визначення потенціалу естетико-філософських засад виконавської особистості (наявність музично-виконавського світогляду), виявлення та осмислення особливостей компонентної структури виконавської культури скрипаля (наявність виконавсько-фахової спрямованості, співвідношення пізнавально-емоційних процесів, наявність оцінно-вартісних виконавських умінь, специфічність художньо-технічної експресії), акцентуація перспектив їх розвитку, корекції, трансформації. Ознаки наявності: 1) спрямованість на фахову рефлексію; 2) наявність евристично-творчого мислення у процесі здобуття фахових компетентностей; 3) володіння виконавським самоаналізом і саморегуляцією; 4) прагнення до естетично-значущого музично-виконавського діалогу, полілогу зі слухачем, аудиторією.

*Ціннісно-регулятивна особистісно-фахова система скрипаля охоплює:* 1) аксіологічну диференціацію та аналіз виконавських цінностей (є вони у студентів чи відсутні); 2) особливості аксіологічного добору виконавських пріоритетів – за художньою змістовністю, за технічною досконалістю, за присутністю оптимальної збалансованості виконавської думки та техніки; 3) спрямованість виконавця на пошук особистісно-ціннісних виконавських ідеалів, еталонних виконань, вибір особистісно-вартісних педагогічних авторитетів, особистісно-значущих

музичних творів скрипкового репертуару; 4) володіння аксіологічно-регулятивними уміннями – самооцінка, співставлення виконавських персональних цінностей із художньо-естетичними, потреба переосмислення, зміни ідеалів, смаків, авторитетів, технічно-ціннісних навичок, умінь.

*Художньо-комунікативна особистісно-фахова виконавська система скрипаля* передбачає: 1) досягнення оптимального балансу музичного-виконавського сприйняття, уяви, мислення, емоцій та їх адекватно-творчого технічного втілення; 2) сформованість образно-технічної координації; 3) готовність виконавського апарату скрипаля до втілення проекту інтерпретації (володіння виконавським самоосмислення, оцінкою, самоконтролем, саморегуляцією); 4) володіння сценічним артистизмом – сценічне самоволодіння виконавським самоаналізом, самоконтролем, саморегуляцією.

За допомогою особистісно-фахових систем формується *художньо-значуща* виконавська інтерпретація музичного твору, яка пов'язана з виявленням *виконавської новизни* шляхом впливу (взаємодії) виконавського стилю скрипаля на процес роботи над музичним твором, що і складає самобутність і унікальність даної діяльності. Поняття виконавської значущості трактується як неповторне виконавсько-смісловне наповнення змісту музичного твору, що є творчим виконавським синтезом, виконавською персоналізацією, виконавським переосмисленням змісту музичного твору.

У річищі даних міркувань, *особистісно-значущий акметип музично-виконавської інтерпретації* досягається шляхом поглибленої індивідуалізації музично-виконавської діяльності, яка передбачає уведення в даний процес *аксіологічно-рефлексивних чинників виконавської інтеріоризації* – особистісно-сміслового занурення в образний зміст музичного твору – процес естетизації, емоційно-когнітивного переживання та ціннісного привласнення музичного твору, уведення його змісту в систему особистісних смислів виконавця .

Особистісно-значуще трактування виконавцем музичного твору стає художньо-вартісним у межах виконавського мистецтва, у процесі визначення його соціальної значущості, тобто визнання персональної значущості виконання художньо-значимим,

художньо-виконавською цінністю для самого твору, для слухача. Таким чином, ступінь соціалізації (досягнення соціально значимого через особистісно значуще) особистісно-значущого трактування музичного твору визначає його як художньо-значиме явище музично-виконавської культури. Отже, за мірою цінності персонально-особистісного виконавська інтерпретація стає надбанням музичної культури.

Отже, *формування художньо-вартісного акметипу музично-виконавської інтерпретації* стає результатом художньо-ціннісної соціалізації (адаптації) музично-виконавської діяльності на ґрунті задіяності *креативно-регулятивних чинників у механізмах виконавської екстеріоризації*, що в інтерпретаційній діяльності виявляються як процеси духовної та діяльнісної об'єктивації (трансформація, розширення індивідуально-виконавського стилю).

Таким чином, особливостями мистецько-персоналізованого підходу до формування виконавської культури скрипаля стають:

1) спрямованість на формування виконавської персоналізованої особистості скрипаля, якій притаманний свій індивідуалізований виконавський стиль;

2) наявність особистісно-фахових систем: естетико-ментальної, ціннісно-регулятивної, художньо-комунікативної;

3) сформованість акметипів інтерпретації музичного твору: особистісно-значущого та художньо-вартісного.

Отже, інтеграція духовної, соціальної і технологічної складових виконавської діяльності скрипаля в системі когнітивних, ціннісних і регулятивних координат, тобто в системі фахового самоусвідомлення, творить виконавську культуру майбутнього митця.

### Список використаної літератури

1. Берлянич М.М. Основы учения юного скрипача / Марк Моисеевич Берлянич. – М. : Издательство Росс. Академии им. Гнесиных, 1993. – 199 с.
2. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва / Галина Микитівна Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 272 с.
3. Рудницька О.П. Психолого-педагогічні проблеми загальної та мистецької освіти / О.П. Рудницька // Мистецька освіта у розвитку особистості : [монографія] / за ред. Н.Г. Ничкало. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – С. 36-55.

Оксана Андрейко

## ЭСТЕТИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ ФОРМИРОВАНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ СКРИПАЧА

*В статье освещаются эстетико-педагогические проблемы формирования исполнительской культуры студента-скрипача. Обосновывается инновационный подход к феномену музыкальной исполнительской культуры – художественно-персонализированный, разработанный на основе педагогического обеспечения интеграции индивидуально-духовной, социальной и художественно-технологической составляющих учебного процесса. Раскрывается трехмерная модель исполнительской персонализированной личности скрипача, которая включает измерение персонально-доминантных диспозиций личности скрипача, креативно-деятельностное и исполнительско-опытное измерения. Автор предлагает три личностно-профессиональные системы, формирующие акмеуровни исполнительской культуры скрипача: эстетико-ментальный, ценностно-приоритетный и технолого-коммуникативный.*

**Ключевые слова:** индивидуальный исполнительский стиль скрипача, художественно-персонализированный подход, личностно-профессиональные системы.

Oksana Andreyko

## AESTHETICS AND PEDAGOGICAL CONTEXT OF THE VIOLINIST'S PERFORMANCE CULTURE

*The aesthetic and pedagogical problems of the violinist's performance culture formation are analyzed. The trends of violinist's performing activities formation in traditional methods are observed. The concept of culture in the philosophical, psychological and pedagogical and art contexts is considered.*

*The musical performance culture as a form of artistic culture is studied. Accordingly, the innovative approach to the phenomenon of musical performance culture - artistic and personalized, which is developed on the basis of pedagogical support of the integration of individual and spiritual, social, artistic and technological components of the educational process, is substantiated. The purpose of the use of the mentioned approach as engaging students in professional and personal self-development is determined; the very high level in the field of performance art is the achievement of highly original interpretation of music. The ways of artistic and personalized approach realization in the process of the student-violinists' musical culture formation are determined. The three-dimensional model of the violinist's performance personalized personality, which covers the following dimensions: the dimension of personally dominant dispositions of the violinist's personality, creative and activity dimension, performance and experiential dimension is grounded. According to the developed model, three personal and professional systems, which form acme levels of the violinist's performance culture: aesthetic and mental, value priority and technologically communicative systems are defined. The highest level of student-violinist's musical culture is the formation of artistically valued acme type of music and performance*

*interpretation. Peculiarities of artistic and personalized approach to the formation of student-violinist's performance culture are considered. These are focus on the formation of violinist's performance personalized personality, availability of personal and professional systems (mental and aesthetic, value and regulative, artistic and communicative) of acme types formation of musical work interpretation (personal and meaningful and artistically valued).*

**Keywords:** *violinist's individual performance style, artistic and personalized approach, personal and professional systems.*

Одержано 14.05.2012 р.

---

УДК 27-662:008:316.3:2-562

**Sek,**

**Ewa**

*m. Stalowa Wola, Polska*

## **MISJA FESTIWALU KULTURY CHRZEŚCIJAŃSKIEJ EUTRAPELIA – ZARYS KONCEPCJI, RYS HISTORYCZNY I TŁO SPOŁECZNO- KULTUROWE**

*Стаття присвячена Фестивалю Християнської Культури Eutrapelia, який проходить в Сандомежській єпархії в Польщі. Представлена суспільно-культурна місія Фестивалю в контексті зламу культур на межі тисячоліть. Автор переконаний, що парадигма нової глобальної етики відображається в усіх сферах суспільного життя, руйнує традиційні цінності як фундамент культури. Підкреслюється, що сучасна молодь прагне до самовираження, але під впливом нової етики молоді люди переносять акцент із мети на засоби.*

*У статті доводиться необхідність пошуку нових привабливих для молоді форм роботи, які б зберігали досягнення цивілізації. На підставі власних досліджень, автор доходить висновку, що такою формою є Фестиваль «Євтрапелія» Католицького будинку культури «АРКА». В його основі лежить ідея євангелізації за допомогою культури єпископа Вацлава Свєжавські. Фестиваль проводиться учнями шкіл, їх учителями й організаторами, які залучаються до пізнання, осмислення й насолоди вищими цінностями через культурну творчість. Фестиваль поєднує вербальні (Слово Боже) та невербальні художні засоби вираження цінностей (музика, спів, світло, живопис, символи, скульптура, фотографія, сценічні форми, танець, жест, рух, національний одяг тощо). Концертні та наукові програми, дискусійні панелі, зустрічі, спільна молитва, сила Божого*

*Слова і Євхаристії – події життя Фестивалю. Отже, Фестиваль веде до цінностей класичної триади – Правди, Добра і Краси, до персональних цінностей, якими є любов, свобода, гідність, патріотизм.*

*Ключові слова: місія Церкви, християнство, молодь, цінності, творчість, євангелізація, нові форми виховання.*

**Wprowadzenie.** Dzieje Kościoła katolickiego, który ma charakter misyjny wciąż trwają. Kościół katolicki jako rzeczywistość mistyczna pielgrzymuje po drogach wielu epok trwając niezmiennie przy Prawdzie Objawionej, która bezsprzecznie wchodzi w relacje z prawdą odkrytą na drodze rozumowej i uzupełnia ją przekraczając granice ludzkiego rozumu. Uznanie istnienia obiektywnie istniejącej prawdy o rzeczywistości, o Bogu, człowieku i świecie, kładzie nienaruszalny fundament kulturowy, w którym człowiek orientuje się według stałych punktów odniesienia. Zburzenie takiej wizji rozumienia rzeczywistości i prawdy o niej wnosi zamęt, prowadzi do nieodwracalnych w skutkach błędów zgubnych dla człowieka, relatywizuje i podważa wszystko, czego może się człowiek uchwycić jako niezawodnego punktu oparcia, czyni względnym to, co jest stałe i niezmiennie, absolutyzuje zaś to, co nietrwałe i prowadzące do nicości. Taki właśnie jest przełom kulturowy tysiącleci będący naszym udziałem, w którym zachwiane zostają w posadach kluczowe znaczenia i pojęcia dotyczące fundamentalnych i niezmiennych prawd o naturze człowieka, o jego miejscu w relacji do Boga jako Stwórcy i Prawodawcy, o świecie, w którym człowiek ma nadaną swoją określoną pozycję ze względu na godność i przymioty jakimi został obdarzony przez Stwórcę, a następnie Zbawiciela. Wychowywanie młodego pokolenia w takich czasach zamętu i powrotu do barbarzyńskiego poziomu tym groźniejszego, że wyposażonego w nowoczesne osiągnięcia cywilizacyjne, którym człowiek ulega zamiast panować nad nimi, jest sprawą ponad ludzkie siły, wymagającą niezłomności ducha wypływającej z żywego kontaktu i bliskiej więzi z Bogiem. Pomoc na tej drodze oferuje Festiwal Kultury Chrześcijańskiej «Eutrapelia», oczywiście w wymiarze swojego zasięgu.

**Przełom kulturowy współczesnych tysiącleci.** W nawiązaniu do nauki Ojca Świętego Jana Pawła II, między innymi na podstawie Encykliki Fides et ratio, można ukazać potrzebę opierania się o prawdę obiektywnie istniejącą, do której można dochodzić zarówno na drodze rozumowej, jak i Objawienia Bożego. Szczególnie kapitalne znacznie

ma to dla kształtowania młodego człowieka wyrabiającego sobie pogląd o otaczającej rzeczywistości, aby jego rozeznanie nie uległo deformacji. Jak pisze Jan Paweł II «Nie sposób bowiem zaprzeczyć, że przede wszystkim młode pokolenia, do których należy i od których zależy przyszłość, w obecnym okresie szybkich i złożonych przemian mogą czuć się pozbawione autentycznych punktów odniesienia. Potrzeba znalezienia fundamentu, na którym można zbudować życie osobiste i społeczne, daje się szczególnie mocno odczuć zwłaszcza wówczas, gdy człowiek przekonuje się, jak niepełne są propozycje, które rzeczywistość doraźną i przemijającą wynoszą do rangi wartości, budząc fałszywe nadzieje na odkrycie prawdziwego sensu istnienia. Pod ich wpływem wielu ludzi doprowadza swoje życie na krawędź przepaści, nie zdając sobie sprawy, co ich czeka. Przyczyną tego jest także fakt, że niejednokrotnie ci, którzy zostali powołani, aby w różnych formach kultury ukazywać owoce ich przemyśleń, odwrócili spojrzenie od prawdy, przedkładając doraźny sukces nad trud cierpliwego poszukiwania tego, co naprawdę warto uczynić treścią życia» [4]. Jan Paweł II wezwał zarówno chrześcijańskich filozofów, jak i teologów, twórców kultury, wychowawców, aby pomogli młodym ludziom odnajdywać to fundamentalne kryterium możliwości poznania człowieka, jakim jest Jezus Chrystus, bez którego nie można zrozumieć człowieka, jego przeznaczenia, powołania, istoty i sensu istnienia, nie można zrozumieć dziejów, nie można zrozumieć historii Polski. Doskonale dokonał diagnozy stanu kulturowego współczesnego człowieka, precyzyjnie wskazał, gdzie tkwi źródło jego zagrożeń oraz gdzie może odnaleźć siły do uchronienia się przed nimi i zbudowania trwałego pokoju i dobrostanu. Poprzez głęboką refleksję, heroiczną pracę nad dotarciem z jej mądrością do mieszkańców naszego globu, Jan Paweł II – po pierwsze – zdiagnozował przyczyny kryzysu, jaki przeżywa współczesny człowiek, po drugie – wskazał drogi wyjścia i uzdrowienia, ostrzegł ludzkość przed nadchodzącym kataklizmem pochłonięcia człowieka przez kłamstwo o nim samym, a co za tym idzie zmierzania do zagłady, unicestwienia i duchowego zatracenia. Cywilizacja śmierci, o której Jana Paweł II uprzedzał ostrzegając przed nią, zajrzała w oczy współczesnej ludzkości. Ukazując drogi wyjścia, zachęcił do podejmowania trudu na rzecz wychowania młodego pokolenia. Można z tych wskazań wyciągnąć wnioski, iż w każdym miejscu życia Kościoła i należącego do niego człowieka może



następować dynamika ruchu myśli i czynu, prowadzących do poszukiwania i zgłębiania prawdy, a następnie przyjmowania jej i życia nią. Życie prawdą w miłości będące drogą uświęcania się osób tak żyjących, może być i jest podłożem do przełomu kulturowego, który moglibyśmy nazwać kontrrewolucją kulturową. Ta kontrrewolucja kulturowa przebiega nie tylko w opozycji do rewolucji kulturowej naszych czasów i jej globalizacji, ale przyznaje prawa «starej kulturze» – klasycznej antycznej kulturze jako pierwotnie przyjętej, a następnie rozwijanej w następnych wiekach i zweryfikowanej do konstruowania systemu wiedzy o bycie, jego metafizycznej specyfice, oraz kulturze chrześcijańskiej ufundowanej na Prawdzie Objawionej, Starym i Nowym Testamencie – uznającej istnienie prawdy obiektywnej, zaś odrzucającej proponowany współcześnie relatywizm próbujący podważyć posady prawd o naturze świata stworzonego i o Bogu, jego Stwórcy. Diagnozę zagrożeń i ich źródeł dokonała Marguerita Peeters, która ukazała w książce *Globalizacja zachodniej rewolucji kulturowej*. Kluczowe pojęcia, mechanizmy działania, w jaki sposób poprzez organizacje i instytucje międzynarodowe, ponad głowami suwerennych narodów dokonuje się manipulacja dotycząca losów współczesnego człowieka i kultur narodowych. Nowy globalny język używający pojęć zastępujących dotychczas określające i kształtujące rzeczywistość, skonstruowany jest tak, iż nie znajduje pokrycia w obiektywnej rzeczywistości, a jednak uzurpuje sobie do tego prawo, narzucając własną wizję fałszującą fundamentalną prawdę o świecie i człowieku. Fałsz ten stoi w sprzeczności z dobrem człowieka, a narzuca własną intronizację w życiu człowieka i obowiązującego prawa stanowionego w wymiarze międzynarodowym i poszczególnych państw w imieniu tego dobra. Oczywiście, znajduje to natychmiast przełożenie na wszystkie dziedziny życia społecznego, edukację, wychowanie, styl życia, przyjmowane normy, łącznie, a może przede wszystkim z ingerencją w życie rodzinne.

**Potrzeba nowych formy pracy z młodzieżą.** Aby stawić czoła nieobliczalnym tragicznym konsekwencjom tej deformacji kulturowej, należy poszukiwać nowych form pracy z młodzieżą. O tych właśnie potrzebach traktuje drugi podrozdział drugiego rozdziału pracy. Ponieważ, niestety, nie jesteśmy w stanie odwrócić lub całkowicie zahamować procesu trwającej rewolucji kulturowej i zmian, jakie wnosi ona w życie ludzkości, a wdrożone do obiegu prawnego i finansowego

funkcjonowania organizacji rządowych i pozarządowych paradygmaty nowej etyki globalnej i używany przez nią język, mają charakter obowiązujący systemy społeczności ludzkich na całym świecie, walka o młode pokolenie musi przybierać formy dla niej komunikatywne i atrakcyjne, a także angażujące bez reszty jako forma świadectwa innego nurtu, niż głównie przyjętego i obowiązującego. Młodzież, która poszukuje szczęścia, miłości, przyjaźni oraz jest pełna ideałów i pragnienia czynienia dobra bezinteresownie, może ulegać błędnemu pojmowaniu tego szczęścia, miłości, wolności, a nawet bezinteresowności, jeśli nie będzie знаła stałego punktu odniesienia zawartego w prawdzie obiektywnej i wartościach uniwersalnych. Młode pokolenie, które w sposób naturalny podąża za nowoczesnością i tworzy nadbudowę kulturową w zastanym dziedzictwie, szuka także języka właściwego dla nowych czasów – jej współczesnych, w którym będzie mogła wyrażać swoje dążenia. Powstaje w tym miejscu pytanie, jak to uczynić, aby ten nowoczesny język zawierał pojęcia odnoszące się do tradycji i uznanych przez tysiąclecia wartości, a nie uległ trendom, które wyprowadzą go do strefy kłamstwa przybierającego szatę nowoczesności, chociaż nie zawiera treści ani doskonalszych od konserwatywnych, ani prawdziwych. To zadanie jawi się przed współczesnymi wychowawcami, którzy traktując poważnie wychowywanego powierzonego mu człowieka nie mogą uciec od odpowiedzialności za niego. Stąd bierze się potrzeba szukania takich form pracy z młodzieżą, które zachowując elementy nowych odkryć i osiągnięć cywilizacyjnych, nawiążą do trwałych wartości, norm i zasad, pozwalających nawiązać kontakt z prawdą. Misją Festiwalu Kultury Chrześcijańskiej «Eutrapelia» jest poszukiwanie i proponowanie takich form, które będą mogły służyć utrwalaniu i zrozumieniu pojęć wartości należących do uniwersum i prawdy obiektywnej. Interesujące w tym Festiwalu jest między innymi to, iż oprócz eksponowania pojęć formułowanych werbalnie ma miejsce wchodzenie niejako do wnętrza tych pojęć w sposób niewerbalny, poprzez artystyczne środki wyrazu. Muzyka, śpiew, światło, obrazy, symbole, rzeźby, fotografie, różnego rodzaju formy sceniczne, w których do dość istotnego należy taniec, gest, ruch, pozwalają nie tylko sięgać po znaczenia, które odzwierciedlają prawdę, ale, co jest bardzo istotne w sytuacji narzucania nowych pojęć etyki globalnej, omijają one zewnętrzną formę ujmowania treści jakimi są słowa i ukazują rzeczywistość taką

jaka ona jest – wprost lub poprzez symbole. W ten sposób, można powiedzieć, formy te «zapominają» o coraz bardziej wszechobecnej nowomowie zaprzeczającej naturze i rzeczywistości ponadnaturalnej. Oczywiście, słowo w tych programach nie traci na swoim miejscu w sposobie bycia człowieka, zwłaszcza Słowo Boże jest obecne w centrum programów realizowanych przez festiwal. Chodzi tu o ułatwienie przekazu słownego, tak aby we współczesnej dobie cywilizacji obrazkowej docierał on i był adaptowany do świadomości młodych odbiorców. Taką drogą, można rzec, pomostem do wartości najwyższych jest to, co zawiera się w ofercie Festiwalu Kultury Chrześcijańskiej «Eutrapelia». Wyraził to w swoim liście na X-lecie Katolickiego Domu Kultury «ARKA» Założyciel tego Domu, biskup Wacław Świerzawski w następujących słowach: «Zamysł jednoczenia ludzi wokół Prawdy, Dobra i Piękna, jakże bliski Patronce «Arki», świętej Królowej Jadwidze, przyświeca tym wszystkim, którzy od lat wkładają w tę jakże ważną formę pracy z dziećmi i młodzieżą talent i serce. Gromadzą się w «Arce» młodzi, by radość młodości i wspólnotę, piękno poezji, malarstwa i rysunku, tańca i śpiewu, bogactwo pieśni i strojów regionalnych, łączyć z przeżyciem patriotycznym, a wszystko opierać na fundamencie katolickiej wiary, z której nasza ojczyzna, a zresztą i europejska kultura wyrasta. (...) Różne są dziś próby walki o młode pokolenie, o jego patriotyzm i katolicyzm. Ten sposób jest jednym z najpiękniejszych» [8].

**Praca twórcza odpowiedzią na nowe wyzwania zainteresowań wartościami.** W tej części artykułu podkreślona jest konstytutywna cecha człowieka, jaką jest noszenie obrazu i podobieństwa Boga i możliwość daną od Stwórcy brania udziału w ciągłym twórczym procesie stwarzania świata, jakie dokonuje się przez cały czas od początku aktu stwórczego uczynionego przez Boga. Przejawia się to w powoływaniu nowych osób do życia, kiedy cud poczęcia dzieje się z udziałem kobiety i mężczyzny, biorących czynny udział w stwórczym akcie Boga powołującego do życia kolejne osoby. Dzieje się to w każdym innym wymiarze życia ludzkiego, kiedy człowiek tworzy kulturę, czego nie czyni żadne inne stworzenie. Wartości istniejące w sposób obiektywny w tej kulturze przejawiają się poprzez różne dobra osobowe i nieosobowe. Klasyczna triada – prawda, dobro, piękno, o których starożytni filozofowie ułożyli teorię i ją uzasadnili, przenika kolejne dzieje ludzkości i świata, budząc zafascynowanie i ciągle nowe

naukowe wysiłki wielu intelektualistów. Bóg – Źródło tych wartości, który sam jest Prawdą, najwyższym Dobrem i najdoskonalszym Pięknem, objawia człowiekowi tajemnicę swego bytu przez Jezusa Chrystusa, który stając się człowiekiem przebóstwił na nowo i doprowadził do zbawienia człowieka zranionego grzechem. Każda epoka wciąż na nowo próbuje zrozumieć te tajemnice, i na swój sposób odpowiedzieć Bogu na zaproszenie do współpracy w dziele zbawczym. Poszukiwanie wartości prowadzących do Boga jest dla każdego człowieka z osobna i dla całych wspólnot, począwszy od rodziny, zadaniem, które wypełnia całe życie. Człowiek, który tworzy kulturę, ale jednocześnie ją przekracza i jest «czymś» więcej od niej samej, potrzebuje doświadczania wartości, uwewnętrzniania ich, uświęcania się nimi, aby w pełni urzeczywistnić swoje człowieczeństwo. W przypadku młodzieży naszych czasów, pragnie ona manifestować własne zdanie, własne poglądy, własne osądy rzeczywistości, niezależnie od stopnia osiągniętego poziomu mądrości. Idąc za nową etyką, która wtapia się coraz bardziej w sposób myślenia o prawach człowieka, młodzież ta dokonuje przesunięcia akcentu z celu na środki, które traktuje jako cele. Klasycznym tego przykładem, jakby to można było określić, jest absolutyzowanie wartości wolnego wyboru, zaś nie bierze się pod uwagę co i dlaczego ma się wybierać. Aby młodzi ludzie – i nie tylko oni – mogli przyjąć argumenty, których przeważnie nie pozwolą sobie zaoferować jako płynących od autorytetów – być może także dlatego, że ma miejsce kryzys związany z osobami o tym statusie wywołany przez upadek moralności ich samych, ale także przez indoktrynację sposobów myślenia według nowych paradygmatów – trzeba dokonać wraz z nimi twórczej pracy intelektualnej i emocjonalnej, tak, aby sami mogli dojść do właściwych wniosków. Postawa twórcza jest wynikiem długotrwałego procesu wychowawczego, nie przychodzi samoczynnie. Idąc za głosem Jana Pawła II, który w Liście do artystów określił ich rolę i wezwał do przepajania kultury wartościami chrześcijańskimi, do przymierza Ewangelii i sztuki, Festiwal Kultury Chrześcijańskiej angażuje młode osoby i ich wychowawców do podążania drogą twórczości artystycznej do poznawania i smakowania wartości wyższych, prowadzących człowieka na wyżyny człowieczeństwa.

**«Kultura ludzka z kultu Boga» – ewangelizacja przez kulturę.** Kontynuacją powyższej refleksji jest przedstawienie związku pomiędzy kulturą ludzką a kultem Boga i ewangelizacją przez kulturę. Powiązanie

i wynikanie kultury tworzonej przez człowieka wierzącego z jego wiary w Boga ma znaczenie zasadnicze. Wytworzona przez człowieka wierzącego kultura zawierająca pierwiastek Boski, wpływa następnie na tych, którzy tę kulturę poznają i asymilują. Kultura chrześcijańska zawierająca Dobrą Nowinę o Odkupieniu człowieka przez Syna Bożego, funduje kodeks moralny w życiu indywidualnym i społecznym oparty na żywej nadziei, miłości, wierze, miłosierdziu, solidarności, prawdzie, wolności, podmiotowości i godności człowieka. Cytat zawarty w tytule tego podrozdziału zaczerpnięty jest z myśli księdza biskupa Wacława Świerżawskiego przyjętej do realizacji przez Katolicki Dom Kultury „ARKA” i utrwalonej na sztandarze tej instytucji. Jak głosi Autor tej myśli, «Właściwą odpowiedzią człowieka na zbawczy akt Boga jest kult. W ścisłym znaczeniu kult jest oddawaniem czci Bogu w Liturgii, gdzie następuje to jedyne w swoim rodzaju spotkanie z Obecym, który wychodzi ku człowiekowi, by objawić mu jego przeznaczenie i doprowadzić do zjednoczenia z Sobą. Ale kult, czerpiąc z Liturgii, rozciąga się na wszystkie akty adoracji Obecnego i wyraża się również przez zachwyt nad Jego stworzeniem i przez doświadczenie własnej skończoności. W ten sposób kult obejmuje wszystkie chwile i dziedziny ludzkiego życia, jest bowiem oddawaniem Bogu czci we wnętrzu człowieka, w jego umyśle i sercu. Tak rozumiany kult jest naturalnym źródłem kultury, która wypływa bezpośrednio z natury człowieka stworzonego przez Boga i przyjmującego swoje człowieczeństwo w duchu Ewangelii» [9]. Życie człowieka Bogiem i Ewangelią skutkuje przepojeniem wszystkiego co czyni pierwiastkiem duchowym, zaś materię traktuje jako widzialny przejaw działalności Bożej w świecie. W dalszej refleksji przytoczone są ukazujące takie działanie człowieka dokumenty Kościoła, jak Konstytucja Duszpasterska o Kościele, Dokumenty II Polskiego Synodu Plenarnego, Adhortacja apostolska «Christifideles laici» Jana Pawła II, a w ich świetle ukazana działalność Festiwalu Kultury Chrześcijańskiej Eutrapelia jako ewangelizatora tu i teraz w wymiarze dostępnym wśród młodzieży tworzącej kulturę.

**Droga ku wartościom.** Ostatnia część niniejszego artykułu zatytułowana Droga ku wartościom ukazuje Festiwal Kultury Chrześcijańskiej Eutrapelia w służbie Chrystusowi, który stoi w centrum tego przedsięwzięcia. W podjętej refleksji przywołana jest adhortacja apostolska Jana Pawła II Pastores gregis z 16 października 2003 roku «O biskupie słudze Ewangelii Jezusa Chrystusa dla nadziei świata», aby

ukazać rolę Biskupa, który jednoczy młodzież i ich wychowawców w tej służbie. Mocą własnej misji apostołskiej biskup jest zdolny wprowadzać swój lud w serce tajemnicy wiary, gdzie można spotkać się z żywą osobą Jezusa Chrystusa. To dokonuje się również w tym Festiwalu. Festiwal Kultury Chrześcijańskiej «Eutrapelia» koncentruje się na Osobie Jezusa Chrystusa, pod przewodnictwem Pasterza zgłębia tajemnice wiary, formuje człowieka poszukującego coraz lepszego poznania i zadzierzgnięcia więzi z Bogiem, Najwyższą Wartością, wobec której człowiek rozumie i uznaje swoją własną wartość. Przyjęcie wiary, wszczepienie człowieka w Chrystusa przez chrzest, przemienia go nie tylko teoretycznie, według zewnętrznych znaków, które się dokonały, ale w praktyce, która obejmuje zarówno rzeczywistość duchowego statusu człowieka, jak i odbicia tego stanu w rzeczywistości postrzeganej w zachowaniu człowieka ochrzczonego, chrześcijanina, kogoś, kto należy do Chrystusa i do Niego staje się podobny. A więc mamy tu do czynienia z uwewnętrznieniem tej Wartości, jaką jest Chrystus, z uszlachetnieniem przez to wartości człowieka, który jest dzieckiem Bożym, staje się dziedzicem Królestwa Bożego i wartości do niego należących, wstępuje na drogę naśladowania Chrystusa, życia Chrystusem, życia Tą Wartością. Z przyjęciem wartości, którą jest Bóg, przyjmuje człowiek wartość miłości Boga, wartość miłości, do której uzdalnia się przez to człowiek jako podmiot czynnie i dojrzałe miłujący, przyjmuje wartość świętości, na tyle, na ile otwiera się na miłość Boga. Festiwal Kultury Chrześcijańskiej «Eutrapelia» podąża w swoich celach za tą proklamacją obecności Boga w życiu uczestników biorących w nim udział, zarówno na dziś jak i na dalekie jutro, w życiu wszystkich społeczności, które związane są z tymi osobami, a o których była już mowa w niniejszej rozprawie w podrozdziale dotyczącym zasięgu działania Festiwalu, a w szczególności biorących w nim udział społeczności szkolnych jako uczestników i adresatów „Eutrapelii”, w świadectwie dawanym przez to wszystko, co należy do aktów przynależnych Festiwalowi i dziejących się w jego toku. Można tu postawić pytanie, czy taki Festiwal realizowany przez uczniów szkół i ich opiekunów oraz organizatorów, jest w stanie sięgać po takie wartości, o których tu mowa. Droga do wartości, ich poznania i uwewnętrznienia wiedzie przez twórczość kulturową. W dalszej części tego podrozdziału ukazana jest realizacja tej drogi przez Festiwal Kultury Chrześcijańskiej «Eutrapelia». W Festiwalu Kultury

Chrześcijańskiej «Eutrapelia» uczącym przeżywania wartości prawdy, dobra i piękna opartych na glebie wiary w obecność Jezusa Chrystusa w życiu człowieka, pozwala się spojrzeć na wartość godności osoby ludzkiej i jej szczęścia rozumianych głęboko i najpełniej jak tylko można je zrozumieć. Programy artystyczne realizowane według odpowiednio dobranej tematyki, panele dyskusyjne, spotkania i świadectwa osób, czytelna postawa wyzwalająca przemyślenia o życiu duchowym i jego roli w życiu doczesnym, aby było dobrze przeżyte, wreszcie wspólna modlitwa i działanie Słowa Bożego oraz Eucharystia – to zdarzenia składające się na życie Festiwalowe, które inspirują, motywują, pouczają, umacniają jego uczestników na drodze do najwyższych wartości. Droga do wartości realizowana przez Festiwal Kultury Chrześcijańskiej «Eutrapelia» prowadzi do wartości klasycznej triady prawdy, dobra i piękna, do wartości osobowych, jakimi są miłość, wolność, godność, a wiedzie ta droga przez sfery poznawcze człowieka, usprawnianie człowieka do poznawania i przyjmowania wartości, wszystko to zaś dokonuje się w perspektywie transcendentnego wymiaru człowieka opartego na synostwie Bożym. Droga Festiwalu wiedzie przez spotkania osób we wspólnocie, przez programy artystyczne i naukowe, przez modlitwę. Służy człowiekowi w jego rozwoju do Pełni.

#### Literatura

1. Archiwum Katolickiego Domu Kultury «ARKA» w Raławicach.
2. Jan Paweł II. Adhortacja apostolska «Pastores gregis» z 16 października 2003 roku.
3. Jan Paweł II. Adhortacja apostolska «Christifideles laici» z 30 grudnia 1988 roku.
4. Jan Paweł II. Encyklika «Fides et ratio» z dnia 14 września 1998 roku.
5. Jan Paweł II. «List do artystów» z 4 kwietnia 1999 roku.
6. Peeters Marguerita. Globalizacja zachodniej rewolucji kulturowej. Kluczowe pojęcia, mechanizmy działania. – Warszawa : Wydawnictwo sióstr Loretanek, 2010.
7. Sęk E. Materiał autorski – badania własne.
8. Sęk E. Sęk E. Błogosławiony czas. – Raławice : Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu Katolicki Dom Kultury „ARKA”, 2006. – 7 s.
9. Biskup Waław Józef Świerzawski. To jest Pan, Listy pasterskie 1992 – 2002, Hodie. – Sandomierz : Wydawnictwo Diecezjalne, 2003. – 758 s.

*Ева Сек*

**ФЕСТИВАЛЬ ХРИСТИАНСКОЙ КУЛЬТУРЫ «ЭВТРАПЕЛИЯ» –  
МИССИЯ И ОБЩЕСТВЕННО-КУЛЬТУРНЫЙ ФОН**

*Статья посвящена Фестивалю Христианской Культуры Eutrapelia, который проходит в Сандожежской епархии в Польше. На основании собственных исследований представлена миссия и общественно-культурный фон Фестиваля в контексте культурного перелома современных тысячелетий. Убедительно доказывается необходимость поиска и продуцирования новых форм работы с молодежью, сохраняющих достижения цивилизации и одновременно ведущих к вечным ценностям – Истине, Добру и Красоте. Автор раскрывает пути евангелизации посредством творения культуры.*

**Ключевые слова:** миссия Церкви, христианство, молодежь, ценности, творчество, евангелизация, новые формы воспитания.

**Eva Sek**

### **EUTRAPELIA CHRISTIAN CULTURE FESTIVAL - ITS MISSION AND SOCIAL AND CULTURAL BACKGROUND**

*Article is devoted to Festival of Christian Culture Eutrapelia, which takes place in Sandomezhskiy diocese in Poland. Mission and social and cultural background of the festival are presented in the context of cultures fracture on the verge of millennia. The author is convinced that the new paradigm of global ethics and language is reflected in all spheres of social and family life, education, norms, and values; it breaks indestructible cultural foundation and leads to person's spiritual destruction. It is emphasized that modern young people want to express their opinions, views, estimates of reality. However, following the new ethics, young people transfer accent from the goal to means.*

*Necessity of search of new attractive for young people forms of activities that would retain the achievements of civilization and lead to constant values is proved. Based on her own researches, the author concludes that the following form is Festival of Christian Culture «Eutrapelia» in Catholic culture house "ARKA". The main idea the festival is evangelization by means of Bishop Vatslav Svyezhavski's culture, imprinted on the flag of the institution in the words "human culture from cult of God." The festival is held by school students, their teachers and organizers; they are involved in cognition, understanding and enjoyment of higher values through cultural creativity. The festival combines verbal (the Word of God) and nonverbal artistic means of values expression (music, singing, light, painting, symbols, sculpture, photography, stage forms, dance, gesture, movement, national costumes, etc.). Concert and academic programs, discussion panels, meetings, common prayer, the power of the Word of God and the Holy Eucharist are life events of the festival. Thus, the festival leads to the classical triad of values Truth, Goodness and Beauty, and to personal values, such as love, freedom, dignity and patriotism.*

**Keywords:** Church mission, Christianity, education, young people, values, creative work, evangelization, new forms of education.

Одержано 05.09.2012 р.



## **ПОЛІФУНКЦІОНАЛЬНИЙ ПРОСТІР МИСТЕЦТВА: ТЕРАПІЯ, РЕГУЛЯЦІЯ, КОМУНІКАЦІЯ**

УДК 7:615.851

**Кіра Сєдих,**  
м. Полтава

### **ФЕНОМЕН МИСТЕЦТВА В ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

*Аналізуються ознаки, специфічні та водночас спільні для таких видів діяльності, як мистецтво і психотерапія. Характеризуються можливості роботи з казкою як інструментом психотерапії. Автор статті доходить висновку, що і Простір Психотерапії, і Простір Мистецтва – це простори умовні, відокремлені від простору реального життя. Наголошується, що символізм мистецької і психотерапевтичної реальності, глибокі переживання в цих реальностях дають змогу людині вийти в іншу площину розуміння себе та знайти нові сенси власної екзистенції.*

**Ключові слова:** мистецтво, психотерапія, психотерапевтична діяльність, казкотерапія.

Психотерапію часто називають мистецтвом. Це метафора чи справді можна знайти ознаки мистецтва як специфічної діяльності в психотерапії? Як відбуваються зміни в поведінці та інтрапсихічному просторі людини під дією психотерапії? Що є психологічними чинниками, які призводять до цих змін? Якщо за сучасними уявленнями системи комунікації і свідомості є автономними стосовно одна одної, тоді залишається відкритим питання, яким чином комунікативні надбання змінюють свідомість. У нашій статті проаналізуємо ознаки, специфічні та водночас спільні для таких видів діяльності, як мистецтво і психотерапія.

Методологічну основу аналізу склали зарубіжні та вітчизняні теорії психології мистецтва (Л. Виготський, Є. Басін, О. Завгородня, К. Юнг, В. Пропп, Арнхейм, С. Гольдентріхт, Д. Соколов, М. Еліаде, Х. Дікман, І. Євтушенко, О. Крупнік, О. Мелоям, Л. Кемерон-Бендлер, В. Семенов, Б. Теплов, G.Howard), принципи системного підходу в контексті психології розвитку

особистості (Б. Ананьєв, Л. Анциферова, Б. Братусь, Л. Виготський, В. Зінченко, Г. Костюк, Б. Ломов, С. Максименко, В. Слободчиков), а також основні положення системної сімейної психології та сімейних взаємин (П. Вацлавік, К. Вітакер, Н. Максимова, М. Сільвіні-Палацолі).

Сприймання; почуття (емоції); фантазія – це домінуючі психічні процеси, завдяки яким створюється мистецтво і реалізується можливість його «споживання» глядачем. У праці «Психологія мистецтва» Л. Виготський описує теорію про сприймання, почуття, уяву, фантазію та її практичне втілення у мистецькій дії. Як він зазначає, «залишається загадковим зв'язок і співвідношення емоційних фактів із фантазією». Е. Тітченер указує на те, що «почуття відрізняються такою особливістю як розмитість, почуття не має якості ясності, а це означає, що на почутті неможливо зосередити увагу, якщо ми намагаємось це зробити, то задоволення або незадоволення одразу зникає і приховується від нас. Якщо ми бажаємо отримати задоволення від концерту або картини, ми повинні уважно сприймати те, що ми бачимо або чуємо; але як тільки ми намагаємось звернути увагу на саме задоволення, це останнє зникає» [цит. за 1, с. 208]. Л. Виготський зауважив, що природна протилежність та антагонізм двох душ – мислячої та емоційної погано ладять між собою. Психіка людини, яка з них складається, є психіка «погано організована, нестійка, сповнена внутрішніх суперечностей».

У літературній творчості своєрідне вживання слів, їх символізація долає невимовленість свого внутрішнього слова. О. Уайльд щодо завдання і впливу мистецтва висловився так: «... посилити таємничість, огорнути і їх творця, і його творіння туманом дивовижного, такого цінного і для богів, і тих, хто їм молиться» [цит. за 1, с. 290].

Будь-який мистецький (літературний) твір несе в собі обов'язкове афективне протиріччя, яке викликається взаємно протилежними почуттями та призводить до їх «короткого замикання» і знищення. Так виникає катарсис, тобто складне перетворення почуттів. Л. Виготський вважає, що вплив мистецтва можливий завдяки боротьбі двох несумісних мотивів героя і глядача. Ця боротьба породжує протиріччя, якому необхідно бути аби знайти свою розрядку в катарсисі і без якого немає

мистецтва [1]. Також художній твір викликає в нас афекти подвійного роду: так, моє переживання разом із героєм його почуттів – це соафект; а якщо я переживаю за героя, коли він ще не здогадується про те, що йому загрожує небезпека, то це буде мій власний афект, афект глядача, який відрізняється від соафекту. Крім цього, виділяють подвійність будь-якої акторської емоції – і справжність емоції, яку переживає актор у ролі свого персонажу, і художність дії форми (звуки, паузи, ритм, слова і мовчання).

Для впливу мистецтва дуже важливим є «трагічне враження». Т. Ліппс розвиває цю теорію і говорить, що психічна подія може затримуватись у своїй природній течії і тоді психічний рух утворює «запруду». Завдяки цим трагічним затримкам підвищується цінність героя, який страждає, а завдяки тому, що ми переймаємося чужими почуттями, підвищується й наша власна цінність. Як говорить Т. Ліппс, при сприйманні душевного страждання підвищується не що інше, як саме це об'єктивоване почуття самоцінності: «Я найвищою мірою відчуваю себе і свою людську цінність в іншій людині, я відчуваю і щонайглибше переживаю, що означає бути людиною» [1, с. 219]. І засобом цього переживання є страждання

Будь-яка наша емоція має тілесне вираження і при цьому воно фіксується, втілюється в певній ідеї (Т. Рібо). Але емоція виражається не тільки в мімічних, пантомімічних, секреторних, соматичних реакціях нашого організму, вона потребує певного вираження через посередництво нашої фантазії. Будь-яка емоція обслуговується уявою і проявляється в низці фантастичних уявлень і образів, які послуговуються ніби вторинним вираженням (Л. Виготський). Незважаючи на те, що в мистецькому творі трагічне враження має гнітючий характер, воно являє один із найвищих підйомів, на які здатна людська природа, тому, що через духовне здолання глибокої болі виникає почуття тріумфу, що не має рівного собі.

Варто звернути увагу на так звану «статичну та динамічну ідентичність» героя, яка перебуває в повній залежності від принципу самої літературної або драматичної конструкції і може змінюватися протягом твору так, як це в кожному окремому випадку визначається загальною динамікою самого твору. Кожен твір мистецтва являє собою складну взаємодію багатьох факторів,

тоді завданням дослідження характеристик мистецького простору є визначення специфічного характеру цієї взаємодії. Так, як зазначає Л. Виготський, матеріалом дослідження має бути немотивоване в мистецтві, тобто таке, що належить лише мистецтву (як ми розуміємо, на відміну від психології). Л. Толстой вказує: «Герої Шекспіра постійно роблять і говорять те, що їм не тільки не притаманне, але й ні для чого не потрібне» [1, с.241]. Але ж уміння описати зміни почуттів і складає основу розуміння динамічного героя, що власне й є мистецьким «дивом» [1].

Так, як зазначає Л. Виготський, О. Пушкін створив свій роман «Євгеній Онегін», долаючи природні якості матеріалу. Адже за типом характеру Онегін не спроможний до справжнього кохання (на початку роману він людина, яка відчуває «внутрішню пустку», розчарована в житті), але в кінці роману він закохується і тим самим порушує логіку і статику власного характеру. Л. Виготський говорить, що саме з цього подолання «характеристик матеріалу» і протидії йому виникає справжній політ, той підйом, який викликає катарсис у мистецтві [1]. Як зазначав Аристотель, «фабула є основа і душа трагедії, а вже за нею слідує характер». Вільне зображення характерів у Шекспіра не має на меті наблизити героїв до дійсних людей і до повноти реального життя, а зовсім інше – ускладнити, збагатити розвиток дії і трагічний візерунок життя. У романі ми часто зустрічаємося з тим, що характери дійових осіб розгорнуті динамічно, сповнені протиріч і розвиваються як конструктивний фактор, який видозмінює всі події, або навпаки, як фактор, який сам відчуває деформацію зі сторони іншого домінуючого фактору. Така внутрішня суперечність є в романах Ф. Достоєвського. Л. Виготський вважав, що в основу будь-якої драми покладена боротьба, тому формальна структура трагедії чи фарсу абсолютно однакова: всюди є відомі прийоми, закони, сили, з якими бореться герой. Драматичний характер останнього визначає постійний синтез двох протилежних афектів – афекту норми й афекту порушення. Тому герой весь час сприймається нами динамічно, не як річ, а як певна подія. «Найближчий необхідний наслідок цієї ірраціональності художнього твору – рівноправність його різноманітних тлумачень» (А. Горнфельд) [цит. за 1, с. 286-287]. Остаточне тлумачення тексту і героя означає вичерпність, далі читати (дивитися, слухати) немає сенсу. Аналізуючи образ

Гамлета, Л. Виготський зазначає, що цю трагедію можна назвати «трагедією трагедій». «Гамлет» починається там, де закінчується звичайна трагедія, це «основа і вершина, альфа і омега». Вона вся побудована на первинній скорботі самого людського існування, смутку буття, нескінченної вічної окремішності «Я», нескінченної самотності. Вся трагедія ніби відбувається на межі, на порозі двох світів (людського і божественного), і цим відновлюється перервана єдність, долається окремішність, так трагедія переходить у молитву, піднімається до молитви, бо там, де є молитва (злиття), там немає трагічного, там закінчується трагедія. Отже, естетична формула «художньої насолоди» – це глибоке страждання, затьмарення духу, приєднання до трагічного. «Трагедія ловить нас в тенета власної совісті, запалює трагічний вогонь нашого «Я», і її переживання тому стає для нас стражданням, замість очікуваної естетичної «насолоди» (Л. Виготський) [1, с. 411-412]. Тому ми перериваємо сприймання трагедії, не витримуючи її світла до кінця, ось чому будь-яка трагедія, як вистава в «Гамлеті», обривається на мовчанні і тому є не завершеною трагедією. Трагедію треба закінчити, її треба завершити в собі, у своєму переживанні.

У попередників психотерапії (шаманство, магія, зцілювання, релігійні обряди) музика, театралізоване дійство, образотворче мистецтво були (і є) обов'язковим атрибутом і формою впливу на інтрапсихічний простір людини.

Отже, визначимо ознаки спільні для мистецтва і психотерапії:

1. Обов'язкове афективне протиріччя, яке викликає взаємно протилежні почуття і веде до їх «короткого замикання» і знищення – виникнення катарсису.

2. Афекти подвійного роду у психотерапевта (соафект із переживаннями клієнта і власний афект), а в мистецтві це відбувається із глядачем. Переживання терапевта під час терапії схожі з акторськими емоціями (і справжніх, і «несправжніх», без негативної оцінки останніх). Справжність – у виникненні соафекту (співпереживання); несправжність – це вторинна емоція (вона виникла в мене, але не з приводу мого життя); реальне переживання (а не просто опис) свого травматичного досвіду клієнтом у психотерапевтичному діалозі із збереженням біфокальної свідомості.

3. Проникнення чужими почуттями підвищує і нашу власну цінність (переживання учасників психотерапевтичної групи і терапевта чужих, клієнтських страждань).

4. Статична ідентичність «героя» і в психотерапії, і в мистецтві (література, драматургія) перебуває в повній залежності від принципу самої конструкції і може змінюватися протягом твору так, як це в кожному окремому випадку визначається загальною динамікою самого твору. Слова закріплюють атрибутивність там, де її не може бути (тим самим перетворюючи динамічні, процесуальні характеристики на невід'ємні та застигли якості). Особливо це помітно в «діагностиці» і типологіях особистості. Це «зручно» для користувача цими типологіями, бо дозволяє переозначити людину в об'єкт із певними сталими характеристиками з передбаченим результатом маніпулювання (без негативної оцінки цього слова) цим об'єктом.

5. Немотивованість змін, що відбулися у клієнта в психотерапії (чи бувають зміни у клієнта в терапії взагалі мотивованими? Чи не тому ефективність психотерапії, коли це стається, сприймається нами як диво? Хоча ми й робимо вигляд, що це необхідно-обов'язковий результат «правильної» психотерапії).

6. Подолання «характеристик клієнта, як матеріалу». Таємничість і міфологічність терапії (за О. Лосевим, «міф є основою становлення особистості, особистість і є міф»). І протидія цьому статичному матеріалу, завдяки чому виникає, той підйом («салт», поштовх), який руйнує застигли конструкти і творить нові.

7. «Фабула є основою і душею трагедії, а вже за нею слідує характер». «Фабула» (сюжет і розгортання) психотерапевтичного процесу, за якою слідує клієнти і є фактором для змін.

8. Опис випадків, які виносяться на супервізію, виступи на конференціях і більша частина статей – скоріше створені за законами белетристики, ніж за якимись іншими законами. Це не є недоліком, а, ймовірно, відображає характер самого матеріалу, опис якого потребує саме такої форми.

Психотерапія – це перехідний простір від фантазії до дійсності, і від дійсності до фантазії, тому вона (терапія) має ознаки і фантазії, і дійсності. Психотерапія частково будується за законами Мистецтва та Гри, як специфічних діяльностей, та відмінна від законів «реальності». Можна вважати це неспецифічною

(загальною) ознакою для всіх напрямків психотерапії. Тому популярні ті види терапії, які явно створюють простір для гри та фантазії.

Психотерапія включає феномен творчості і спів-творчості, наприклад, клієнт описує своє життя і тим самим стає автором «роману» свого власного життя. При цьому можна свідомо чи несвідомо включати фантазування. І саме це – творення «роману» – є дуже цінним і унікальним досвідом для клієнта. Якщо мистецтво народилося для виживання, як баланс тяжкій фізичній праці; релігія – для виявлення смислу людського життя та формування способів долати страждання, то, можливо, терапія виникла – як баланс «одноманітності» життя та нереалізованості «різних можливих життів». У сучасному суспільстві з християнсько-європейською культурою ця потреба актуалізується через збільшення кількості вільного часу від роботи; низькі фізичні навантаження сучасної людини; зменшення кількості дітей у сім'ї; підвищення загального рівня освіти; багатство різних ідей і доступ до ідей і знань; недостатність «таємничого» в житті (наука пояснила устрій світу, всесвіту, людини, стосунків – зникла сакральність); можливість і бажання прожити декілька життів за одне людське життя.

Психотерапія використовує певні форми, в яких існує уява, почуття та ідеї – це метафори, історії, скульптура, розстановка, аналіз сновидінь; і форми, в яких існує комунікація – слова; мовчання; ритм; паузи; дотики (або їх відсутність); міміка, пантоміміка. Напруга; катарсис; інсайт; рефлексія – це феномени і механізми діяльності змін у психотерапії (як у мистецтві).

Отже, Простір Психотерапії відділений від простору реального життя (як і простір мистецтва). Символи фіксують наше розуміння реального життя. Мистецтво – це умовний простір, але при цьому те, що відбувається, «чіпляє» глибинні мотиви і справжні емоції, реальні психічні процеси. Фантазія і гра в житті кожної людини як предтечі мистецтва пов'язані з нашою первинною базовою реальністю. Вони умовні й опосередковані нашими конструктами та вписані в реальний контекст. Простір психотерапії також умовна реальність. Пропорції мистецтва, гри та дійсності в психотерапевтичному просторі різні, це залежить від напрямку та форми проведення. Якщо психотерапевтичний простір є умовним, тоді перше, що необхідно зробити клієнту, – прийняти

цю умовність, інакше психотерапія не відбудеться, все закінчиться однією-двома сесіями.

Така форма людської діяльності як мистецтво викликає певний стан свідомості, відмінний від «свідомості в дійсності», і надає можливість «розрихлити звичні конструкти» через інтрапсихічні механізми екстеріоризації та інтеріоризації.

Один із засновників наративної психотерапії, М. Уайт, вважає, клієнт приходить у терапію з «невдалою особистісною історією», і що нові історії нашого життя з'являються тоді, коли ми їх розповідаємо та проживаємо по-новому [2]. Ключовий момент наративної терапії – це відчуття вибору, яке дозволяє створювати такі нові історії.

Психотерапія – специфічна подія, що розгортається в межах психотерапевтичної ситуації. Психотерапевтична ситуація структурує зміст події і спрямовує її. Ситуація задається низкою чинників, зокрема формальних: психолог, клієнт і його проблема, їх зустріч у рольових позиціях і цільова взаємодія між ними. Крім того, необхідною умовою психотерапії є інтенція – прагнення до здійснення можливостей, можливостей зустрічі психотерапевта з клієнтом, а також визначальна ідея, ідеальний образ зустрічі та функціональне забезпечення. Узагальнюючи характеристику психотерапії, можна сказати, що психотерапевтичний простір – це організація психотерапевтичного процесу як події через відповідну ситуацію.

Якщо певна історія переповідається слухачеві з метою надання йому допомоги, вона стає метафорою. Так, сучасний німецький психотерапевт А. Ретцер диференціює життя на прожите, пережите та розказане і говорить про те, що психотерапевтичні дії відбуваються в комунікативному просторі розказаного життя, і тому зміна самовизначення як самоопису відбувається впродовж комунікативного процесу, під час якого змінюється й переписується особиста історія життя [3].

Використання метафор у психологічному консультуванні та психотерапії не має в наш час науково обумовленої концепції, а розвивається як система емпіричних технік, що застосовуються в різних психотерапевтичних підходах. При дослідженні «збірників метафор» таких, як міфологія, релігія, література, наукова фантастика, газетні публікації, поп-культура та ін., створювалася



концепція метафори як багаторівневого джерела перегляду «старих проблем під новим кутом зору» [3].

В історії розвитку культури метафори використовувалися як прийоми, за допомогою яких розвивалися й передавалися ідеї. Народні казки навчають спілкуванню та взаємодії, в них зашифрований досвід поколінь, способи вирішення загадок, долання труднощів. Персонажі казок стикаються з труднощами, для вирішення яких їм необхідне вміння використовувати свої індивідуальні можливості. У психотерапевтичному контексті метафора – це історія, в якій схований ключ до вирішення певної проблеми.

Однією з дієвих психотерапевтичних методик є створення клієнтом казок. Перевага казок у дитячій терапії полягає в тому, що вони надають можливість говорити з дитиною однією мовою, встановлювати контакт і взаєморозуміння, наближати дорослого (психотерапевта) до дитини (клієнта). Застосування казок у терапії дорослих ефективно тим, що казка може бути більш інформативною, ніж звичайна життєва історія, бо вона розкриває потаємні бажання й активує його фантазію. Казки, створені клієнтами, дають матеріал для аналізу й назви для індивідуально значущих понять. Казка пробуджує творчий ресурс і самого терапевта.

Метафори розподіляють на природні, тобто ті, які використовує психотерапевт, та сконструйовані – створені психотерапевтом. Рішення, які пропонує казка, можуть бути «правильними» (культурально загальновідомими та прийнятними) або традиційно-сімейними, можуть бути «підказані» психотерапевтом (із його особистого або професійного досвіду), і нарешті, – це власні особистісні рішення клієнта. Усі ці рішення відповідають різним стилям і напрямкам роботи психотерапевта, і всі вони працюють по-різному. Небезпека «правильних рішень» – формальний підхід: що заважало прийняти це рішення раніше? А «підказані рішення», на нашу думку, малоефективні, як і будь-які інші поради.

Існують різні версії походження казок: це – і десакралізація міфу, і зашифровані ритуали, й історичні хроніки. У казках описані можливі моделі поведінки (біхевіоральний підхід) та виражені рольові взаємодії (транзактний аналіз).

Конструкти (або моделі світу) мають обов'язковий міфопоетичний рівень (за Е. Берном, це так звані «життєві сценарії»). Важливий аспект казок – трансформація. Так, К. Юнг вважав головним мотивом казки процес індивідуації, який можна визначити як перевизначення людиною себе завдяки розпізнанню та інтеграції своїх пригнічених до цього ресурсів. Для дитини казка дає можливість подорослішати, а для дорослого – повернутися в дитинство, у стан, коли ресурси ще вільні від тиску більш пізніх соціальних нашарувань і заборон.

Мотив прокляття, притаманний казкам, втілюється через чари. Прокляття накладається без певної причини. Також описані різні способи рятування від чарів, яке, як правило, пов'язане з мотивом відродження.

Поняття «функції казки» створив В. Пропп. Так, функція – це вчинок дійової особи, який визначається з точки зору його значущості для ходу дії. Наприклад, функція дарувателя (фея та інші). Функції є постійними, стійкими елементами казок і водночас основними складовими казки. Число функцій у казці обмежене, послідовність функцій завжди однакова. Проте він виділив 31 функцію казки та сім ролей: царівна, «замовник», герой, даруватель, помічник, антагоніст, псевдогерой. Дослідник проаналізував структуру казок. Вона складається з таких елементів: 1) настанова або заборона, 2) порушення настанови або заборони, 3) шкідництво, 4) від'їзд героя, 5) завдання, 6) зустріч із дарувателем, 7) чарівні дари, 8) поява героя, 9) поява злодія, 10) боротьба героя зі злодієм, 11) перемога героя, 12) повернення героя, 13) прибуття героя додому, 14) псевдогерой, 15) важкі випробування, 16) біда зникає, 17) впізнавання героя, 18) псевдогероя викривають, 19) покарання злодія, 20) весілля [3; 4; 5].

Персонажі казок символізують внутрішні прагнення, переживання та становлення особистості героя. Так, Х. Дікман зазначає, що людина на шляху свого свідомого становлення повинна зустрітися зі страшним, взаємодіяти з ним і перемогти [5]. Образний світ казки може служити їй засобом для того, що само по собі не обмежується лише дитинством. Автори багатьох психотерапевтичних напрямків приділяли увагу описам та аналізу

казок (НЛП, еріксоніанський гіпноз, транзактний аналіз Берна, юнгіанський напрям).

На нашу думку, важливим, але неусвідомлюваним та неописаним персонажем казки є дорога, – у цьому символі поєднуються час і простір, ідея розвитку і змін.

Якщо проблема, конфлікт, описані в певній історії, нагадують нам аналогічні події в нашому житті, ця оповідь стає для нас більш значущою.

Під час психотерапевтичного сеансу ми пропонуємо написати казку на тему: «Історія моєї сім'ї». Мета цього завдання – саме через таку форму розповіді побачити, як саме конструює клієнт свій образ та образи членів сім'ї в рамках своєї системи особистих конструктів. Ми не інтерпретуємо те, що розповідає клієнт, а намагаємося через запитання разом із ним зрозуміти потаємне значення метафоричних уявлень для нього самого. На початку роботи, як правило, дітям легше створювати казки, ніж дорослим. Якщо ми працюємо з дитиною, у якої проблеми в школі, то ми пропонуємо їй створити і написати казку «про школу».

Протягом консультування клієнт створює три казки: на першому етапі роботи, в середині терапії та на завершальному етапі. При перших зустрічах кожен із членів сім'ї пише і розповідає свою казку. Інші мають можливість порівняти її зі своєю «версією». На цьому етапі, зазвичай, казки мають збіднену структуру й формалізований зміст (народилися, зустрілися, одружилися і почали жити довго й щасливо). У процесі обговорення важливо задавати такі запитання: чи всі важливі персонажі вашого життя відображені в казці; чи всі важливі події, що відбувалися в сім'ї, знайшли місце у вашій розповіді; що буде з казковими персонажами через декілька років; який персонаж казки репрезентує вашу проблему; які персонажі з'являться пізніше; який період цієї казки переживає сім'я зараз; як називається ваша казка?

На серединному етапі терапії пишеться друга казка, яка створюється спільно всіма членами сім'ї. Пропонується написати казку, «яка би задовольняла і подобалася кожному з вас». По колу передається «чарівна паличка», і кожен по черзі продовжує плести мереживо казки. На цьому етапі психолог повідомляє членів родини, що буде грати роль феї, яка має право інколи втручатися в створення сюжету. Втручання психолога в ролі феї відбувається в

ті моменти, коли сім'я занадто формально або стереотипно розвиває сюжет; тоді психолог включається з якимось несподіваним поворотом. Він може вводити нових героїв, раптово повертати сюжет, вводити питання на конструювання можливостей, що дає змогу конструювати нові креативні варіанти дійсності. Гіпотетичний і навіть фантастичний варіант питань дозволяє гратися у «несерйозній», віртуальній реальності казки, тим самим виключаючи страх перед будь-якими змінами, провокує на введення до застарілих конструктів фантастичних змінних, – при цьому в конструкті з'являється відкритий простір.

На останній зустрічі психолог знову пропонує створити казку. Згадується перший варіант, який був у сім'ї, обговорюються зміни сюжетів і зміни назви.

При аналізі тексту об'єктом вивчення стає, в першу чергу, контекст, аби зрозуміти нерозчленовану сукупність індивідуальних явищ і рис, які визначають безсистемні явища, те, що виходить за межі впорядкованості, постає як випадкове, втілює свободу, ірраціональність у людських діях.

Під час консультування нерідко виникає таке враження, що кількість конструктів (історій) є досить обмеженою, клієнти ніби знаходяться в коконі трагічного світобачення і занадто серйозно ставляться до самих себе і тих проблем, що виникають у житті. Так, одна клієнтка 23 років сказала: «У мене враження, що мені вже 90 років, і я все знаю, і мене ніщо не зможе здивувати чи зацікавити».

Процеси думання і писання, вважає Ж. Дерріда, є способами творення світу, ми живемо в писаному, а писане є певним способом життя. Із цих позицій консультуванням вважається будь-яке конструювання додаткових «історій», котрі дають змогу розширити складність сприйняття [3].

Свого часу, Л. Фуко зазначав, що людина втрачає свободу ціною обмеження знання та на користь «конструювання власного екзистенціального проекту». Кожна людина, будучи «суверенним суб'єктом будь-якого пізнання», має здатність до пошуків альтернативного знання щонайменше в самому собі. Як пише послідовник Л. Фуко Ж. Дерріда, деконструкція протиріччя полягає в тому, щоб зруйнувати існуючу в даний момент ієрархію. Працюючи в рамках понятійної системи, практика реконструкції ставить собі за мету руйнування цієї системи; вона (ця практика)

грає смислами, задалегідь готуючи нові кореляції, поєднання й контексти. Реконструкція не може мати місце там, де є відданість здоровому глузду [3]. Тут існують певні аналогії до практики системної терапії у формі гіпотетичних питань, у створенні альтернативних історій. Казка – це гра з альтернативними реальностями, і ми використовуємо таку форму терапії, оскільки вважаємо, що творчість варто застосовувати для конструювання нового сенсу.

Форма казки викликає почуття умовності, розвиваючи у клієнта фантазію і гру. Сама структура традиційної казки схожа з ідеєю й процесом психотерапії – проблема (симптом) як «зачаклування» героя (клієнта), поява «добрих сил» – психотерапевта, випробування і переживання в процесі психотерапії, шлях та очікуваний *happy end* – одужання. Тип «зачаклування», який клієнт обирає при складанні казок, може допомогти знайти неусвідомлювану ідею, яку до цього «озвучує» симптом.

Отже, і Простір Психотерапії, і Простір Мистецтва – це простори умовні, виокремлені від простору реального життя, та при цьому символізм як мистецької, так і психотерапевтичної реальності та глибокі переживання в цих реальностях дають нам змогу вийти в іншу площину розуміння і нас самих, і повсякденного життя і знайти нові сенси власної екзистенції. Тому справжнє мистецтво завжди несе в собі функції психотерапії, а справжня психотерапія – є мистецтвом. Певна таємниця як мистецтва, так і психотерапії ніколи не буде повністю зрозумілою, бо вона створюється неповторністю кожного стосунку і породжує унікальність кожного діалогу – і діалогу «психотерапевт – клієнт», і діалогу між людиною і мистецьким твором. У цьому діалозі створюються і проживаються миті спільного спів-буття, яке дивовижним чином об'єднує нас у наших найкращих проявах не тільки з суб'єктом (або об'єктом) діалогу, але й з усім людством.

### Список використаної літератури

1. Выготский Л.С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – Мн. : Современное Слово, 1998. – 480 с.
2. Морган Э. Что такое нарративная терапия? Легко читающееся вступление / Э. Морган. – СПб : Питер, 2005. – 231 с.
3. Седих К.В. Психологія взаємодії систем: «сім'я і освітні інституції» : [монографія] / К.В. Седих. – Київ – Полтава : Довкілля, 2008. – 260 с.

4. Соколов Д. Сказки и Сказкотерапия: Теории и Комментарии / Д. Соколов. – М. : Независимая фирма «Класс», 2004. – 284 с.
5. Элиаде М. Оккультизм, колдовство и моды в культуре / М. Элиаде. – М. : ИД: Гелиос, 2002. – 224 с.

*Кира Седых*

#### **ФЕНОМЕН ИСКУССТВА В ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Анализируются признаки, специфические и одновременно общие для таких видов деятельности, как искусство и психотерапия. Характеризируются возможности работы со сказкой как инструментом психотерапии. Автор статьи делает вывод о том, что и Пространство Психотерапии, и Пространство Искусства условны, отделены от пространства реальной жизни. Акцентируется, что символизм художественной и психотерапевтической реальности, глубокие переживания в этих реальностях дают возможность человеку выйти в иную плоскость понимания себя и найти новые смыслы собственной экзистенции.*

**Ключевые слова:** *искусство, психотерапия, психотерапевтическая деятельность, сказкотерапия.*

*Кіра Сєдих*

#### **ФЕНОМЕН МИСТЕЦТВА В ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

*Analyzing the phenomena of psychotherapy and art the author singles out their common features: 1) affective conflict that leads to catharsis, 2) experience of affects of double type (empathy and own affect), and 3) penetration of the other person's feelings that increases its own value, and 4) words reinforce attribute where it can not exist, transforming procedural characteristics into frozen qualities\$ it allows transforming person into an object with certain constant characteristics. In art and psychotherapy the static identity of "hero" varies throughout the work (session) according to the general dynamics; 5) the rise counteracts the static material and destroys the frozen constructs and creates new, 6) changes are not motivated; 7) "plot" (story and deployment) as psychotherapeutic and art processes are factors of changes, 8) psychotherapeutic sessions are often described by the laws of fiction, which probably reflects the nature of the material; it needs to get an art form. Opportunities to work with the fairy-tale as an instrument of psychotherapy are characterized.*

*The author concludes that Space of Psychotherapy and Space of Art -are conditional, separated from the space of real life spaces. It is noted that the symbolism of art and psychotherapeutic reality, deep emotions in these realities allow a person to go to another plane of self-understanding and to find new meaning of his own existence. So true art always carries the function of psychotherapy and true psychotherapy - is an art. It is accented that we will never get and discover the secret of art and psychotherapy by the end, because it is created by uniqueness of relationships and creates uniqueness of each dialogue - "therapist - client", "person - work of art." The moments of shared co-existence are experienced in this dialog; it brings us to our best.*

**Keywords:** *art, psychotherapy, psychotherapeutic activities, fairy-tale therapy.*

Одержано 15.10.2012 р.

## **МУЗИКОТЕРАПІЯ В ІНТЕРАКТИВНОМУ НАВЧАННІ**

*Аналізуються напрями та форми музикотерапії. Характеризуються особливості застосування прийомів рецептивної, активної та інтегративної музикотерапії при використанні інтерактивних педагогічних технологій. Наголошується, що функціональні можливості музикотерапії в умовах інтерактивного навчання виявляються в діагностиці й оптимізації функціонального стану учнів, регуляції психологічної атмосфери заняття, стимулюванні механізмів рефлексії, сприяють налагодженню позитивної навчальної взаємодії та продуктивного співробітництва.*

**Ключові слова:** *інтерактивні педагогічні технології; рецептивна, активна, інтегративна музикотерапія; функціональний стан учнів.*

Гуманістична спрямованість сучасної освіти вимагає забезпечення розвитку особистості учня як індивідуальної цілісності, неповторної та найвищої цінності. В цьому аспекті особливого значення набуває впровадження в навчально-виховний процес особистісно орієнтованих і здоров'язберігаючих педагогічних технологій.

Формуванню здатності учнів до активної навчальної взаємодії, творчого співробітництва, ініціативної поведінки в пізнавальній сфері сприяє застосування інтерактивних педагогічних технологій. Питанням організації інтерактивного навчання в школі присвячені праці Л. Карамушки, М. Малигіної, Т. Пироженко, О. Пометун, Г. Сиротенка та ін.

Важливою умовою реалізації інтерактивного підходу в професійній діяльності вчителя є створення позитивного навчального середовища на уроці, діагностика та стабілізація психоемоційного стану кожного учня. Тому досить актуальним є використання на інтерактивних заняттях мистецтва як засобу психотерапевтичного впливу на особистість школяра. Ще у давнину психотерапевтичний вплив мистецтва досліджували такі філософи, як: Аль-Фарабі, Аристотель, Панді, Піфагор, Платон. Проблеми арт-терапії висвітлено у працях сучасних вітчизняних і зарубіжних учених: В. Драганчук, В. Зав'ялова, Б. Карвасарського,

Т. Зенкевич-Євстігнеєвої, К. Швабе, В. Елькіна, С. Шабутіна та ін. Питання педагогічного потенціалу музикотерапії розглядаються в дослідженнях Н. Євстігнеєвої, М. Лещенко, Є. Перламутрової, Г. Побережної, Н. Роджерс, О. Федій та ін. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що питання використання психотерапевтичного потенціалу музичного мистецтва при застосуванні інтерактивних педагогічних технологій залишається маловивченим.

*Мета статті* полягає в теоретичному обґрунтуванні сутності музикотерапевтичного підходу в інтерактивному навчанні.

Під музикотерапією розуміють використання музики з метою психолого-педагогічної корекції, адаптації, соціальної реабілітації дітей із негативними проявами в поведінці [2]. Останнім часом методи музикотерапії активно застосовують у педагогіці як: засіб збереження психічного здоров'я дітей і профілактики емоційно-стресових станів [7]; один із шляхів соціалізації та подолання комунікативних проблем [6]; механізм стабілізації функціонального стану учнів [3]. Крім цього, розроблена цілісна організаційно-методична система підготовки вчителів до застосування естетотерапії в педагогічній практиці [10].

Психотерапевти виділяють чотири основних напрями дії музикотерапії: емоційне активування в ході вербальної психотерапії; розвиток навичок міжособистісного спілкування (комунікативних функцій і можливостей); регулюючий вплив на психовегетативні процеси; підвищення естетичних потреб. У якості механізмів психотерапевтичного впливу музики вказують катарсис, емоційну розрядку, регулювання емоційного стану, полегшення усвідомлення власних переживань, конфронтацію з життєвими проблемами, підвищення соціальної активності, надбання нових засобів емоційної експресії, полегшення формування нових відношень і установок. Розрізняють основні форми музикотерапії: рецептивну, активну й інтегративну. Рецептивна (пасивна) полягає в тому, що учасник займає позицію простого слухача, сприймаючи різноманітні музичні композиції чи звуки. Вона існує в трьох формах: комунікативній (спільне прослуховування музики, спрямоване на підтримку взаємних контактів порозуміння і довіри), реактивній (спрямованої на досягнення катарсису) і регулятивній (зниженню нервово-психічної напруги) [8, с. 287].



Активна музикотерапія представляє собою терапевтично спрямовану, активну музичну діяльність: відтворення, фантазування, імпровізацію за допомогою голосу й обраних музичних інструментів. Широко використовуються в музикотерапії інструментальна імпровізація та групова терапія співом. Під інструментальною імпровізацією розуміють дію груп, які використовують для самовираження різні музичні інструменти, наприклад, піаніно, скрипку, віолончель, гітару, флейту і т.п. Музично-невербальні дії у рамках імпровізації на інструментах становлять, по-перше, вільну гру для себе; по-друге, музичну гру за певними правилами, які на невербальному рівні можуть бути терапевтичними; по-третє, тематичну гру, терапевтична ефективність якої лежить у відображенні специфічного індивідуального типу поведінки та його корекції [1].

Групова терапія співом є методом музичної терапії, під яким слід розуміти активну дію у вигляді співу в рамках групи учасників. Ознаки цієї активності такі: загальні дії, спрямовані на самих осіб, які беруть участь у цій діяльності, а не на іншу групу учасників; спів як форма загальної дії, що не потребує художньої інтерпретації, а стосується творчого вираження і переживання без урахування естетичних чинників; співи не є самоціллю, вони переслідують терапевтичні цілі.

До методів активної музичної терапії К. Швабе, окрім інструментальної імпровізації та керованої групової терапії співом, відносить рухову імпровізацію під «класичну» музику та танцювальну групову терапію. У цьому випадку музикотерапія вже набуває інтегративної форми. При груповій танцювальній музичній терапії застосовуються усі можливі види танцю. Цей процес вимагає від кожного учасника орієнтації на загальні явища групи та різні рухові процеси. Мета цього методу полягає в емоційній релаксації, активізації ігрових контактів і розвитку естетичних потреб [1, с. 128].

Інтегративна музикотерапія поєднує психотерапевтичний вплив музики та інших видів мистецтва: малювання під музику; музично-рухливі ігри; пантоміма, пластична драматизація під музику; створення віршів, малюнків, оповідань після прослуховування музики; застосування прийомів казкотерапії, хореотерапії, психодрами [7].

Вивчення такого підходу знаходимо в теорії гуманістичної терапії на основі експресивних видів мистецтв Н. Роджерс [9, с. 132]. На її думку, використання експресивних мистецтв полегшує процеси емоційного оздоровлення, вирішує внутрішній конфлікт і будить творчість людини. Така терапія використовує різноманітні мистецтва (танець, малювання, живопис, скульптуру, музику, театр) в умовах, що забезпечують психологічну підтримку людини з метою стимулювання її особистісного росту та розвитку. Експресивне мистецтво, як зазначає Н. Роджерс, – це використання емоційних, інтуїтивних аспектів нас самих за допомогою різноманітних засобів. Використовувати мистецтво експресивно – це значить увійти у внутрішній світ людини з метою виявлення її переживань і вираження цих переживань за допомогою художніх форм, руху, звуку, письма або драматизації. Експресивні мистецтва переносять клієнта у світ емоцій і додають до його досвіду новий вимір. Включення мистецтва в психотерапію, на думку вченої, дає клієнту можливість використання неконтрольованих, вільних і наповнених енергією частин свого Я. Така терапія містить моменти радісного, повного життя навчання, яке відбувається на багатьох рівнях: сенсорному, кінестетичному, понятійному, емоційному та міфічному [9, с. 133-134].

Н. Євстігнєєва розглядає музикотерапію як засіб саморегуляції функціонального стану учнів, який відображує ступінь їхньої активності, можливість виконувати навчальну діяльність. Під функціональним станом науковець розуміє інтегральний комплекс функцій і якостей людини, який безпосередньо або опосередковано зумовлює виконання діяльності. Показниками сприятливого функціонального стану є високий рівень працездатності учнів, адекватна поведінка та позитивний емоційний стан [3, с. 9-10].

Отже, аналіз теоретичних основ музикотерапії свідчить, що її дія спрямована на розвиток навичок міжособистісного спілкування, створення позитивного емоційного комунікативного середовища, зниження та регуляцію нервово-психічної напруги, стабілізацію функціонального стану учнів, включення рефлексивних механізмів активізації пізнавальної діяльності. Ці фактори є основою організації навчальної інтеракції. То ж, порівнюючи спільні риси музикотерапевтичного та інтерактивно-рефлексивного підходів, а також зважаючи на досвід застосування музичного мистецтва на

інтерактивних заняттях в школі, ми дійшли висновку про доцільність використання прийомів музикотерапії в інтерактивному навчанні.

Інтерактивне навчання полягає в широкому застосуванні інтерактивних педагогічних технологій у навчально-виховному процесі. Під інтерактивними педагогічними технологіями ми розуміємо педагогічні технології, що передбачають стимулювання позитивної рефлексії в умовах активної взаємодії учасників навчально-виховного процесу та спрямовані на активізацію навчально-пізнавальної діяльності, виховання та особистісний розвиток кожного учня. Особливостями їхнього застосування є: цілеспрямоване забезпечення емоційних контактів і позитивних комунікативних переживань у процесі взаємодії з метою створення позитивного навчального середовища; гармонійне поєднання пізнавальної і фізичної активності учнів; мотивація та активізація рефлексії учнів; системне навчання школярів різних форм і методів навчальної взаємодії [5]. Як бачимо, забезпечення цих умов засобами музикотерапії сприятиме, з одного боку, підвищенню ефективності інтерактивного навчання, а з іншого – посиленню психотерапевтичного впливу музики.

Для з'ясування суті музикотерапевтичного підходу в інтерактивному навчанні, нами було проаналізовано особливості використання різних форм музикотерапії при застосуванні інтерактивних педагогічних технологій.

В інтерактивних технологіях взаємодії учня з самим собою, які ґрунтуються на активізації особистісної рефлексії, широко використовуються прийоми *рецептивної* музикотерапії. Технологія «Музика мого життя» передбачає залучення учнів до осмислення як характеру музики, її сюжетної лінії, так і аналізу власного досвіду й переживань. Перед слуханням нового музичного твору учням дається установка, що музика, яка зараз звучатиме, описує певну історію з їхнього життя. Діти, слухаючи, уявляють ситуацію, яка б відповідала твору. Потім кожен записує свою історію в так званій «Зошит моїх думок» або розповідає класу, групі чи сусіду по парті свою історію, визначає характер музики. Після цього діти дізнаються справжню назву твору або його сюжет, обговорюють їхню відповідність музиці, з'ясовують, які почуття й переживання вона викликає. Добираючи музичні зразки для слухання, необхідно

зважати на рекомендації фахівців у галузі музикотерапії. Так, наприклад, у книзі Г. Побережної «Музика в дитячій душі» подано «аудіотеку», в якій науковець акцентує на терапевтичному впливі на слухачів музики різних стилів [7, с. 70-79]. Проаналізувавши дану аудіотеку, ми дійшли висновку, що у запропонованій інтерактивній технології доцільно використовувати твори імпресіоністів, які здатні розширити просторову й часову уяву слухача, розвинути його фантазію. Використання музикотерапії у цьому випадку стимулює особистісну рефлексію учнів, залучаючи їх до самоаналізу та осмислення власних почуттів.

Подібною технологією є створення (письмове або усне) оповідання-роздуму «Музика мого настрою». Дітям пропонується обрати із запропонованих творів той, що найбільше їм імпонує і порівняти свій настрій із відповідним музичним образом. У цьому випадку пропонується музика різних стилів. Якщо слухач обирає заспокійливу, врівноважену музику імпресіонізму, – це говорить про його психологічну врівноваженість у даний момент і спокій. Вибір бурхливої й напруженої музики романтизму свідчить про бурхливі переживання слухача. Музика рококо імпонує людям, що переживають душевну гармонію й рівновагу. Отже, використання даного прийому уможливорює діагностування функціонального стану учнів і може проводитися як на початку уроку з метою подальшого усунення негативних проявів, так і по його завершенню для перевірки ефективності роботи.

Активна навчальна взаємодія на занятті можлива лише за умови створення позитивного навчально-пізнавального поля. Використання в інтерактивних педагогічних технологіях музики, яка має заспокійливий ефект, допомагає уникати надмірного збудження та агресії школярів. І навпаки, життєстверджуюча яскрава музика здатна мотивувати й активізувати навчально-пізнавальну діяльність учнів. При організації інтерактивних педагогічних технологій конкурентно-конструктивної взаємодії (дискусій, дебатів) учасникам важливо зберігати емоційну рівновагу в умовах зіткнення протилежних точок зору на проблему, що розглядається. Звучання заспокійливої музики М. Равеля, К. Дебюсі допоможе оптимізувати психологічну атмосферу на занятті через подолання надмірного збудження учасників. І, навпаки, генерація ідей учасників при застосуванні інтерактивної

педагогічної технології «мозковий штурм», як і при кооперативній роботі в малих групах, ефективно відбувається під звучання музичних зразків, що стимулюють мислення, уяву. Відповідно до запропонованої Г. Побережною «аудіотеки» з цією метою можна використовувати музику класицизму, яка сприяє розумовій концентрації, покращенню уваги, відновлює й стимулює природний ритм біотоків головного мозку.

Використання прийомів *активної* музикотерапії в інтерактивному навчанні виявляється у відтворенні, фантазуванні та імпровізації за допомогою голосу й музичних інструментів. Технологія «Учень дня», в основі якої лежить інтерактивна гра К. Фопеля, передбачає спільне виконання відомої пісні для одного з членів групи з метою відзначення його здобутків або привітання (з навчальними успіхами на уроці, святі тощо). Такий спів відзначається особливою натхненністю та емоційністю. Учні, виконуючи пісню, демонструють прихильність до слухача, відчувають радість приналежності до даної групи.

Потужним терапевтичним засобом вважають такий напрям сучасного популярного музичного мистецтва, як реп [7, с. 65]. Ця музика дозволяє вивільнити негативні почуття, допомогти в соціалізації учнів, розширити комунікативну свободу. Музичні імпровізації в цьому стилі доцільно використовувати в інтерактивній технології «Мікрофон». Учасники, сидячи по колу, передають уявний мікрофон, озвучуючи створені імпровізації на задану вчителем тему. Наприклад, мої мрії, мої бажання, кращі моменти уроку. Для усунення негативних станів доцільні імпровізації на теми: негатив дня, що я хочу змінити і т. ін. Ефективність технології зростає, коли всі учні разом створюють ритмічний супровід своїх імпровізацій на шумових інструментах, акцентуючи сильну долю кожного такту. Це викликає позитивні емоції, почуття згуртованості та спільного вирішення проблеми.

Психотерапевтичний потенціал має і народне музичне мистецтво. На цьому наголошував ще В. Верховинець, надаючи великої уваги у своїй «Весняночці» духовному оздоровленню школярів засобами українського дитячого музичного фольклору. Діалогічне виконання дитячих народних пісень на уроках музики піднімає настрій школярів, стимулює увагу, розвиток творчих здібностей, найбільш природно впливаючи на внутрішній світ

дитини. Так, наприклад, учні об'єднуються в групи для виконання партій окремих персонажів, співаючи пісні «Грицю, Грицю, до роботи», «Курка-чубатурка» та ін.

*Інтегративна* музикотерапія застосовується в інтерактивній технології «Кольори музики». Вчитель пропонує послухати два протилежні за характером музичні твори. Після обговорення історії створення композицій, ритмічних і мелодичних особливостей музики, почуттів, які вона передає, діти об'єднуються в малі групи. Кожна з груп отримує два великі аркуші паперу, на яких позначено назви творів. Учні дається завдання під час повторного слухання музики зобразити її за допомогою кольорів, із якими вона асоціюється. У такий спосіб кожною групою створюється два малюнки. Якщо вчитель ставить за мету не вивчення конкретних музичних творів, а дослідження й розвиток емоційного поля дитини, учням пропонується створювати колективні ілюстрації без попереднього обговорення музичних зразків. Відсутність певних установок дає можливість кожній дитині «почути» свої кольори, а вже потім проаналізувати і співставити власне бачення з іншими.

Використання інтегративної музикотерапії в інтерактивному навчанні дозволяє активізувати комунікативну діяльність, інтеракцію суб'єктів навчального процесу. Поєднання різних видів мистецтв природно відбувається в музичних іграх-драматизаціях, які розглядаються як один із видів інтерактивних педагогічних технологій. В основу таких драматизацій покладено метод психодрами, що використовується у психотерапії як «рольова гра», у ході якої створюються необхідні умови для спонтанного вираження почуттів, пов'язаних із найбільше важливими для пацієнта проблемами [8, с. 404]. Психодрама як лікувальний, психотерапевтичний метод була створена й розроблена Морено на основі досвіду його театрального експерименту «спонтанного театру», початкова мета якого не була пов'язана з психотерапією і полягала в розвитку та реалізації творчого потенціалу людини, його творчого «Я» в «театрі життя». Внутрішні й міжособистісні зміни, що досягалися учасниками «спонтанного театру», послужили основою для подальшого розвитку психодрами як психотерапевтичного методу. Поєднання музики, танцю, ігрового компоненту в драматизації підвищує психотерапевтичний вплив музики на особистість школяра, забезпечує рухову активність

дітей. Учні переживають такі емоції та стани, які інакше не можна було б відчутти. У дітей виховується почуття прекрасного і гуманного, вони здійснюють відкриття, навчаються і набувають необхідного соціального досвіду. Так, виконуючи роль негативних персонажів, дитина відчуває, яке зло вона може скоїти, як від цього можуть страждати ті, хто її оточують. Діти, які виконують ролі позитивних персонажів, усвідомлюють, що утвердження добра на землі – головне завдання кожної людини. Музична драматизація стає способом осмислення і пояснення явищ дійсності, природи, суспільних відносин, моральних учинків і поведінки людей.

М. Лещенко у своїй книзі «Зарубіжні технології початкового навчання» визначає такі принципи організації психодрами: комплексність, тобто синтез інтелектуально-чуттєвого і моторного елементів; спонтанність – природна невимушена реакція на різноманітні психогенні фактори; суб'єктивність – безпосереднє включення індивідуума в драматичну колізію [4, с. 147]. Науковець наголошує, що доцільно пропонувати інсценувати різні ситуації, щоб певна модель поведінки фіксувалася у свідомості вихованців. Отже, для музичної драматизації можуть обиратися ситуації з життя учнів (під час вивчення природничих, суспільних дисциплін), уривки казок, віршів, пісень (на уроках літератури, музики), сюжети творів образотворчого мистецтва тощо.

Інтегративна музикотерапія в умовах активної інтеракції учасників навчально-виховного процесу дає можливість змінювати негативні риси характеру і способи поведінки дітей, знижувати негативну емоційну напругу, усувати комунікативні конфлікти в учнівському колективі, розкривати творчі здібності учасників і тим самим стабілізувати їхнє психічне здоров'я.

У результаті проведеного нами експерименту з використання психотерапевтичного впливу різних видів мистецтва при вивченні казок В. Сухомлинського у початковій школі було з'ясовано, що застосування інтегративної музикотерапії в інтерактивному навчанні молодших школярів є дієвим засобом усунення стресів, невпевненості у власних силах, подолання труднощів у спілкуванні, а також зменшує агресивність, ворожість дітей.

Отже, музикотерапевтичний підхід в інтерактивному навчанні полягає в широкому використанні різних форм музикотерапії при застосуванні інтерактивних педагогічних технологій у навчально-

виховному процесі з метою підвищення ефективності навчальної діяльності учнів і посилення позитивного впливу музики на розвиток гармонійної особистості школяра. Функціональні можливості музикотерапії в умовах інтерактивного навчання виявляються в діагностиці й оптимізації функціонального стану учнів, регуляції психологічної атмосфери заняття, стимулюванні механізмів рефлексії, налагодженню позитивної навчальної взаємодії та продуктивного співробітництва. Всі ці фактори сприяють створенню позитивної мотивації навчання, активізації навчально-пізнавальної діяльності школярів і стабілізації психічного здоров'я дітей.

Вивчення питання застосування методів і форм музикотерапії в інтерактивному навчанні не вичерпується даною роботою. Подальшого дослідження потребують особливості музикотерапевтичного підходу в навчанні дітей різних вікових груп і дорослих, а також у інклюзивній освіті.

### Список використаної літератури

1. Антонова-Турченко О.Г. Музична психотерапія : посібник-хрестоматія / О.Г. Антонова-Турченко, Л.С. Дробот; Інститут змісту і методів навчання. – К. : ІЗМН, 1997. – 258 с.
2. Енциклопедія освіти / гол. ред. В.Г. Кремень ; АПН України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Євстігнєєва Н. І. Підготовка майбутнього вчителя до використання музики як засобу саморегуляції функціонального стану учнів : автореф. дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Наталія Іванівна Євстігнєєва. – Вінниця, 2005. – 21 с.
4. Лещенко М.П. Зарубіжні технології підготовки учителів до естетичного виховання : [монографія] / Марія Лещенко. – 2-е вид., доп. – К : Інст. педаг. і псих. проф. освіти АПН України, 1996. – 192 с.
5. Павленко Н.О. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій : автореф. дис. ...канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Павленко Наталія Олександрівна. – К., 2008. – 21 с.
6. Перламутрова Е. Песенная терапия при работе с детьми / Е. Перламутрова // Искусство в школе. – 1997 – №1. – С. 37-39.
7. [Побережная Г. И.](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=EC&P21DBN=EC&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=M=&S21C OLORTERMS=0&S21STR=Музыка в детской душе) [http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?Z21ID=&I21DBN=EC&P21DBN=EC&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=M=&S21C OLORTERMS=0&S21STR=Музыка в детской душе](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=EC&P21DBN=EC&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=M=&S21C OLORTERMS=0&S21STR=Музыка в детской душе) / [Побережная Галина Ионовна](#). – К. : Укр. агентство інформації та друку «Рада», 2007. – 80 с.



8. Психотерапевтическая энциклопедия / под общ. ред. Б.Д. Карвасарского. – СПб. : Питер КОМ, 1999. – 752 с.
9. Роджерс Н. Путь к целостности. Человеко-центрированная терапия на основе экспрессивных искусств / Н. Роджерс // Вопросы психологии. – 1995. – №1. – С. 132-138.
10. Федій О. А. Підготовка педагогів до використання засобів естетотерапії : теорія і практика : [монографія] / О. А. Федій. – Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2009. – 404 с.

*Наталья Павленко*

### **МУЗЫКОТЕРАПИЯ В ИНТЕРАКТИВНОМ ОБУЧЕНИИ**

*Анализируются направления и формы музыкотерапии, особенности использования приемов рецептивной, активной и интегративной музыкотерапии в интерактивных педагогических технологиях. Отмечается, что функциональные возможности музыкотерапии в условиях интерактивного обучения проявляются в диагностике и оптимизации функционального состояния учащихся, регуляции психологической атмосферы занятия, стимулировании механизмов рефлексии, а также способствуют установлению положительного взаимодействия и продуктивного сотрудничества в учебном процессе.*

**Ключевые слова:** *интерактивные педагогические технологии, рецептивная, активная, интегративная музыкотерапия; функциональное состояние учащихся.*

*Natalia Pavlenko*

### **MUSIC THERAPY IN INTERACTIVE LEARNING**

*Trends and forms of music therapy, peculiarities of applying techniques of receptive, active and integrative music therapy using interactive pedagogical techniques are analyzed. The author considers interactive pedagogical technologies as pedagogical technologies; they provide stimulating of positive reflection in active interaction between members of the educational process. The distinctive features of their application are: purposeful support of emotional contact and positive communicative emotions in the process of interaction in order to create positive educational environment; harmonious combination of students' cognitive and physical activities; motivation and activation of students' reflection; systematic teaching students different forms and methods of educational interaction.*

*The author analyzes functionality of music therapeutic approach to interactive learning. According to the author, music therapeutic approach to interactive learning consists in extensive usage of different forms of music therapy when applying interactive pedagogical techniques in the educational process in order to enhance students' learning activities and positive impact of music on student's harmonious development. It is noted that the functionality of music therapy in interactive learning is revealed in the diagnosis and optimization of the students' functional state, regulation of psychological atmosphere during the lesson, in stimulating of mechanisms of reflection, establishing of positive learning interaction and productive cooperation. It is experimentally proved that*

*these factors contribute to creating of positive learning motivation, activate students' teaching and learning activities and stabilize children's mental health.*

**Key words:** *interactive pedagogical technologies, receptive, active, integrative music therapy, students' functional status.*

Одержано 08.10.2011 р.

УДК 7:615  
**Сорока,**

**Ольга**

м. Тернопіль

## **ОБРАЗОТВОРЧЕ МИСТЕЦТВО Й АРТ-ТЕРАПІЯ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ**

*У статті розкриваються поліфункціональні можливості образотворчого мистецтва й арт-терапії та здійснюється їх порівняльний аналіз. Охарактеризовано вплив арт-терапії на емоційне самопочуття і психічне здоров'я особистості, групи, колективу. Виділено механізми психологічної дії мистецтва. Розглянуто техніку візуалізації, «активної уяви». Зазначено, що для арт-терапії важливішим є власне процес творчості, щирість і повнота самовираження, а не кінцевий продукт і його оцінка.*

**Ключові слова:** *образотворче мистецтво, арт-терапія, функціональні можливості.*

В умовах поглиблення демократизації вітчизняної освіти, активної трансформації суспільства, усвідомлення загрози бездуховності актуальними і значущими в освітній сфері стають загальнолюдські цінності. Серед засобів формуючого впливу виключної функціональної ролі набуває образотворче мистецтво. Оскільки образотворче мистецтво загальноновизнано складовою духовної культури суспільства, цілком очевидним виступає його неоціненне значення для цілісного виховання особистості, її емоційного, естетичного й інтелектуального розвитку.

Педагогічні аспекти використання творів образотворчого мистецтва неодноразово були предметом пильної дослідницької уваги ряду теоретиків і практиків (В. Алексєєва, Е. Белкіна, Н. Ветлугіна, В. Вільчинський, С. Коновець, В. Кузін, Г. Лабунська, Л. Масол, О. Мелік-Пашаєв, О. Рудницька, О. Савченко, Н. Сакуліна, Г. Тарасенко, О. Щербаков, А. Щербо та ін.).

Можливості мистецтва, в тому числі й образотворчого, та їхній вплив на особистість розглядали Б. Ананьєв, Р. Арнхейм, Л. Виготський, С. Максименко, С. Раппопорт та ін.

Філософські й соціологічні аспекти сутності арт-терапії вивчали російські дослідники: Е. Бурно, Г. Бурковський, О. Копитін, Л. Лебедева, Р. Хайкін та ін. Серед вітчизняних дослідників відомі праці О. Боряк, О. Вознесенської, О. Деркач, Л. Калініної, О. Піхтар, І. П'ятницька-Позднякової, І. Ушакова, О. Федій та ін.

*Мета статті* – здійснити порівняльний аналіз ключових аспектів образотворчого мистецтва й арт-терапії.

З'ясуванням сутності мистецтва займаються різні галузі людинознавства: філософія, мистецтвознавство, психологія, педагогіка тощо. З філософської точки зору мистецтво являє собою специфічну форму суспільної свідомості і людської діяльності, що представляє собою творчий відбиток дійсності в художніх способах.

Естетика розглядає мистецтво як вид духовної діяльності людей, який формує і розвиває здатність творчо перетворювати навколишній світ за законами краси, реалізуючи універсальні потреби людини в сприйнятті дійсності в розвинутих формах чуттєвості.

Психологія визначає мистецтво як форму духовно-практичної діяльності, у якій розвиваються й освоюються загальнолюдські якості, змістові аспекти діяльності, нові форми спілкування, що і дозволяє розглядати його в якості засобу розвитку мовної комунікації.

У свою чергу педагогіка вбачає у мистецтві найважливіший засіб розвитку і виховання особистості. У процесі взаємодії людини з мистецтвом відбувається її прилучення до цінностей культури і суспільства. Крім того, мистецтво виступає засобом соціалізації й одночасно індивідуалізації особистості.

Згідно з визначенням тлумачного словника російської мови мистецтво – це «творче відображення дійсності в художніх образах» [12, с. 252]. «Мистецтво – універсальний засіб вираження

почуттів, настроїв, особистісних відносин і досягнення самореалізації – одночасно виступає універсальним методом пізнання духовної спадщини людства, краси і реальності навколишнього світу, що дозволяє не ламати природну індивідуальність дитини, а використовувати його особливості на благо розвитку» [13, с. 4]. Таким чином, мистецтво можна розглядати як засіб самопізнання, саморозвитку, самовираження, самотерапії. Якщо, за словами Ш. Блонделя «перша пелюшка немовляти – саван його природної індивідуальності» [13, с. 4], то мистецтво допомагає розвитку цієї природної індивідуальності, збагачуючи духовний світ дитини [2].

Цілющі здібності мистецтва були усвідомлені ще в давнину, і пов'язували їх передусім з катарсисом – очищенням. Катарсис може досягатися як через сприйняття, так і через вираження. Виразити щось – означає, звільнитися від нього або, принаймні, зменшити його інтенсивність, розділити з іншими, побачити з боку. Можливо «ви-говорити», «ви-співати», «ви-малювати», «ви-грати», «ви-танцювати» переживання, тобто перенести їх на щось зовнішнє – музику, малюнок, танець, вірш, а потім вже розгледіти, розчути, зрозуміти й усвідомити їх [8, с. 50].

У різних наукових працях, присвячених педагогічним, естетичним, психологічним аспектам мистецтва, воно розглядається як:

- галузь творчої діяльності людини, що відрізняється переважанням естетичної функції;
- галузь, відповідальна за створення безперервної духовної і культурної спадкоємності в історії;
- фундамент особистості, вид людської діяльності, що створює цілісну картину світу в єдності думки і почуття в системі емоційних образів.

Л. Виготський у «Психології мистецтва» аналізує феномен мистецтва з різних точок зору: мистецтво як пізнання, мистецтво як вираження несвідомого, як катарсис, як прийом. Він пише: «Акт мистецтва є не містичний акт нашої душі, а такий же реальний акт, як і всі інші рухи нашої сутності, але тільки він перевершує за своєю складністю всі інші» [4, с. 333].

У мистецтві, як стверджує М. Каган, відбувається органічне злиття чотирьох основних видів діяльності – пізнавальної, творчої, ціннісно-орієнтаційної і комунікативної [7].

Варто зазначити, що серед різних видів мистецтв саме образотворче справляє на людину чи не найефективнішу дію, бо завдяки своїй універсальності воно поглиблює знання, інтенсифікує візуальний і сенсорний досвід, формує загальну та естетичну культуру особистості.

Головна ознака образотворчого мистецтва полягає в тому, що воно безпосередньо зображує подобу самих предметів і явищ у їхньому чуттєвому бутті, думки ж і переживання автора передаються сприймаючому опосередковано, через цю почуттєву сферу. Образотворче мистецтво належить до невиконавчих видів, воно найчастіше не потребує посередника між автором і глядачем. Головним предметом пізнання в живописі виступає людина з її внутрішнім світом, її відношенням до суспільства і природи, до дійсності взагалі. При цьому живопису властиві образність, асоціативність і емоційна забарвленість.

Образотворче мистецтво як мова художньої комунікації має свої особливості, так само як і образотворча мова кожного художника. Важко переоцінити роль образотворчого мистецтва у розвитку фантазії та уяви дітей. На папері і в пластиліні або з використанням будь-яких інших художніх матеріалів, дитина може втілити свої мрії, бажання, фантазії, передати те, що важко висловити словами. Отже, заняття образотворчим мистецтвом активізують та розвивають пізнавальні процеси, а значить і в цілому, сприяють інтелектуальному розвитку дітей, формуванню раціонального та емоційного інтелекту, так як у процесі образотворчої творчості задіюється не тільки права півкуля, відповідальна за формально-логічне мислення, але і ліва, відповідальна за образне мислення та інтуїцію [2].

Образотворче мистецтво «забезпечує гармонію інтелектуального та художньо-естетичного розвитку особистості, сприяє збагаченню її емоційно-почуттєвої сфери, розвиває її пізнавальну й творчу активність, естетичні потреби і самки, допомагає їй включитися в процес засвоєння та творення художньо-естетичної культури своєї нації» [17, с. 146].

Усі види образотворчого мистецтва розраховані на зорове сприймання їх людиною, але у процесі художньо-творчої діяльності та практичної роботи відбувається синтез чуттєвої сфери людини. Як підкреслює Л. Масол, «природні здібності до зорово-просторових, акустично-образних, вербальних та інших розумових операцій реалізуються дитиною комплексно і, що свідомість учнів сприймає навколишнє середовище одночасно всією сенсорною пам'яттю: зором, слухом, нюхом, дотиком, смаком, які перетинаються образно і вербально, емоційно і практично» [10, с. 20].

Окрім цього образотворче мистецтво передбачає розвиток чуттєвих, міметичних (нове осмислення образу) та імагінативних (уявлення образу на задану тему в стані розслаблення) потенцій через образи, метафори, споглядання, фантами, проєкції в смислі реалізації естетичного конструювання дійсності [16, с. 509].

У процесі сприймання мистецтва відбувається збудження творчої активності людини, завдяки позитивності художніх емоцій [15]. Однак С. Максименко [6] підкреслює роль і негативних емоцій (гнів, незадоволення), які мають ряд конструктивних сторін, здатних підготувати дух людини до боротьби, до здатності чинити опір. Це сприяє активній життєвій позиції, гнучкому реагуванню на виниклі обставини. Отже, сприймання мистецтва полягає у перетворенні негативних почуттів у позитивну емоцію, що несе в собі мистецтво. Потужним фактором у розвитку позитивних емоцій у процесі образотворчої діяльності є синтез елементів сенсорної інформації, яка сприймається дитиною. Тому розвиток сенсорних відчуттів образотворчим мистецтвом уможлиблює повноцінне сприймання дійсності та є основою пізнання світу, першою сходинкою чуттєвого досвіду.

І. Руденко наголошує, що образотворче мистецтво – це єдність художньо-пізнавальної та художньо-творчої основи: наочно-чуттєва, предметно-життєва та емоційна сторони. Свій вплив на суспільне життя людей образотворче мистецтво успішно здійснює за умов його сприймання та відчуття, особливості якого завжди обумовлені здатністю суб'єкта активно інтерпретувати його дійсність [16, с. 513].

Варто враховувати той факт, що спонтанна образотворча діяльність здатна виражати неусвідомлюваний зміст психічного

життя. Згідно з З. Фрейдом, образотворча уява має багато загального з фантазіями і сновидіннями, оскільки, подібно до них, виконує компенсуючу роль і знімає психічну напругу, що виникає при неможливості здійснення інстинктивних потреб. Вона є компромісною формою їх задоволення, що здійснюється не в прямому, а в опосередкованому вигляді.

Останнім часом інтерес до використання мистецтва в психокорекційних, психотерапевтичних цілях, до механізмів його впливу на людину значно виріс. Це пов'язано з необхідністю його використання в роботі з різними категоріями дітей, які мають соціально-психологічні проблеми. Йдеться про інноваційну педагогічну технологію – арт-терапію.

Для розуміння змісту і суті поняття «арт-терапія» розпочнемо з уточнення основних понять. На сьогодні, на жаль, не існує єдиного прийнятого визначення «арт-терапії». Спробуємо розібратися з термінологією.

Якщо розглядати це поняття з позиції генезису його словотворення, то «арт-терапія» складається з двох слів: «арт» і «терапія». «Арт» походить від лат. *artista* – освічений, магістр мистецтва, тобто людина, яка обрала своєю професією публічне виконання творів різних видів мистецтва. Терапія – від грец. *therapeia* – лікування – розділ медицини, що вивчає внутрішні хвороби, розробляє методи їх лікування і профілактики [18].

Особливо термін «арт-терапія» (від англ. *art*: мистецтво, *art-therapy* букв. – терапія мистецтвом) поширений у країнах з англомовним населенням, у першу чергу у Великобританії і США, і означає найчастіше лікування пластичною образотворчою творчістю з метою дії на психоемоційний стан хворого. Наголошується на використанні, передусім, візуальних мистецтв: живопису, графіки, скульптури, дизайну, або таких форм творчості, в яких візуальний канал комунікації відіграє провідну роль (кінематограф, відео-арт, перфоманс тощо) [9, с. 35].

Автори Американського культурного словника англійської мови визначають арт-терапію як засіб, що включає в себе застосування певних видів образотворчого мистецтва, зокрема живопису та скульптури, з метою розуміння та вираження почуттів.

Згідно АНЗАТА – офіційного веб-сайта асоціації арт-терапії у Новій Зеландії та Австралії – арт-терапія чи арт-психотерапія є формою психотерапії, що використовує творчі методи, включаючи візуальні прийоми творення мистецтва, драму, танець/рух для покращення та повідомлення про фізичне, розумове та емоційне самопочуття людини. Більшість арт-терапевтів асоціації АНЗАТА використовують візуальне мистецтво.

У психотерапевтичній літературі використовуються також терміни «образотворча терапія» або «художня терапія», проте вони не тотожні англomовному аналогу і дещо звужують його зміст.

Згідно з визначенням тлумачного словника психіатричних термінів, арт-терапія є одним із видів психотерапії, лікування залученням до мистецтва. З цією метою з «хворим» або обговорюються витвори мистецтва, або використовуються переживання творця – мистецтво слугує для «хворого» можливістю самовираження, відреагування, відволікаючим засобом [3].

Великий тлумачний словник сучасної української мови визначає арт-терапію як метод лікування нервових і психічних захворювань засобами мистецтва та самовираження в мистецтві.

Російська енциклопедія соціальної роботи розглядає арт-терапію як одночасно і способи, і технології реабілітації осіб з обмеженими можливостями засобами мистецтва і художньої діяльності.

Педагогічний термінологічний словник під арт-терапією розуміє терапію засобами мистецтва, що допомагає звільнитися від конфліктів і сильних переживань, розвиває увагу до почуттів, посилює відчуття власної особової цінності і підвищує художні компетенції.

Т. Кісельова надає суттєвого значення можливостям арт-терапії (art – мистецтво, therapies – лікування) як творчому самовираженню [8]. Варто зазначити, що арт-терапія нерозривно пов'язана з образотворчим мистецтвом, оскільки так званий процес «лікування» відбувається саме за допомогою мистецтва.

Сучасна арт-терапія розглядає мистецтво в якості психотерапевтичного чинника, причому традиційна арт-терапія базується на використанні прийомів, методів і продуктів саме образотворчого мистецтва [2, с. 66].



Т. Глухова наголошує, що арт-терапевтичний метод побудований на використанні мистецтва як символічної діяльності і заснований на стимулюванні процесів творчості.

Виділяють основні механізми психологічної дії мистецтва. Перший механізм визначається тим, що мистецтво в символічній формі дозволяє реконструювати конфліктну травмуючу ситуацію і знайти її вирішення через переконструювання цієї ситуації на основі креативних здібностей суб'єкта. Другий механізм пов'язаний з природою естетичної реакції, що дозволяє змінити дію «афекту від страждання до насолоди».

На думку К. Юнга, арт-терапія, що використовує мистецтво, значною мірою полегшує процес індивідуалізації в саморозвитку особистості на основі встановлення зрілого балансу між несвідомим і свідомістю. Найважливішою технікою арт-терапевтичної дії є техніка візуалізації, «активної уяви», спрямована на те, щоб узгодити між собою несвідоме і свідоме за допомогою афективної взаємодії.

Арт-терапія взяла «на озброєння» психотерапевтичні можливості образотворчої діяльності. Сучасна наукова арт-терапія суттєво наближена до первісного, «примітивного» доісторичного мистецтва, оскільки сама по собі не вимагає спеціальних художніх здібностей і заснована на спонтанному самовираженні, певною мірою ігнорує естетичні критерії в оцінці результатів арт-терапевтичного процесу. Для арт-терапії важливішим є сам процес творчості, щирість і повнота самовираження, а не кінцевий продукт і його оцінка аудиторією.

Арт-терапія є незамінним інструментом для дослідження і гармонізації тих сторін внутрішнього світу людини, для виразу яких слова мало придатні. Окрім цього, арт-терапія апелює до символічної функції образотворчого мистецтва, оскільки вона є одним із чинників психотерапевтичного процесу, допомагаючи людині осмислити й інтегрувати матеріал несвідомого, а психотерапевту – судити про динаміку цього процесу і зміни, що відбуваються у психіці людини, яка займається арт-терапією.

Аналіз зарубіжних і вітчизняних публікацій дозволив визначити суттєві відмінності між образотворчим мистецтвом і арт-терапією (таблиця 1).

**Порівняльний аналіз можливостей  
образотворчого мистецтва й арт-терапії**

<b>Ключові аспекти</b>	<b>Образотворче мистецтво</b>	<b>Арт-терапія</b>
Визначення	Мистецтво відображення предметів, явищ у вигляді різних образів (графіка, малярство, фотографія, ліплення тощо)	Турбота про емоційне самопочуття і психологічне здоров'я особистості, групи, колективу засобами художньої діяльності (спонтанний малюнок у поєднанні з іншими видами творчості) [9, с. 25]
Мета	Розвиток високих естетичних ідеалів на основі особистісно-ціннісного ставлення до реального світу та творів мистецтва, здатності до сприймання, розуміння і створення художніх образів, формування потреб і здібностей до творчої самореалізації у процесі художнього осмислення світу	Гармонізація розвитку особистості через розвиток здібностей самовираження і самопізнання в мистецтві; створення естетичних продуктів, що об'єктивують у собі почуття, переживання і здібності особистості, полегшують процес комунікації з іншими людьми
Функціональні можливості	Естетична, пізнавальна, комунікативна, символізуюча, стимулююча, функція «підтримки індивідуальності» [5]; виховна, перетворювальна [14]; соціальні функції (естетична, світоглядна, пізнавально-евристична, пізнавальна, художньо-концептуальна, комунікативна, виховна, гедоністична) [17]	Розвивальна, виховна, діагностична, організаційна [1]; Розвивальна, виховна, корекційна, терапевтична, соціалізуюча, індивідуалізуюча, реабілітаційна, діагностична, відволікаюча [9]; катарсична, регулятивна, комунікативно-рефлексивна [11]

Отже, образотворче мистецтво, так само як і арт-терапія, має неповторну властивість бути поліфункціональним. Вони можуть бути використані в цілях оздоровлення, розвитку, виховання і соціалізації дітей. Від сучасного мистецтва арт-терапію відрізняє те, що для неї передусім важливий сам процес творчості і немає необхідності в навичках, а загальним є використання мистецтва як засобу інтеграції і реінтеграції особистості.

### Список використаної літератури

1. Алексеева М.Ю. Развитие творческого мышления младших школьников средствами арт-терапии (на материале обучения иностранному языку): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Алексеева Майя Юрьевна. – Курск, 2007. – 240 с.
2. Аметова Л.А. Педагогическая технология использования арттерапии в начальной школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Аметова Лидия Анатольевна. – М.: РГБ, 2003. – 326 с.
3. Блейхер В.М., Крук И.В. Толковый словарь психиатрических терминов / под ред. С.Н. Бокова: в 2-х тт. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 640 с.
4. Выготский Л.С. Психология искусства / [Предисл. А. Н. Леонтьева; Ред. В. Иванов]. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Искусство, 1968. – 576 с.
5. Гришина А.В. Развитие творческой индивидуальности подростков средствами арт-терапии в учреждениях дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.В. Гришина. – Волгоград, 2004. – 180 с.
6. Загальна психологія / за заг. ред. академіка С.Д. Максименка. – К.: Форум, 2000. – 543 с.
7. Каган М.С. Культура – философия – искусство: диалог / М.С. Каган, Г.В. Холостова. – М.: Знание, 1988. – 63 с. – (Серия. Эстетика. №2).
8. Киселева Т.Ю. Педагогическая арт-терапия как средство обогащения социокультурного опыта младших школьников во временном детском коллективе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Киселева Татьяна Юрьевна. – Новосибирск, 2009. – 240 с.
9. Лебедева Л.Д. Педагогические основы арт-терапии в образовании учителя: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Лебедева Людмила Дмитриевна. – М., 2003. – 383 с.
10. Масол Л.М. Методика навчання у початковій школі: [посібник для вчителів] / Л.М. Масол, О.В. Гайдамака, Е.В. Белкіна, О.В. Калініченко, І.В. Руденко. – Х.: Веста: Видавництво «Ранок», 2006. – 256 с.
11. Медведева И.Я. Разноцветные белые вороны / И.Я. Медведева, Т.Л. Шишова. – М.: Семья и школа, 1996. – 270 с.
12. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова; Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
13. Орехова О.А. Цветовая диагностика эмоций ребенка / О.А. Орехова. – С-Пб.: Речь, 2002. – 216 с.
14. Программы для общеобразовательных школ, гимназий, лицеев: [Текст] Изобразительное искусство: Рисунок. 1-11 кл. Живопись. 1-11 кл. Основы живописи. 5-9 кл. Основы дизайна. 5-9 кл. Основы народного и декоративно-прикладного искусства. 1-8 кл. / [под ред. В.С. Кузина]. – 4-е изд. – М.: Дрофа, 2002. – 288 с.
15. Раппопорт С.Х. Искусство и эмоции / Семен Хаскелевич Раппопорт. – изд. 2-е. – М.: Музыка, 1972. – 237 с.
16. Руденко І.В. Виховний потенціал образотворчого мистецтва у формуванні творчої активності молодших підлітків [Електронний ресурс] / І.В. Руденко //

- Зб. наук. пр. – Вип. 15. Кн. I. – С. 507-514. – Режим доступу: [http://www.nbuiv.gov.ua/portal/soc\\_gum/Tmpvd/2011\\_1/58.PDF](http://www.nbuiv.gov.ua/portal/soc_gum/Tmpvd/2011_1/58.PDF)
17. Сотська Г.І. Образотворче мистецтво як засіб розвитку особистості // Мистецтво у розвитку особистості : [монографія] / за ред., передм. і післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – С. 137-146.
18. Шапарь В.Б. Словарь практического психолога / В.Б. Шапарь. – М. : ООО «Издательство АСТ»; Харьков: Торсинг, 2004. – 734 с.

*Ольга Сорока*

### **ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО И АРТ-ТЕРАПИЯ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ**

*В статье раскрываются полифункциональные возможности изобразительного искусства и арт-терапии и осуществляется их сравнительный анализ. Охарактеризовано влияние арт-терапии на эмоциональное самочувствие и психическое здоровье личности, группы, коллектива. Выделены механизмы психологического воздействия искусства. Рассмотрены техники визуализации, «активного воображения». Указано, что для арт-терапии более важным является процесс творчества, искренность и полнота самовыражения, а не конечный продукт и его оценка.*

**Ключевые слова:** *изобразительное искусство, арт-терапия, функциональные возможности.*

*Olga Soroka*

### **IMITATIVE ART AND ART-THERAPY: COMPARATIVE ANALYSIS**

*The article is dedicated to learning of functional possibilities of imitative art and art-therapy. The attempt was done to conduct the comparative analysis of the key aspects of art-therapy and art. There are accented that different spheres of study of human nature work at clarification of essence of the art: philosophy, art criticism, psychology, pedagogic. The art is considered as branch of human's creative activity, that is different by predominance of esthetic function, and it is the reflection of things, phenomena in the form of different types: graphic, painting, photography, modelling. There is submitted the extended conception about imitative art, which belongs to non-executive kinds. Among other kinds of art just imitative makes the most effective influence on person. There was found out that an interest to using of the art in psychcorrectional, psych therapeutic aims considerably grew, to mechanisms of its influence on a human. There was described about innovative and pedagogical technology, it is art-therapy, which influences on the emotional feeling and psychological health of personality, group, collective by means of art work (spontaneous drawing in conjunction with another kinds of creation). There was defined that art-therapeutic method is constructed on the using of art as a symbolic activity and it is based on stimulation of process of creation. There are extracted the mechanisms of art's psychological activity: the first mechanism tells that art in symbolical form lets us to reconstruct the arbitration, traumatic situation and it lets us to find situation's solution; the second is connected with nature of the aesthetic reaction. There was considered one of the art-therapy's technics – technic of visualization, «energetic imagination» that is aimed at coordination between yourself the non-conscious and conscious by means of affective interaction. There was mentioned that*

*just process of creation, sincerity and completeness of self-expression are more important for art-therapy, but not the last product and its appraisal by the audience. There were defined the functional possibilities of imitative art: esthetic, perceptual, communicative, symbolizing, incentive, function «the supporting of individuality», reforming, ideological, percept- heuristic, art-conceptual, educational, hedonistic. There was discovered the functional potential of art-therapy: developing, educational, diagnostic, organizing, correctioning, therapeutic, socializing, individualizing, rehabilitation, distracting, katharistic, regulating, communicate- reflexive. There was emphasized that imitative art the same as art-therapy, has an unique ability to be poly-functional. They can be used for sanitation, development, education and children's socialization.*

**Keywords:** *imitative art, art-therapy, functional possibilities.*

Одержано 09.11.2012 р.

## **МИСТЕЦЬКА ОСВІТА: ТЕОРІЯ, ІСТОРІЯ, МЕТОДИКА**

УДК 37.015.31.78  
**Захарищева,**

**Марина**

г. Глазов, Россия

### **АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИОРИТЕТЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ В. СУХОМЛИНСКОГО И С. ШАЦКОГО**

*У статті автор звертається до музики як цінності і розкриває аксіологічні пріоритети в теорії та практиці В. Сухомлинського і С. Шацького на основі окремих вимірів поняття «цінність». Розглядається діалектика і суперечності процесу інтеріоризації цінностей особистістю. Доводиться глибина розуміння і дбайливого ставлення великих педагогів до цінності Музики, тонке інструментування ними процесу входження дитини у світ мистецтва. Зазначається, що пред'являючи дітям еталони смаку, вони одночасно забезпечували кожному можливість самовизначення та самореалізації.*

**Ключові поняття:** аксіологічний підхід, цінність, музика як цінність, музичне виховання, процес інтеріоризації художніх цінностей.

Современная педагогическая наука активно пользуется аксиологией как методологическим основанием. Это означает, что наука о целях и ценностях помогает открывать новое знание, обнаруживать в давно известном новые грани. Однако само понятие «ценность» настолько сложное и многомерное, что без его детального и точного определения пользоваться им становится невозможно. В данной работе мы обращаемся к Музыке как ценности, и пытаемся выявить аксиологические приоритеты в теории и практике известных педагогов В. Сухомлинского и С. Шацкого на основе некоторых измерений понятия «ценность». Все приведённые в данном тексте примеры и цитаты можно найти в указанных публикациях [1-6].

Обратившись к толкованию и раскрытию сущности понятия ценность, обнаруживаем целое пространство разных определений, которые можно организовать как некоторые бинарные отношения и задать «измерения» рассматриваемого понятия.

Первое измерение находится в плоскости понимания самого слова «ценность». Один крайний полюс – понимание ценности как атрибута, как ценности чего-либо. На другом полюсе несколько иное понимание – ценность как нечто ценное само по себе, без всякого уточнения. При определении Музыки как ценности мы можем легко представить себе обе позиции. Понимание ценности как атрибута близко к предложенным психологами понятиям «смысл» или «значимость».

Музыка как ценность рано вошла в жизнь С. Шацкого, всегда сопровождала его и стала неотделимой частью профессиональной деятельности. В бинарном отношении «ценность сама по себе» или «ценность как атрибут чего-либо» очевидно, что музыка для С. Шацкого представляла ту самую ценность, которая «сама по себе». Из биографии мы знаем, что в школьные годы он музыке специально не учился. С. Шацкий вспоминал об этом так: «В деревне. У меня в комнате стоит фортепиано, взятое напрокат в Могилёве. Со мною ноты – Моцарт, Бетховен и Шопен. Я с величайшим трудом разбираю с листа, учу увертюру Дон Жуана, Лунную сонату и ноктюрн. У меня оставалось убеждение, что у великих музыкантов всё красиво, каждый аккорд, каждый звук. И меня очень огорчали всякие непонятные созвучия и диссонансы. Я был в полной мере самоучкой: ни одного музыканта близко не видел и ни с кем не разговаривал о музыке. Я был самой свежей, нетронутой наивностью». Музыка для С. Шацкого связана с красотой, его огорчают непонятные созвучия. И хотя он вооружен нотами, знаком с музыкальной грамотой, важнее для него не техника, не овладение знаковой системой, а всё-таки переживание, чувствование, отношение к музыке и красоте как к ценности.

Могучим средством эстетического воспитания считает музыку и В. Сухомлинский. Он пишет: «Умение слушать и понимать музыку – один из элементарных признаков эстетической культуры, без этого невозможно представить полноценного воспитания», подчеркивая тем самым её значимость. Но одновременно музыка является ценностью сама по себе, в самом широком смысле этого

слова. И понимая это, В. Сухомлинский точно обозначает ценность музыкального воспитания. Она заключается в том, чтобы «все ученики любили музыку, чтобы для всех она стала духовной потребностью».

Второе измерение представляет собой оппозицию «индивидуальное» – «надындивидуальное». Первая крайняя позиция предлагает понимание сущности ценности музыки как сугубо индивидуальной реальности, значимой только для переживающего субъекта. Согласимся, что ценности задаются исключительно индивидуальным сознанием субъекта, его личностным выбором.

Первые музыкальные пробы и занятия С. Шацкий предпринимал в одиночестве, но постепенно ему стало очевидно, что музыка является ценностью не только для него. Он присматривается к товарищам и понимает, что и для других музыка тоже значима, её ценность надындивидуальна. Он вспоминает и снова говорит о внутреннем восприятии: «Я пою альтом в гимназическом хору, слежу за тем, как свободно льётся голос, испытываю приятное ощущение, что веду за собой других». Ещё одно воспоминание о посещении оперного спектакля, ещё одно сравнение с другими. «В первый раз с группой любителей оперы я а «Фаусте». Я в первый раз прислушиваюсь к оркестру, к массе получивших вдруг для меня какую-то значительность звуков. Они идут волнами, захватывая и опускаясь. Я не так, как раньше, слушаю оперу: тогда мне музыка мешала следить за актёрами. Теперь я не замечаю актёров, что они поют и как двигаются. Я слышу общее нарастание и ослабление звуков и быструю и медленную смену – и наслаждаюсь изумительно. Лучше всего писать оперы, вот такую музыку, которая растёт, ширится и затихает. Теперь я занят одной этой мыслью. Из всех моих товарищей – я один без специальности. Я как-то занят собой, и многие другие товарищи, столь слабые и потерянные в классе, даже гораздо развитее меня», – честен С. Шацкий перед самим собою.

В заданной оппозиции («индивидуальная» или «надындивидуальная» ценность) С. Шацкий постепенно движется в направлении от индивидуальной позиции – к музыке как ценности общечеловеческой. Но тем не менее в годы ученичества отношение к музыке как к индивидуальной ценности было приоритетным.



Полагаю, что слова С. Шацкого «Музыка – нечто «своё», занимающее всё больше и больше места в моей жизни» легко переводятся на язык современной аксиологии. Музыка для него ценность как таковая и приоритетна она по его собственному выбору. «Мечтаю быть музыкантом», – писал он в юности. Трудно однозначно сказать, сбылась ли мечта С. Шацкого точно так, как он этого хотел. Но музыка навсегда осталась ценностью. Жизнь С. Шацкого и жизнь искусства своеобразно, причудливо сплетались, то совпадая полностью, то как будто отдаляясь, но не теряя очевидной связи.

В произведениях В. Сухомлинского находим немало конкретных примеров детского восприятия музыки, переживания ребенком её красоты. Его позиция заключается в том, что ценность музыки исходно является надындивидуальной реальностью, поэтому её следует считать и культурологической, и этической, и социологической категорией. Особенность данной оппозиции заключается в том, что она задает не исключаящие позиции, а ставит проблему соотношения между ценностями индивидуальными и надындивидуальными.

Следующая оппозиция касается природы надындивидуальных ценностей – абсолютны они или относительны. Музыка как ценность не может быть абсолютной, универсальной. В этом случае исчезает возможность её научного исследования. Учёные обосновали невозможность науки об абсолютных ценностях. Они приобретают в данном случае характер нормативной этики. Продуктивной в научном плане является культурологическая, социальная интерпретация музыки как ценности. Важно, что в последние десятилетия в разных проблемных контекстах разрабатывается представление о коллективном, групповом или совокупном субъекте. Самостоятельным субъектом ценностного отношения может выступать любая социальная общность. Социальные ценности, не абсолютные и не объективные в строгом смысле слова, первичны по отношению к индивидуальным. Существуют ценности, характерные для исторической эпохи, социально-экономического уклада, нации, ценности, специфические для профессиональных и демографических групп (например, молодежи) и других объединений людей.

Измерение на уровне абсолютной или относительной ценности приводит к пониманию стремления С. Шацкого и его педагогов создать из группы детей коллективный, групповой субъект осознания ценности музыки. Не навязывая детям собственных сложившихся ценностей, взрослые просто были их носителями в повседневной жизни. Так, «в комнате сотрудников был поставлен рояль, который звучал не только во время хорового пения, но и в часы работы С. Шацкого за инструментом. Колонисты постепенно привыкли к новой для них, необычной музыке. Эта же комната была в первый год и местом собрания по вечерам, когда общее пение, чтение или слушание музыки вносили в жизнь детей радостные, незнакомые им ранее переживания. Всё это содействовало сплочению коллектива, помогало ему в преодолении трудностей». Важно, что при такой работе появляется свой репертуар, коллективные переживания, музыкальные традиции. Складывается ценность музыки для данного круга людей, что говорит о её относительном характере, что необходимо в воспитательной работе.

В том, хрестоматийно известном классе шестилеток, который организовал В. Сухомлинский, у детей постепенно появлялись любимые музыкальные произведения, скромная фонотека, любители игры на свирели и даже 2 баяниста и 3 скрипача. Тонкая постоянная работа педагога с музыкой не могла не привести к результатам. Листая страницы книги «Сердце отдаю детям», легко заметить, что на первом этапе знакомства с музыкой дети слушают, воспринимают, понимают, переживают. И только позже педагог отмечает: «Мы разучили песню», «с большой любовью ребята пели хором», «меня очень радовало, что петь любят все», «у детей выработалась потребность собираться вместе, чтобы попеть».

Обратимся к ценностям индивидуальным или субъективным. Это будет четвёртое измерение. Если мы признаём вторичность индивидуальных или субъективных ценностей, то возникает вопрос о механизме их взаимодействия с надындивидуальными ценностями. На одном полюсе обнаружим традиционное понимание социальной регуляции как внешнего по отношению к индивиду социального контроля, в смысле ограничения свободы человека. Правда, учёными подчеркивается и структурирующая, организующая роль таких влияний, не противоречащая свободе и

автономии личности, скорее выступающая их необходимым условием. На противоположном полюсе находятся результаты исследований культурно-исторических механизмов формирования психики человека, основанные на теории интериоризации изначально внешних по отношению к субъекту регуляторов, превращение их в неотъемлемые элементы структуры личности. Такой механизм позволяет несколько по-новому увидеть место ценностей в структуре индивидуальной мотивации. Признание ценностей реально действующими извне регуляторами деятельности не исключает существования сознательных убеждений или представлений о ценном, «присвоенных» человеком и ставших его личным достоянием.

Глубокое понимание такой диалектики приводит В. Сухомлинского к вполне обоснованному выводу о связи и взаимном влиянии ценностей индивидуальных и надиндивидуальных. Об этом он пишет так: «Если в раннем детстве донести до сердца красоту музыкального произведения, если в звуках ребенок почувствует многогранные оттенки человеческих чувств, он поднимется на такую ступеньку культуры, которая не может быть достигнута никакими другими средствами. Чувство красоты музыкальной мелодии открывает перед ребенком собственную красоту – маленький человек осознает свое достоинство. Музыкальное воспитание – это не воспитание музыканта, а прежде всего воспитание человека». Педагогическая проблема, которая возникает при таком размышлении, заключается в возможном расхождении декларируемых и реальных ценностей конкретного человека.

И последняя оппозиция относится к функции ценностей. Она может быть прописана через противопоставление «эталон – идеал». С одной стороны, ценности могут представлять собою чётко описанные нормы или стандарты, которые требуется соблюдать (эталон), с другой стороны, они несводимы к однозначным предписаниям, рассматриваются как цели, смыслы, идеалы. Нормативная система более жестко детерминирует деятельность, чем ценностная. Норма – эталон – не имеет градаций. Ей либо следуют, либо нет. Ценности более подвижны, они могут различаться по интенсивности. Система норм монолитна, неприятие какого-либо элемента этой системы воспринимается как

неустойчивость, противоречивость её в целом. А система ценностей строится иерархично, можно даже пожертвовать одними ценностями ради других. На первый взгляд кажется невозможным определиться с нормами и эталонами, если разговор идет о музыке. Но в педагогической системе В. Сухомлинского к пониманию ценности музыки подходили, на наш взгляд, именно через эталоны. Таковыми служили музыка природы («В детстве мои воспитанники любили слушать музыку цветущего сада и цветущего поля гречихи, весенних лугов и осеннего дождя»), а также народные песни («Смысл и дух этой песни импонирует склонности подростков к философскому познанию мира»). Это была надежная основа формирования идеалов, вкусов, ценностей.

Как человек, прошедший школу музыкального самообразования, и как тонкий педагог С. Шацкий не мог предлагать детям музыку через нормы и стандарты. В измерении функций ценностей «эталон – идеал» он не сторонник эталонов в музыкальном воспитании. С. Шацкий возвышает музыку как ценность до смыслов и идеалов ребёнка. В его сочинениях можно найти описание механизмов этой сложной педагогической работы.

В статье с неслучайным названием «Школа для детей или дети для школы» становится понятной логика рассуждений С. Шацкого. Он складывает содержание детской жизни в семь аспектов и относит к ним физический рост, материальный труд, игру, умственную и социальную жизнь, искусство и жизнь эмоциональную. Продолжая свои наблюдения, он вслед за предшественниками и современниками соглашается с тем, что значение искусства для жизни ребенка уже достаточно признано, но считает, что «мало выяснено». И далее С. Шацкий ведет речь не о содержании обучения музыке, рисованию, танцу, ритмике, а о жизни детей в сфере искусства. Этот вопрос для него более важен, чем содержание образования, хотя утверждает, что в программы следовало бы внести развитие эстетического вкуса

Работа над развитием эстетического вкуса, по С. Шацкому, должна происходить одновременно с работой аксиологической, тонкой работой с ценностями. Он выстраивает иерархию ценностей следующим образом. На первое место ставит ценность личного жизненного опыта детей, опыта неорганизованного, с этим опытом ребенок приходит в школу и приносит его с собой. На втором месте

находится организованный опыт школы и лишь на третье место С. Шацкий ставит опыт законченного, готового знания. Школа должна научиться устанавливать правильное соотношение между ними. Сначала следует выявить материал личного опыта, педагогически его проанализировать, и с учётом этого опыта организовать занятия в школе. На школьных занятиях ценности из личного опыта получают подтверждение, опровергаются, контролируются, корректируются. Вся эта непростая работа на школьных занятиях с личным опытом детей необходима для того, чтобы произошла «встреча» с уже готовыми ценностями и образцами человеческой деятельности в искусстве.

Таким образом, мы убедились в том, что пространство различных определений понятия «ценность» может значительно обогатить наши представления о ценности Музыки, её значимости в процессе не только музыкального, но и эстетического, художественного, нравственного, этического воспитания. Аксиологический подход открывает диалектику и противоречия сложного процесса интериоризации ценностей молодым человеком. Вызывает искреннее уважение глубина понимания и бережного отношения к ценности музыки, тонкая инструментовка процесса вхождения ребенка в мир Музыки. Ни С. Шацкий, ни В. Сухомлинский не отказываются от предъявления детям эталонов вкуса, но и обеспечивают каждому возможность самоопределения и самореализации в этом волшебном мире «чувств, переживаний, тончайших оттенков настроений».

#### **Список использованной литературы**

1. Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа / В. А. Сухомлинский. – М. : Просвещение, 1979. – 396 с.
2. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина : пер. с укр. / В. А. Сухомлинский. – М. : Молодая гвардия, 1979. – 335 с.
3. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – Мн.: Нар. асвета, 1981. – 254 с.
4. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения : в 2-х тт. Т.1 / под ред. Н. П. Кузина, М. Н. Скаткина, В. Н. Шацкой. – М. : Педагогика, 1980. – 304 с.
5. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения : в 2-х тт. Т.2 / под ред. Н. П. Кузина, М. Н. Скаткина, В. Н. Шацкой. – М. : Педагогика, 1980. – 416 с.
6. Шацкий С.Т.: Работа для будущего: Докум. Повествование : кн. для учителя / Сост. В. И. Малинин, Ф. А. Фрадкин. – М. : Просвещение, 1989. – 224 с.

*Марина Захарищева*

**АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИОРИТЕТЫ  
МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ  
В. СУХОМЛИНСКОГО И С. ШАЦКОГО**

*В статье автор обращается к музыке как ценности и раскрывает аксиологические приоритеты в теории и практике В. Сухомлинского и С. Шацкого на основе отдельных измерений понятия «ценность». Рассматривается диалектика и противоречия процесса интериоризации ценностей личностью. Доказывается глубина понимания и бережного отношения великих педагогов к ценности Музыки, тонкая инструментовка ими процесса вхождения ребенка в мир искусства. Подчеркивается, что предьявляя детям эталоны вкуса, они одновременно обеспечивали каждому возможность самоопределения и самореализации.*

**Ключевые понятия:** *аксиологический подход, ценность, музыка как ценность, музыкальное воспитание, процесс интериоризации художественных ценностей.*

*Maryna Zaharyscheva*

**AXIOLOGICAL PRIORITIES OF MUSICAL EDUCATION IN  
V. SUHOMLYNSKYI AND S. SHATSKYI'S THEORY AND PRACTICE**

*The author considers music as values and reveals axiological priorities in V. Suhomlynskyi and S. Shatskyi's theory and practice based on the individual measurements the concept of "value", namely: 1) the attribute value (the "meaning" or "significance") – the self-worth 2) the individual – the supra-individual, 3) the absolute – the relative in the nature of supra-individual values, 4) individual or subjective values and the mechanism of their interaction with supra-individual values, and 5) standard – ideal.*

*Traditional ideas about the value of Music and its importance in the person's education are enriched in the process of theoretical and axiological analysis of the great educators' theory and practice. Axiological approach opens dialectics and contradictions of the complex process of internalization of the young person's values. V. Suhomlynskyi and S. Shatskyi's depth of understanding and respect for the value of Music are convincingly proved; subtle instrumentation of the process of child's entering into the world of Music. They do not refuse to present the standards of taste to children, but also provide an opportunity for self-determination and self-realization in the world of "feelings, emotions, and delicate shades of mood."*

**Keywords:** *axiological approach, value, music as value, musical education, the process of artistic values interiorization.*

Одержано 02.04.2012 р.

УДК 7.01.111.852:140.8:371.124:7  
Соломаха,

Світлана

м. Київ

## СВІТОГЛЯДНЕ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В КУЛЬТУРІ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

*Розглядаючи різні наукові підходи до визначення феномену світоглядного становлення особистості в культурі автор статті наголошує на діалогічності відносин культури й особистості. Він переконаний, що, шукаючи власний сенс життя, людина в діалозі з іншою реальністю розширює межі індивідуальної свідомості до загального, універсального й формує новий світогляд. Акцентується, що кожна культурна епоха несе в собі оцінку певного ідеалу, який яскраво виявляється в художній культурі, зокрема в мистецтві. Мистецтво створює уявну реальність, яка, переплавляючись у художньо-естетичному світогляді людини, допомагає їй прийняти більш високу систему цінностей і виявляти нові шляхи духовного сходження.*

**Ключові слова:** мистецтво, розвиток особистості, культурні цінності, художньо-естетичний світогляд.

Розмаїття культур – історичний факт. Існує безліч пояснень їхньої специфіки та спільних закономірностей. Очевидним є те, що ні людина не може існувати поза культурою, ні культура поза людиною. Становлення світоглядних уявлень людини відбувається одночасно з розвитком самої культури. Як влучно підмітив німецький філософ Г.В.Ф. Гегель, у кожного часу є своє особливе світоспоглядання. У рамках кожної культурної епохи притаманний лише їй світогляд концентрується в ідеї, що найбільш повно виражає дух цієї епохи і є фокусом, «центральною точкою всієї системи світу» (Г. Зіммель) [1, с. 104].

Культура багатьма науковцями розуміється як єдине ціле, але розглядати її слід у певній послідовності світоспоглядань, оскільки кожен витвір духу носить характер свого часу, що відбивається в індивідуальному світогляді окремої особистості. У працях філософів – Р. Арцишевського, М. Бердяєва, В. Біблера, Г.В.Ф. Гегеля, С. Гессена, А. Гулиги, І. Зязюна, О. Лосєва, Й. Канта, О. Конта, М. Мамардашвілі, Л. Столовича та ін.; культурологів – В. Гріценко, А. Карміна, О. Новікової, О. Пустовіта, А. Тойнбі, Й. Гейзінги; соціологів – М. Вебера,

Г. Зіммеля, О. Семашко, П. Сорокіна, М. Юрія; мистецтвознавців – Д. Антоновича, М. Бахтіна, Л. Левчук, Ю. Лотмана, О. Костюка; педагогів – О. Бондаревської, Л. Масол, Н. Миропольської, Г. Падалки, О. Рудницької, Г. Шевченко, О. Шевнюк, О. Шолокової розглядається проблема світоглядного становлення і реалізації особистості в житті культури, в мистецтві зокрема.

*Мета статті* полягає у визначенні феномену світоглядного становлення особистості в контексті естетичної детермінанти культурного поступу людства, що є вагомим чинником позитивних соціокультурних зрушень у розвитку як суспільства загалом, так і окремої особистості.

У наукових джерелах із філософії, культурології, мистецтвознавства, соціології людина як соціальна істота розглядається в рамках діалогічних відносин із культурою, коли у творчій діяльності вона наповнюється культурними змістами. «Естетичний план культури» (М. Бахтін) допомагає індивіду творити свій світ за естетичними мірками й поступово ставати особистістю.

За О. Контом, прогрес форм пізнання світу людським розумом є «прогресом духу». У М. Бердяєва особистість пов'язана з культурою через становлення культури духу, оскільки саме в ній відбувається містичне народження в людині Бога. В. Біблер зазначає, що культура породжується свідомими зусиллями людей, це своєрідне творіння, зведене у статус особливого загального. Йому ж належить трактування культури як змістоутворення базисних світоглядних сценаріїв, як синхронний діалог суверенних розумів образів світу, що постійно розширюється у свідомості людини, у «точках особистості». Особистість, таким чином, одночасно є «засновником себе і суб'єктом культури» [3, с. 41]. Виходячи з вищезначеного, можна виявити тенденції, специфіку світоглядних перетворень людини у процесі становлення її як особистості в культурі.

Так, наприклад, формуванню культури стародавніх царств передувала архаїчна культура, де панував *міфологічний світогляд*, що став підґрунтям розвитку релігійних вірувань. Розуміння світу визначалося взаєминами людей із богами. Для людини культури стародавніх царств топологія світу задавалась усім пантеоном богів, тобто відчувалась саме як сакральний космос, «Я» окремої



людини в цьому космосі сприймалось як проста точка. Особистості ще не було. «Звичайно, – зазначає М. Юрій, – світовідчуття і світопереживання архаїчної людини були дещо відмінними, відповідно до конкретної історії й умов соціального життя даного регіону. Людина відчувала свою індивідуальність, мала власну долю, але індивідуальність у даному випадку – це лише варіації на загальну тему, задану єдиним базисним культурним сценарієм, загальними й однаковими уявленнями про світ і людину. І всі люди і останній раб, і царі вірили в богів і вважали, що ті створили світ і визначають усе життя людини. Інша справа, що людина вже піднялась до розуміння того, що якщо вона буде сама собі дорікати, тобто діяти з урахуванням сформованих звичаїв і обставин, то її взаємини з богами поліпшаться. При цьому люди не брали під сумнів саму віру в богів чи заданий устрій світу» [3, с. 56].

Головною ідеєю *античного світогляду*, що є фундаментом європейської культури, була довершеність, гармонія, пропорційність. О. Лосєв у праці «Дванадцять тез про античну культуру» визначив головні риси античної культури (Давньої Греції, Давнього Риму): *об'єктивність* – активність особистості, надто обмежена ідеєю рабовласництва, навіть видатні діячі (філософи, письменники, поети тощо) захищали саме рабовласницьку демократію; *космологізм* – «антична культура є абсолютизм фаталістично-героїчного космологізму» (О. Лосєв). Найвищий зразок світобудови є «космос» (Піфагор) – завжди прекрасне й гармонічно облаштоване зоряне небо. Головне для людської душі – наслідувати рух небесних тіл, що обертаються вічно, симетрично, гармонійно, бездоганно. Це художнє бачення й розуміння космосу. Адже справжня краса лише там. Мистецтво людини лише бліда копія цієї краси. Пантеон богів – це ідеї, за якими живуть люди. Боги схожі на людей у всьому (тілесно, почуттями, характерами, поведінкою тощо), відрізняються лише безсмертям. Людське існування підпорядковане долі, фатуму, випадковості. Тому лише герої, митці й філософи можуть заслужити безсмертя в богів. Наступна риса – *пластичність*: «античність скульптурна» (О. Лосєв), для неї характерна наочність, «видовищний» підхід до світу, споглядальність, завершеність. «Античний художник завжди ніби ліпить свій художній образ, і це – починаючи з Гомера й закінчуючи останнім письменником

античного світу. Пластика ця наївна, але ясність, гармонійність і точність її образів справляє надзвичайне враження, й ця пластичність залишилась неповторною у наступні віки» [4, с. 483].

Античній культурі також була притаманна *статичність* (найбільш довершеною є форма кола, тому будь-який рух, в тому числі й у часі – вічне повернення: у колі є початок і кінець); *раціоналізм* (основа космосу – число, математична закономірність, яку можна осягнути розумом). О. Лосєв, підсумовуючи своє визначення античної культури, наголошує на тому, що вона ґрунтується на *позаособистісному* космологізмі, оскільки абсолютизується природа, адже тільки вона є бездоганно організованою і сама собі Абсолют. Абсолютна особистість є сам космос – він стоїть над людиною [4, с. 482 – 492].

Антична класика (Сократ, Платон, Аристотель), характерною ознакою якої була благородна краса в поєднанні зі спокійною величчю, й донині є однією з найбільш усталених парадигм європейської культури. Античний ідеал – міра як основа добродетності й прекрасного. Прекрасна в усьому розмірність без надлишку й недостатності (Демокрит). В античній культурі, де міфологічні та релігійні початки слабшають, формується *філософський тип світогляду*. При цьому держава має обмежений вплив на людину, тому поступово складається самотійна поведінка людини та внаслідок цього перші в історії людства прояви індивідуального переконання (чого тільки варта поведінка Сократа на суді!). З часів Сократа з'явилась можливість міркувати по-різному, але кожен «тяг ковдру на себе», намагаючись зрушити уявлення інших членів суспільства.

Антична індивідуальність складається в ході вирішення протиріччя між бажанням діяти самотійно й неможливістю це зробити, щоб не порушити усталену традицію. Це протиріччя знаходить свій вихід, по-перше, у драматичних творах Есхіла, Софокла, Еврипіда, в яких самотійний вчинок героя отримує санкцію з боку суспільства. По-друге, протиріччя, що значно ускладнило всю суспільну життєдіяльність грецького полісу, вдалося перебороти, погодившись із низкою ідей, висловлених Платоном і Аристотелем. «Ці філософи запропонували підкорити міркування законам (правилам) й установити за допомогою цих же правил контроль за процедурою побудови думки. Правила

мислення спиралися лише на загальноприйняті в суспільстві знання, а міркування мали бути зрозумілими та прийнятними для всіх членів античного суспільства. Інакше кажучи, хоча Платон і Аристотель наполягали на пріоритеті суспільної думки, вони одночасно захищали право античної людини на власну думку» [3, с. 56-62].

Становлення античного мислення було б неможливим без вироблення власних міркувань і формування нових уявлень про своє «Я» як джерела самоврядування. Починаючи з Платона, проблематика індивідуального осмислення світу все більше цікавить філософів, разом із тим, поступово визріває опозиція: «внутрішнє й зовнішнє», «Я і світ», «Я та інші», «Світ і Я» – так у середині культури доби античної класики визначилось протистояння двох протилежних світоглядних концепцій: Платона – учня Сократа: «міра всіх речей – Бог» і софістів (Протагор, Горгій, Гіппій): «людина – міра всіх речей». Обидві концепції знайшли своє продовження в подальшій європейській культурі – християнський монотеїзм обрав першу, постмодерн – другу [6, с. 19-27].

«В остаточному підсумку і антична людина стала відчувати, що система є надто далекою від особистості й у цьому сенсі надто спустошена. Це дало можливість потім, на уламках античності, з'явитися новій культурі, що була вже заснована на особистості, взятою з абсолютної позиції... Вже християнство стало державною релігією, вже гуркотіли Вселенські собори, а невелика група язичницьких філософів створює свою концепцію античності – неоплатоніки. Але дні язичницької античності добігли кінця, й ці мислителі, які так глибоко розуміли сутність античної філософії, все таки прийшли до висновку, що це *пустеля*. Чому? *Нема нічого, якщо немає особистості, а є тільки що*. Космос це *що*, а не *хто*... Так скінчилися світлі дні, коли людина молилась на зірки, підносила себе до зірок і *не відчувала своєї особистості*» (курсив наш. – С.С.) [4, с. 492].

Цим антична культура відрізняється від *середньовічної*, в основі якої лежить духовне, містичне розуміння світу, монотеїзм, абсолютизація особистості. «За середньовічними уявленнями, – писав О. Лосєв, – над світом, над людиною панує абсолютна особистість, яка творить із нічого космос, допомагає йому, рятує його. Словом, абсолютна особистість стоїть над усією історією...

Монотеїзм, іудаїзм, християнство, магометанство – ось там дійсно в основі лежить не природа, а абсолютна особистість, яка вища за світ, раніша за космос, будь-яке тіло...» [4, с. 494].

У середні віки кардинально міняється мислення, розуміння буття. На перший план у європейській культурі виходять етичні міркування щодо християнських цінностей: Спасіння, любов до Бога і ближнього тощо. Виникає необхідність розділити відносини між «сакральним і мирським», яка породжує етико-естетичну напругу, що у ті часи суттєво впливає на базисні культурні сценарії, соціальні інститути, владу, суспільство, художню культуру, мистецтво і, нарешті, й на особистість.

Людина у християнській культурі належить двом світам одночасно: горішньому й прийдешньому й має зробити свій вибір. «Не можете служити двом господарям – Богу й мамоні» (Євангеліє від Матфія, 6:24). «Конфлікт вимог, що висувають людині ці два світи, наповнює його внутрішнє життя таким драматизмом і напруженням, якого не знала язичницька культура», – пише О. Пустовіт [6, с. 112].

Мостом між цими світами є символ. Видиме є символом невидимої, сокровенної, трансцендентної сутності Бога. Тому вся середньовічна культура символічна, оскільки символізм – фундаментальна ознака середньовіччя, адже спочатку «було слово, і слово було у Бога», а слово – це символ. Найяскравіше символ виявляється в мистецтві. Церковне богослужіння це містеріальне дійство, що символізує єдність із Богом. І будова собору, і поема Данте, і церковна меса – своєрідні художні моделі середньовічної світобудови. Данте створив книгу про Всесвіт, але в тій же мірі це книга про самого себе [6, с. 114].

Таким чином, «люди середньовіччя, як і люди античності, сприймають оточуючий світ прекрасним. Світ прекрасний, тому що він – образ Бога, а Бог – абсолютна краса. Краса чуттєвого сприйняття – це доказ Буття Божого. Людська краса лише відблиск божої краси, тому, що людина створена за його образом і подобою» [6, с. 116]. Бог це єдність духовної краси та мудрості. Незрівняною красою сяє мудрість, тому й запалює любов'ю серця людей. *Безкінечність присутня у прекрасному – ось нове*, що відрізняє середньовічне розуміння краси від Античного. Символ – це міст між двома світами, а недосконалість земної форми говорить про

досконалість небесного творіння. Середньовіччя, таким чином, дає початок тенденції зображення дійсності в єдності протилежностей (піднесеного і потворного) – тенденції, що протистоїть античному протиставленню «високого» і «низького». І найголовніше, – Бог втілюється в людину – Ісуса Христа з Назарета, саме цим обумовлений *особистісний* характер всієї християнської культури на відміну від Античної.

Середньовічний християнський мислитель Августин у своєму трактаті «Сповідь», розповідаючи про те, як він приходить до християнства, фактично характеризує цей шлях як становлення особистості. Августин згадує, як навчаючись символічно й алегорично тлумачити тексти Святого Писання, проробив величезну розумову роботу і переосмислив свої повсякденні уявлення. Ідея Бога-Творця, спочатку зовсім неприйнятна і неправдоподібна, поступово ставала реальністю, у якій уже не можна було сумніватися. Для Августина Бог знаходиться в напружених моральних відносинах із людиною. Бог не на землі, не в небі – він у душах людей. Справжнє буття людини полягає в зосередженому внутрішньому спілкуванні з Богом [7, с. 593]. «Намітивши схеми й образи середньовічної особистості, Августин, з одного боку, створив умови для конституювання й формування цієї особистості, з іншого боку, – принципову можливість її осмислити» [3, с. 69]. Чому цей процес є становленням особистості? Тому, що у власних болісних потугах розуму й почуття, сумнівах і надіях людина самотійно переплавляє свої уявлення про світ і відкриває для себе, а потім і будує нову реальність.

Цей надзвичайно цікавий висновок спрацьовує і у випадку осмислення продуктів культури, творів мистецтва. Тому, що саме в культурній діяльності, зокрема в художній, людина створює нову реальність, втілюючи в мистецькій формі (художній, архітектурній, музичній, театральній тощо) власне світорозуміння, світовідчуття, світопереживання й, разом з тим, перетворює себе і світ навколо себе. Образи й смисли, створені людьми в культурі, мистецтві, стають змістом нової реальності, котра також є не менш об'єктивною в порівнянні з колишньою життєвою практикою і суттєво впливає на життя людини. З одного боку, саме ці фактори змінюють обличчя сучасного світу, з іншого, – *коефіцієнт естетичної та етичної цінності художнього образу* (М. Бахтін)

або *вертикаль естетичного виміру мистецького твору* можуть суттєво впливати на реальне буття.

На думку О. Лосєва, твір мистецтва, що виник із уяви митця, живе самотійним життям, стає особистістю, самотійним одухотвореним суб'єктом, наділеним творчими активними силами. Він живе, діє й бере участь у витворенні духовної сутності людини, а тому впливає на соціум загалом [5].

Психолог Т. Флоренська підкреслює, що художня діяльність розширює межі індивідуальної свідомості до загального, універсального. Таким чином, мистецтво веде людину не просто до пізнання, а до перетворення – прийняття більш високої системи цінностей. У художньому сприйнятті вирішення естетичних і морально-етичних проблем отримує позитивний смисл і емоційне забарвлення, тому суб'єктивно переживається особистістю як душевне піднесення, відчуття гармонії, готовності до високих позитивних вчинків, створення естетичного середовища існування і нової соціальної реальності. Саме в цьому й виявляється вся глибина перетворювальної сутності мистецтва [8, с. 562-570].

Отже, духовне сходження людини – це історичний поступ, зумовлений розвитком цивілізації і культури. Культура породжується свідомими зусиллями людей, це своєрідне творіння, зведене у статус особливого загального. Шукаючи власний сенс життя, людина в діалозі з культурою розширює межі індивідуальної свідомості до універсального, формує новий світогляд. Кожна культурна епоха завжди несе в собі оцінку певного ідеалу, який яскраво виявляється в художній культурі, зокрема в мистецтві. Мистецтво створює уявну реальність, яка переплавляючись у художньо-естетичному світогляді людини допомагає прийняти більш високу систему цінностей і виявляти нові шляхи духовного сходження особистості в культурі.

### Список використаної літератури

1. Арцишевский Р. А. Духовне осягнення дійсності : [монографія] / Роман Антонович Арцишевський. – Луцьк : ПФ «Смарагд», 2011. – 272 с.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / Михаил Михайлович Бахтин. – М. : Искусство, 1986. – 445 с.
3. Юрій М. Ф. Соціологія культури : навч. посіб. / Михайло Федорович Юрій. – К. : Кондор, 2006. – 302 с.

4. Лосев А. Ф. Античная литература : учеб. для высш. школы / Алексей Федорович Лосев, Аза Алибековна Тахо-Годи и др. / [под ред. А. А. Тахо-Годи]. – 5-е изд., дораб. – М. : ЧеРо, 1997. – 543 с.
5. Лосев А.Ф. Форма – Стиль – Выражение / Алексей Федорович Лосев / [сост. А.А.Тахо-Годи ; общ. ред. А. А. Тахо-Годи и И. И. Михаськова]. – М. : Мысль, 1995. – 944 с.
6. Пустовит А. В. Этика и эстетика: Наследие Запада. История красоты и добра : учеб. пособ. / Александр Витальевич Пустовит. – К. : МАУП, 2006. – 680 с.
7. Антология мировой философии : в 4 тт. / [ред. кол. : В. В. Соколов и др.]. – Т.1. – М. : Мысль, 1969. – 936 с. – (АН СССР. Ин-т философии. Философское наследие).
8. Флоренская Т.А. Катарсис как осознание: Эдип Софокла и Эдип Фрейда // Бессознательное. Природа. Функции. Методы. Исследования / [под ред. А. С. Прангишвили, А. Е. Шерозия, Ф. В. Бассина]. – Т. 2. – Тбилиси : Мецниереба, 1978. – С. 562-570.

*Светлана Соломаха*

#### **МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В КУЛЬТУРЕ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

*Рассматривая различные научные подходы к определению феномена мировоззренческого становления личности в культуре автор статьи отмечает диалогичность отношений культуры и личности. Он убежден, что в поисках собственного смысла жизни, человек в диалоге с иной реальностью расширяет границы индивидуального сознания до всеобщего, универсального и формирует новое мировоззрение. Подчеркивается, что каждая культурная эпоха несет в себе оценку определенного идеала, который ярко проявляется в художественной культуре, в частности в искусстве. Искусство создает воображаемую реальность, которая, переплавляясь в художественно-эстетическом мировоззрении человека, помогает ему принять более высокую систему ценностей и искать новые пути духовного восхождения.*

**Ключевые слова:** *искусство, развитие личности, культурные ценности, художественно-эстетическое мировоззрение.*

*Svitlana Solomaha*

#### **IDEOLOGICAL FORMATION OF PERSONALITY IN CULTURE: HISTORICAL ASPECTS**

*Aesthetics always tries to answer the question about the person's life purport choice. One of these questions is genesis of personality formation in culture. In this context, drawing attention to the aesthetic component of the cultural progress of humanity as a process of ideological development of personality is entirely justified. Author emphasizes the aesthetic determinant of existence is a significant factor of positive social and cultural progress in the development of society and the individual.*

*The role of culture in society varies, as the understanding of culture and the humanity outlook. The specificity of time perception crystallizes in outlook, experience, finding the immediate expression in activities, creativity, and creation. After all, the intense attitude to life and personal recognition of the individual are revealed in the creative process, which leads to a new understanding and vision of the world.*

*Considering the various philosophical, cultural, art, sociological approaches to determine the phenomenon of ideological personality formation in culture author emphasizes the interdependence, dialogical relations of culture and personality, when the culture realizes itself in person's life, and the person realizes himself in the culture existence. Aesthetic plan of culture is not a single dialogue, is not a single process determining culture. Every step of the person's spiritual ascent is a historical progress, caused by special situation, where the individual exhausts all opportunities to think and act as usual, and then the conditions allow to go beyond the "own limits" in the transcendent, the extra logic, where an individual discovers new possibilities, different logic .*

*The author is convinced that by looking for sense of life, a person in a dialogue with another reality extends boundaries of individual consciousness to the general, the universal, creates a new outlook. Most vividly this process finds its detection with specific (both for historical formation, and for particular individual) forms of outlook: mythological, religious, philosophical, scientific, and artistic. "Aesthetic vertical" of this process is crucial in the context of personality formation, who perceives his "purpose" and his "presence in the world" as thinking, responsible, integrated and positively motivated person.*

*Every cultural epoch always contains the evaluation of a certain ideal which brightly reveals in artistic culture, particularly in art. Art embodies the realization of human abilities and opportunities, foundation, precondition and results of human creativity, reflection and empathy. Art creates an imaginary reality, which transforming in the person's artistic and aesthetic outlook helps to accept high value system and to identify new ways of person's spiritual ascent in culture.*

**Keywords:** *art, development of person, cultured value, art and aesthetic outlook.*

Одержано 05.03.2012 р.



## ОСОБЛИВОСТІ КУЛЬТИВУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

*У статті розглядається проблема культивування креативності вчителя образотворчого мистецтва та визначаються основні параметри креативної особистості. Обґрунтовується актуальність упровадження креативних освітніх технологій, які мають креативну спрямованість, творчо-активізуючі цілі та розвивально-виховний характер і безпосередньо пов'язані з використанням різних видів мистецтва та творчої діяльності. Автор окреслює прогнозований результат упровадження нової освітньої технології культивування креативності вчителя образотворчого мистецтва.*

**Ключові слова:** креативність, культивування, креативна освітня технологія, вчитель образотворчого мистецтва.

У сучасних умовах проблема креативності стала предметом значної кількості досліджень не лише у психології творчості, але й в інших наукових галузях, серед яких: педагогіка, соціологія, культурологія, теорія мистецтва, теорія менеджменту тощо. На нашу думку, це пов'язано з тим, що сьогодні феномен креативності дедалі активніше розглядається вченими як важливий чинник повноцінного формування особистості та пріоритетний компонент її творчого розвитку.

Підставою для успішного творчого розвитку вчителя образотворчого мистецтва є розгляд і розкриття сутнісних складових означеного феномену (творчого мислення, інтелекту, інтуїції, уяви, асоціювання, досвіду, креативності), котрі значною мірою уможливають розуміння таких важливих явищ, як: творчий процес, творча діяльність, цілісна творча особистість.

Нині, в період оновлення усіх сфер людської життєдіяльності, актуальність проблеми творчого розвитку вчителів образотворчого мистецтва набуває більш пріоритетного значення. Водночас, попри певні досягнення новітньої педагогічної науки, досі не усунуто суперечності між об'єктивною необхідністю в активних творчих особистостях педагогів мистецьких дисциплін і недостатнім

якісним рівнем професійно-педагогічної практики, що забезпечує здебільшого підготовку фахівців-виконавців із невиправданим ігноруванням творчого розвитку кожного вчителя, зокрема прояву його креативності та реалізації творчого потенціалу

З-поміж широкого кола дослідників, котрі зробили вагомий внесок у детальне дослідження проблеми креативності, необхідно виділити широко відомого вченого-психолога Дж. Гілфорда, який у середині ХХ ст. фактично став засновником нової наукової галузі – психології креативності [8]. Наразі вперше термін «креативність» було введено в науково-поняттєвий апарат психологічних досліджень саме цим ученим. Варто згадати, що Дж. Гілфорд у своїх теоретичних працях трактував поняття «креативність», або творчу обдарованість особистості. На особливу увагу заслуговують параметри креативності, визначені Дж. Гілфордом, який дійшов висновку, що феномен «креативність» необхідно характеризувати за такими параметрами, як: 1) здатність особистості до виявлення й формулювання проблем; 2) здатність до генерування великої кількості ідей; 3) гнучкість мислення – здатність до продукування найрізноманітніших думок; 4) оригінальність – здатність відповідати на подразники нестандартним способом; 5) здатність вдосконалювати сприйманий об'єкт, додаючи певні деталі; б) здатність розв'язувати проблеми шляхом реалізації відповідних аналітико-синтетичних операцій.

Згодом проблема креативності набула надзвичайної ваги з огляду на важливі завдання, що гостро постали перед суспільством, серед яких варто виділити: розробку й формування нових наукових підходів до організації та здійснення різноманітних форм навчання й виховання; становлення й розвиток творчих особистостей, спроможних до креативної діяльності в різних царинах життя.

Нині існує чимало визначень креативності як певної протилежності стандартності, конформності та звичайності (М. Айзенк, Г. Андерсон, Дж. Гілфорд, А. Грецов, С. Девіс, Л. Єрмолаєва-Томіна, А. Маслоу, В. Моляко, Я. Пономарьов, Н. Рождественська, К. Роджерс, А. Роу, Б. Теплов, А. Толшин, Е. Торренс, М. Холодна та ін.). Серед них привертають увагу такі, як:

- креативність – особливий різновид творчого мислення;
- креативність – спроможність створювати щось нове, оригінальне та незвичайне;

- креативність – відкритість до нового життєвого чи іншого досвіду, особистісна незалежність, оригінальність, самобутність;
- креативність – здатність продуктивно діяти в невизначених, проблемних ситуаціях, у яких відсутні підказки, інструкції та якісь гарантії успіху.

Засновник гуманістичної психології А. Маслоу визначив креативність як творчу спрямованість особистості, подаровану їй від природи, але нерідко не збережену під впливом обставин або оточення. Обґрунтовуючи сутність поняття «креативність», він називав її «неодмінним атрибутом самоактуалізації, котру можна вважати творчим ставленням до життя» [4, с. 98].

У вітчизняній психологічній теорії активне та продуктивне вивчення феномену креативності пов'язується з такими дослідниками, як: Д. Богоявленська (дослідження творчої обдарованості як інтелектуально-мотиваційної ініціативності, розробка методики так званого «креативного поля»); Я. Пономарьов (вивчення творчої обдарованості у зв'язку з проблемою «внутрішнього плану дій»); М. Холодна (розробка проблеми інтелектуальної обдарованості та її зв'язку з творчою обдарованістю); Б. Теплов (вивчення проблеми загальних здібностей); А. Грецов (розгляд креативності як стимулу до творчості); В. Моляко (дослідження формування та реалізації творчої обдарованості в діяльностях у сфері техніки) та ін.

Окрім того, на думку академіка С. Гончаренка, поняття «креативність» означає – «творчі можливості (здібності) людини, які можуть проявлятися в мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності» [1, с. 243].

Деякі вчені трактують поняття «креативність» ще й як «прагнення до творчості». Так, наприклад, А. Грецов вважає, що креативність включає:

- «інтелектуальні передумови творчої діяльності», котра дозволяє створювати щось нове, досі невідоме та накопичувати обсяг знань і умінь, необхідний для того, щоб це нове створити;
- особистісні якості, що дозволяють продуктивно діяти в ситуаціях невизначеності, виходити за рамки непередбаченості, проявляти спонтанність;

- «метаторчість» – життєву позицію людини, яка передбачає відмову від шаблонності, стереотипності у твердженнях і діях, бажання сприймати та створювати щось нове, змінюватися самому та змінювати світ навколо себе, високу цінність свободи, активності та розвитку» [2, с. 15].

На його переконання, «загалом креативність можна визначити як комплекс інтелектуальних і особистісних характеристик, котрі дозволяють людині продуктивно діяти в ситуаціях новизни, невизначеності, браку вихідних даних і відсутності чіткого алгоритму вирішення проблем» [2, с. 15].

На підставі аналізу й узагальнення думок багатьох вітчизняних та іноземних дослідників відносно феномену креативності, можна стверджувати, що в деяких аспектах вони дійшли спільних висновків щодо основних параметрів, котрі безпосередньо характеризують креативну особистість, серед яких:

- продуктивність, гнучкість, оригінальність, розробленість творчого мислення, тобто мислення з ознаками миттєвих і оригінальних логічних міркувань та інтуїтивного проникнення в суть певного феномену;
- ґрунтовна загальна й естетична освіченість; наявність творчого потенціалу, активне сприйняття мистецтва та явищ життя;
- достатній рівень розвиненості емоційної чуттєвості, потреба й усвідомлена мотивація стосовно творчої самореалізації в різноманітних сферах життєдіяльності.

Таким чином, можна стверджувати, що креативну особистість учені трактують як таку особистість, яка внаслідок впливу зовнішніх факторів набула необхідних у процесі актуалізації творчого потенціалу додаткових творчих якостей, котрі сприяють досягненню високих результатів в одному чи декількох видах творчості або життєдіяльності. Значною мірою погоджуючись із наведеними поглядами різних дослідників щодо креативності, вважаємо за необхідне доповнити їх власною інтерпретацією сутності даного феномену, зазначивши, що під креативністю ми маємо на увазі високорозвинену спроможність особистості до цілісного акту творення в будь-якій без винятку царині людської життєдіяльності.

Отже, введення креативності до мистецької освіти загалом і безпосередньо до процесу особистісно-творчого розвитку вчителів

образотворчого мистецтва винятково потрібне саме нині, на початку ХХІ століття, коли значна кількість ідей, призначених для удосконалення освіти, вже можуть застосовуватися не лише в навчально-виховному процесі, але й у будь-якій діяльності, котра потребує оновлення та навіть радикально прогресивних змін. Адже новаторство і креативність сьогодні є ключовими факторами для підтримки нашої конкурентоспроможної позиції у світі. Варто також підкреслити, що саме креативність уможлиблює широку актуалізацію найкращих зразків «педагогічної творчості» або позитивного досвіду професійно-творчої діяльності у практиці вітчизняних навчальних закладів і допомагає популяризації та впровадженню значних педагогічно-творчих ресурсів з педагогічної майстерності талановитих особистостей, серед яких чимало вчителів образотворчого мистецтва.

Відтак, завданнями національної системи освіти має стати не лише набуття певних знань, а, передусім, стимулювання підходів до повноцінного і креативного застосування отриманих знань. Для цього, на нашу думку, нині вкрай необхідно формувати «відкрите» освітнє оточення, яке в більшості випадків має ознаки певного відступу від усталених педагогічних підходів.

Зусиллями багатьох учених і дослідників технологічної галузі сучасна освіта має у своєму багажі значну кількість новітніх освітніх технологій, вибір яких, на думку О. Пехоти, – «це завжди вибір стратегії, пріоритетів, системи взаємодії, тактик навчання та стилю роботи вчителя з учнем» [6, с. 11].

З-поміж значної кількості відомих освітніх технологій вважаємо за потрібне виокремити ті, що, з огляду на їхню креативну спрямованість, творчо-активізуючі цілі, розвивально-виховний характер і безпосередній зв'язок із різними видами мистецтва і творчою діяльністю, за нашим переконанням, слід називати креативними освітніми технологіями.

До таких, на нашу думку, доцільно віднести такі технології: особистісно зорієнтовану (Б. Косов, І. Якиманська); «вальдорфську педагогіку» (Р. Штейнер); технологію саморозвитку (М. Монтесорі); технологію розвивального навчання (Л. Занков, Д. Ельконін); формування творчої особистості (В. Давидов, Д. Ельконін); проектно-моделюючу (Дж. Д'юї); нові інформаційні технології (С. Пейперт); імітаційного (ігрового) навчання

(П. Олійник, В. Рибальський); технологію колективної творчої діяльності (І. Іванов); технологію створення ситуації успіху (А. Белкін); взаємодії та інтеграції різних видів мистецтва (Г. Шевченко, Б. Юсов).

Креативні освітні технології без сумніву необхідно визнати ефективним способом здійснення таких еволюційних процесів, як модернізація та вдосконалення вітчизняної системи освіти загалом і цілеспрямований і послідовний особистісно-творчий розвиток учителя образотворчого мистецтва, зокрема. Відтак, зважаючи на важливе значення креативних освітніх технологій для творчого спрямування професійно-педагогічної діяльності вчителів образотворчого мистецтва та їхнього особистісно-творчого розвитку, деякі з них, на наш погляд, заслуговують окремого презентування.

У процесі вивчення й аналізу теоретичних і методичних основ досліджуваної проблеми сформувався переконання в актуальності та необхідності розробки авторської технології «Культивування креативності вчителя образотворчого мистецтва». Розробка цієї нової освітньої технології базувалася на наукових і методичних дослідженнях із загальної педагогіки, педагогіки і психології професійної освіти, мистецької освіти, розвитку творчої особистості, колективної творчої діяльності й теорії творчості (Г. Андерсен, Ю. Бабанський, І. Бех, Т. Б'юзен, Л. Виготський, Дж. Гілфорд, І. Глинська, С. Гончаренко, Дж. Д'юї, І. Зязюн, А. Макаренко, А. Маслоу, М. Моляко, Н. Ничкало, В. Орлов, О. Отич, Г. Падалка, О. Пехота, Ж. Піаже, Я. Пономарьов, В. Радкевич, Н. Рождественська, О. Рудницька, В. Роменець, С. Сисоєва, В. Сухомлинський, Г. Уоллес, Е. Фромм, Л. Хомич, Г. Шевченко, Б. Юсов та ін.).

Головним і ключовим у назві даної технології є поняття «культивування», яке у перекладі з латини означає – «розвивати щось; сприяти розвиткові чогось; запроваджувати; насаджувати, розвивати» [5, с. 400]. Це поняття, на нашу думку, щонайкраще презентує та розкриває сенс систематизованого й цілеспрямованого полівекторного процесу творчого розвитку вчителя образотворчого мистецтва, коли здійснюється творчо-спрямована педагогічна дія, метою якої є формування цілісної творчої особистості, котра має креативні якості, володіє різноманітними способами творчої

діяльності, а також високим рівнем професійної компетентності і педагогічної майстерності.

Метою авторської освітньої технології «Культивування креативності вчителя образотворчого мистецтва» стало забезпечення ефективного творчо-спрямованого педагогічного процесу й оптимізації творчого розвитку особистості, спроможної креативно мислити, діяти, генерувати нові ідеї, підходи і знаходити способи їх реалізації у творчій діяльності.

Значною мірою на задум щодо розробки означеної освітньої технології вплинули концептуальні погляди про пріоритетну роль досвіду в освіті Дж. Д'юї – видатного прихильника прогресивної освіти ХХ ст., розробника філософії освіти і експериментального методу дослідження [3]. На нашу думку, при розробці кожної нової технології суттєвим стає те, що до її структури доцільно включати деякі з важливих складових із змісту інших, відомих і результативних, освітніх технологій. Тому цілком логічно, що при моделюванні нової освітньої технології «Культивування креативності вчителя образотворчого мистецтва» ми взяли до уваги думку Дж. Д'юї про те, що «висновок про ідеї слід робити, беручи до уваги не тільки їх виникнення, але й наслідки застосування» [3, с. 7].

На нашу думку, системний, особистісний, діяльнісний і креативний підходи уможливають оптимальну реалізацію навчальної, розвивальної та виховної функцій, що реалізуються у процесі застосування означеної освітньої технології у вищих (або загальноосвітніх) навчальних закладах. При розробці авторської освітньої технології ми врахували можливість її ситуаційних корекцій згідно з обставинами.

До основних складових технології ми віднесли: а) накопичення творчого досвіду; б) використання способів опанування креативності; в) формування психолого-педагогічного та творчого тезаурусу.

Зважаючи на специфіку організації навчально-виховного процесу ВПНЗ для різних за фаховою спеціалізацією, рівнем професійної підготовки та ступенем набутого раніше естетичного й творчого досвіду студентів (учителів), цілком можливою, на нашу думку, є варіативна зміна послідовності вищеназваних складових. Окрім того, в ході впровадження технології стає реальним, а іноді й необхідним, так зване «порушення» традиційної послідовності

етапів її реалізації. Наприклад, у навчальних групах із достатнім рівнем набутого естетичного й творчого досвіду студентів (учителів, учнів), доцільніше розпочинати навчання й початкову професійну підготовку саме з діяльнісно-творчого етапу і лише після цього переходити до розвивально-технологічного, а згодом – до когнітивно-аксіологічного етапів.

Можлива така педагогічна ситуація, коли спочатку актуалізуються знання, вміння та навички у таких видах професійно-творчої діяльності, як: самостійна, групова, колективна та інтерактивна. Потім, застосовуючи тестування, бесіди, обговорення, тренінги, творчі завдання та вправи, педагогічно-творчі ігри, а також проектування уроків, занять, виховних і педагогічних заходів, моделювання педагогічних або проблемних ситуацій тощо, здійснюється різнобічне опанування феномену креативності, що робить педагогічну діяльність майбутніх учителів образотворчого мистецтва методично обґрунтованою і професійно компетентною, а також сприяє більшій мотивації щодо її творчого виконання.

Розробку представленої вище освітньої технології «Культивування креативності вчителя образотворчого мистецтва» певною мірою можна вважати суб'єктивною через те, що вона базується не лише на аналізі теоретичних і методичних джерел відповідної проблематики, а й на власному художньо-педагогічному досвіді та досвіді окремих досвідчених учителів образотворчого мистецтва різних навчальних закладів України.

Отже, результативність упровадження презентованої авторської освітньої технології у процес особистісно-творчого розвитку вчителів образотворчого мистецтва може успішно здійснюватися там, де нестандартно працюють справжні майстри своєї справи – творчо розвинені педагоги, які в удосконаленні національної системи освіти використовують новітнє й інноваційне технологічне забезпечення, орієнтуючись на розвиток креативності та творчу самореалізацію кожної молодої людини. Адже сучасні проблеми загальної мистецької освіти, особистісного та професійного становлення вчителя образотворчого мистецтва потребують адекватних способів для їх вирішення, а саме – розробки та подальшого впровадження у практику як вищих, так і загальноосвітніх навчальних закладів сучасних форм, методів і



нових, ефективних за змістом і креативних за сутністю освітніх технологій.

### Список використаної літератури

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник [Текст]. – 2-е вид., доп. й випр. / Семен Устимович Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 519 с.
2. Грецов А. Г. Тренинг креативности для старшеклассников и студентов / Андрей Грецов. – М. – СПб : ПИТЕР, 2007. – 208 с.
3. Д'юї Дж. Досвід і освіта / пер. з англ. Марія Василечко] / Джон Д'юї. – Львів : Кальварія, 2003. – 294 с.
4. Маслоу А. Психология бытия / пер. с англ. – М. : Рефл-бук; К. : Ваклер, 1997.
5. Новий словник іншомовних слів / укл. і передм. О.М. Сліпущко (20000 слів). – К. : Аконіт, 2007. – 138 с.
6. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / [О.М. Пехота, А. З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.]; за заг. ред. О.М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
7. Anderson Harold H. Creativity and its cultivation. Published. – New York, Harper, 1959.
8. Gilford J.P. Creative in the Arts // Psychological Review. – vol. 64 (2). – 1957. – С. 110-118.

*Светлана Коновец*

### ОСОБЕННОСТИ КУЛЬТИВИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

*В статье рассматривается проблема культивирования креативности учителя изобразительного искусства и определяются основные параметры креативной личности. Обосновывается актуальность внедрения креативных образовательных технологий, имеющих соответствующие направленность, цели и характер, предполагающих использование разных видов искусства и творческой деятельности. Раскрывается новая авторская образовательная технология культивирования креативности учителя изобразительного искусства.*

**Ключевые слова:** *креативность, культивирование, креативная образовательная технология, учитель изобразительного искусства.*

*Svitlana Konovets*

### FEATURES OF CULTIVATING OF CREATIVITY OF TEACHER OF THE FINE ARTS

*In the article the problem connected with process of cultivating of creativity of the teacher of the fine arts is raised. The urgency of an investigated problem is proved and the essence of phenomena «creativity» and "cultivating" is revealed. Key parameters of the creative person on which the teacher of the fine arts should develop and improve himself are defined.*

*The essential components of the creative development of a teacher of the fine arts are revealed: creativity, intelligence, intuition, imagination, association, experience, creativity, that greatly affects the understanding of such important things as: the creative process, creativity, holistic creative person.*

*The different aspects of the concept of "creativity", that defined by researchers of psychological and educational research sectors in the context of individual development of person in general and teachers of the fine art in particular are analyzed. The basic structural components of personal creative development are presented and preconditions which influence development of creativity of the teacher of the fine arts are examined.*

*Considered the relevance of putting into the practice of the various schools different creative educational technologies with creative direction, creative goals and activating developmental and educational purpose and are directly related to the use of various forms of art and creativity.*

*Features of process of cultivating of creativity in a context of personal-creative development of the teacher of the fine arts are analyzed. The predicted result of introduction of author's educational technology on cultivating creativity of teachers of the fine arts is defined, namely: maintenance of its creative development and ability to think creatively, operate, self-realization and self-improvement in their own professional-creative activity.*

**Keywords:** *creativity, cultivating, creative educational technology, the teacher of the fine arts.*

Одержано 10.03.2012 р.

---

УДК 373.67.001.63

**Яніна Овсієнко,**  
*с. Мала Білозерка, Запорізька область*

## **ПРОЕКТНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ГІМНАЗІЇ ЕСТЕТИЧНОГО ПРОФІЛЮ**

*У статті представлено педагогічний досвід упровадження проектного підходу в навчально-виховний процес гімназії естетичного профілю з метою творчого розвитку учнівської молоді. Описана технологія використання навчально-методичного проектування і системного впровадження засобів образотворчого мистецтва в освітній процес гімназії.*

**Ключові слова:** *гімназія естетичного профілю, дизайн, образотворче мистецтво, інтегративний підхід.*

У контексті аналізу сучасного стану розвитку науки й техніки особливого значення набуває проектний підхід, пов'язаний із впливом на різні види суспільної діяльності й практики – планування, програмування, прийняття рішень, інженерні розробки, наукові дослідження тощо. Науковцями відзначається факт виходу проектування за межі традиційної конструкторської,

інженерної діяльності й поширення на соціальні сфери – культуру, освіту, обслуговування [1]. Вони розглядають проектування як один із механізмів культури, здатний перетворити людину на творчу особистість [2; 3; 4].

Проблемі проектування в педагогіці присвятили свої праці П. Блонський, Д. Дьюї, У.Х. Кілпатрик, В. Ігнат'єва, Є. Каганов, Е. Колінгс, С. Тюберг, С. Шацький та ін. Особливе значення для визначення теоретичних засад дослідження проектної діяльності мають праці таких науковців, як: В. Гузєєв, О. Коберник, Й. Лернер, Н. Матяш, Є. Мегем, Н. Пахомова, Дж. Пітт, Є. Полат, В. Симоненко, І. Чечель, С. Ящук та ін. Ці вчені-педагоги розглядають проектування як певну функцію вчителя, визначають його етапи та засоби. Водночас, незважаючи на достатню розробленість різних аспектів проблеми, впровадженню проектного підходу в організацію педагогічного процесу вони не приділяли спеціальної уваги, зокрема в роботу гімназії естетичного профілю.

Тому *метою* нашої статті є аналіз теоретичних напрацювань і практичного досвіду використання проектного підходу в навчанні й вихованні учнів цих навчальних закладів.

Сьогодні проектний підхід вважають одним зі шляхів переходу від традиційної до інноваційної парадигми освіти. В умовах гуманізації навчально-виховного процесу основна увага вчених і педагогів-практиків зосереджується на засвоєнні учнівською молоддю культурно-історичних надбань світового масштабу. Продуктивність їх впливу на духовний розвиток особистості досягається через мистецьку освіту, яка забезпечується викладанням у навчальних закладах розгалуженої системи художньо-естетичних дисциплін, передусім, образотворчого мистецтва [5]. Враховуючи його світоглядно-творчу функцію та використовуючи можливості художньо-естетичного профілю навчання, педагоги сучасних закладів освіти розробляють і впроваджують у шкільну практику проектний підхід до організації навчально-виховного процесу на засадах широкого використання образотворчого мистецтва на міжпредметній основі.

У комунальному загальноосвітньому навчальному закладі «Малобілозерська естетична гімназія-інтернат «Дивосвіт», що функціонує у с. Мала Білозерка Василівського району Запорізької області, створено програми інтегрованого вивчення образотворчого

мистецтва з іншими навчальними предметами, розроблено комплекси інтегрованих уроків, започатковано підготовку учнівських «Проектів саморозвитку творчої особистості юного громадянина світової спільноти» тощо. Успішності цієї діяльності сприяє участь гімназії у міжнародному проекті «Асоційовані школи ЮНЕСКО», а також здійснення індивідуального проектування навчально-методичної роботи вчителями. Так, обов'язковим елементом проектного підходу, застосовуваного в гімназії, є освітній самомоніторинг результатів його впровадження в освітню практику.

Кожен педагог гімназії, опрацювавши зміст програмового матеріалу з образотворчих дисциплін, оцінює можливості програми та підручника з дисципліни, що викладає, та розробляє навчальну програму, зміст якої інтегрує матеріал із базової дисципліни та дисциплін художньо-естетичного циклу. Метою таких програм є забезпечення високої інформативності навчання, розширення пізнавальних можливостей учнів, формування їх мотиваційної сфери, загальної та естетичної культури, а відтак і самовизначення стосовно майбутньої професійної діяльності.

Успішність реалізації програм інтегрованого вивчення загальноосвітніх і художньо-естетичних дисциплін досягається завдяки системній роботі вчителів над індивідуальними навчально-методичними проектами. Головне їх завдання – емоційно-психологічний вплив на учня засобами образотворчого мистецтва. Такі методичні підходи розширюють навчальні та творчі можливості вихованців, допомагають здійснити поступовий перехід від інформаційно-репродуктивного до діяльнісно-розвивального навчання.

Обов'язковою складовою педагогічних проектів є освітній самомоніторинг отриманих навчальних рівнів та визначення перспектив подальшого розвитку. Виконуючи проекти з використанням творів образотворчого мистецтва, зокрема живопису, педагоги дійшли висновку, що найбільші можливості для реалізації інтегрованого вивчення гуманітарних і мистецьких дисциплін (наприклад, історії та образотворчого мистецтва) мають уроки вивчення культури різних епох. У ході їх проведення учні переконуються в тому, що культура – це сукупний результат продуктивної діяльності людей певного історичного періоду і

більшість із її творів можна побачити, бо вони існують в певній речовій формі. Водночас, діти пересвідчуються, що культура – це певні етичні цінності та норми поведінки людей у суспільстві. Те ж саме стосується й світу ідей – культури духовної. Учні доходять висновку, що культурна людина не завдасть шкоди оточенню: суспільству і природі.

Унікальне значення має вибір форми проведення уроку та обладнання до нього: музичний супровід, епіграф, наприклад: «Я хочу відобразити світ таким, яким я його уявляю» (П. Пікассо); «Найвеличніший чарівник той, хто зуміє заморозити самого себе» М. Бріан; «Краса врятує світ» (Ф. Достоевський).

Розвиває творчі здібності учнів також робота над мистецькими поняттями (мажоризм, абстракціонізм, абстракція, сюрреалізм, гіперреалізм, супрематизм та ін.), створення проблемних ситуацій і організація дискусії з питань: «Позитивні й негативні риси живопису першої половини ХХ ст.»; «Яке місто було «Меккою» для художників із різних країн, що представляли модерністський живопис міжвоєнного часу (1918–1939 рр.)»; «Який, на вашу думку, внесок зробили митці-модерністи в розвиток загальнолюдської культури першої половини ХХ ст.»

Використання творів образотворчого мистецтва на уроках історії спонукає учнів до творчості в позаурочний час. Так, група учнів почала працювати над написанням науково-творчої роботи, присвяченої періоду діяльності гетьмана Івана Мазепи, де будуть синтезовані знання, набуті на уроках історії України, української літератури, рисунку і живопису, використані твори живописців, які відображали події тієї епохи, малювали портрети І. Мазепи та його сучасників. Робота має назву «Іван Мазепа: погляд крізь століття».

Для розвитку творчості учнів на уроці історії можна використовувати твори мистецтва не тільки на історичну тематику, а й інші жанри (пейзаж, портрет тощо). Зокрема, найбільш вдалими, за нашими спостереженнями, є такі уроки в 9-11 класах. У цьому віці сформована життєва позиція особистості учня, його смаки, уподобання, вміння висловити побачене й пережите. Прикладом таких уроків є: «Культура першої половини ХХ ст. Розвиток живопису» (10 кл.), «Культура країн зарубіжного світу в другій половині ХХ ст.» (11 кл.), «Українська культура і духовне життя на початку ХХ ст.» (9 кл.), «Культурні процеси в незалежній Україні»

(11 кл.), «Українська держава за гетьманування Івана Мазепи» (8 кл.).

Зважаючи на успішність використання образотворчого мистецтва на заняттях із історії, нами визначено напрями подальшого залучення учнів до художньо-проектної діяльності: створення художньо-історичного куточка в навчальному кабінеті; опанування художніх надбань світової та національної культур тощо.

Результативність художньо-проектної діяльності виявилася в значному підвищенні професійно-мистецької компетентності вчителів:

- їхня увага переключається на власну педагогічну діяльність, що піддається самоаналізу, систематичному самомоніторингу отриманих освітніх результатів;

- розвивається здатність генерувати та апробувати на практиці нові педагогічні ідеї;

- процес використання художньо-естетичних засобів навчання уможливорює системний творчий розвиток кожного педагога.

Проектувальний підхід застосовуємо й у сфері освітньої діяльності гімназистів. Так, щороку вихованці працюють над індивідуальними «Проектами саморозвитку творчої особистості юного громадянина світової спільноти» (гімназія з 2004 р. є учасником міжнародного «Проекту асоційованих шкіл ЮНЕСКО» за навчальною темою «Соціокультурні зв'язки»). При цьому кожному учневі надається бланк, у якому міститься стандартизована таблиця з детально розписаним алгоритмом виконання проекту. Такі ж таблиці пропонуються для заповнення й учителям (табл. 1).

*Таблиця 1*

**Проект саморозвитку творчої особистості  
юного громадянина світової спільноти**

Психологічні якості особистості	Результати діагностики Термін
Професійні нахили	
Рівень проявлення інтересу взагалі	
Рівень проявлення інтересу до профільних предметів	
Проявлення інтересу до інших предметів	
Рекомендації	

**Зайнятість учня на тижні (години)**

	Гуртки	Відвідування бібліотеки (робота з довідковою, енциклопедичною та науково-популярною літературою)	Індивідуальне навчання з обраного предмету	Самопід- готовка
Понеділок				
Вівторок				
Середа				
Четвер				
П'ятниця				
Субота				

**II етап**

Хід реалізації освітніх завдань

I. Навчальний компонент (Динаміка коефіцієнту навчальних досягнень протягом року)

II. Виховний компонент

**III етап (заключний)**

Результативність освітньої діяльності:

Участь в олімпіадах, виставках, конкурсах:

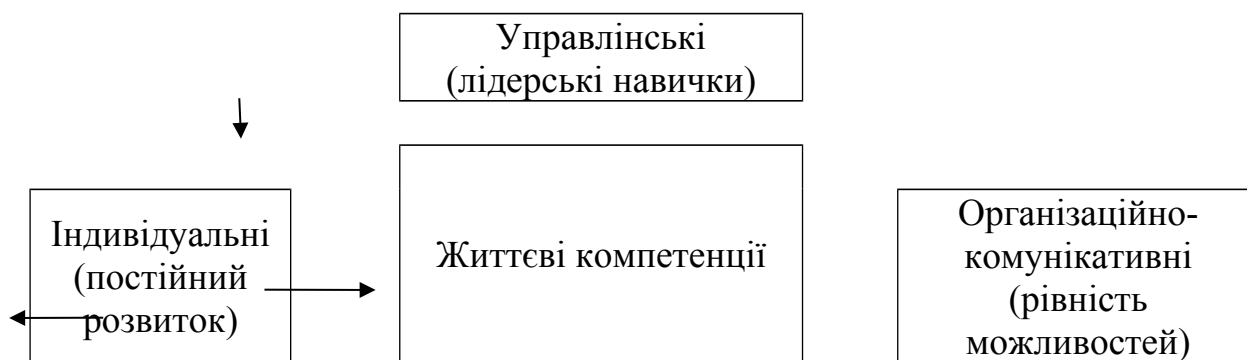
Середній коефіцієнт ефективності за результатами річного оцінювання: .

Виконуючи проект, кожен класний колектив гімназії протягом року вивчає культуру однієї з країн світу. Визначаючи мету індивідуального проекту, конкретний учень обирає галузь культури певного народу, яку він опрацюватиме цього року, а також окреслює власну траєкторію розвитку (участь у конференціях, молодіжних діалогах, художніх та інтелектуальних турнірах). Кожен дитячий проект – це шлях духовного, інтелектуального зростання під впливом національного та світового мистецтва. У березні щорічно відбувається традиційний конкурс-захист «Проектів саморозвитку...», під час якого класні колективи захищають спільно набутий результат, що синтезує в собі індивідуальні досягнення всіх учнів класу. Головним критерієм оцінювання колективних творчих робіт є виявлення ступеня впливу на свідомість вихованців національного образотворчого мистецтва та мистецтва інших народів. На такі конкурси-захисти традиційно

запрошуються представники влади, учні сусідніх шкіл, громадськість села. Систематизація індивідуальних дитячих «Проектів...» протягом останніх п'яти років уможливила створення учнівських портфоліо, які роблять видимим шлях саморозвитку вихованців у ході художньо-естетичної діяльності.

Ідеї самовдосконалення, закладені в учнівських «Проектах...», реалізуються у спеціально організованому педагогічному середовищі, для якого характерні активний пошук, динамічний розвиток, художньо-естетична спрямованість.

Для успішного виконання учнівських «Проектів саморозвитку...» методичною радою гімназії розроблено модель та програму підготовки випускника естетичної гімназії-інтернату (схема 1).



*Схема 1. Модель випускника естетичної гімназії-інтернату «Дивосвіт»*

Метою програми є визначення шляхів реалізації проектного підходу в гімназійній освіті. При цьому пріоритетним є вектор духовного, інтелектуального, творчого розвитку особистості засобами національної та світової культур.

Програмою передбачено:

- ініціювання та активна участь у міжнародних, всеукраїнських мистецьких пленерах, молодіжних діалогах, проектах, обмінах, фестивалях, зльотах, конкурсах інтелектуального та художньо-естетичного спрямування;
- постійна участь у міжнародних конференціях Асоційованих шкіл ЮНЕСКО;
- ініціювання та організація обласних фестивалів дитячої творчості «Білозерські самоцвіти»;



- традиційне проведення регіональних соціокультурних дійств «Малобілозерської ярмарки-виставки»;
- щорічне проведення гімназійного місячника «Наука, світове мистецтво, технології керамічного виробництва»;
- динамічний розвиток дитячої студії декоративно-ужиткового мистецтва «Дивозірка» – «Зразкового художнього колективу»;
- визначення життєвих орієнтирів, які б допомагали випускникам прогнозувати своє майбутнє, успішно виконувати в ньому життєві та соціальні ролі.

Узагальнення викладеного у статті дозволяє стверджувати, що застосування в педагогічній практиці проектувального підходу до організації освітнього процесу стимулює творчий потенціал вихованців, є ефективним засобом інтенсифікації навчально-виховної діяльності сучасних загальноосвітніх навчальних закладів України.

Оскільки в невеликій за обсягом статті неможливо вичерпно висвітлити всіх аспектів упровадження проектного підходу до навчально-виховного процесу гімназії естетичного профілю, то в подальших наукових розвідках ми присвятимо окрему увагу особливостям викладання філологічних дисциплін на засадах залучення учнів до художньо-проектної діяльності.

### Список використаної літератури

1. Intel® Навчання для майбутнього. – К. : Вид. «Нора-прінт», 2006. – 320 с.
2. Лейблінг М. Коучинг – это просто / Марк Лейблінг, Робин Прайор. – СПб. : Питер, 2008. – 144 с.
3. Паршиков Ю. Введение в коучинг [электронный ресурс]. – 2003. – Режим доступа : <<http://www.coacha.ru/>>. – Название с экрана. – Язык рус.
4. Хамаганова С. Коучинг, как стиль управления // Управление персоналом. – 2003. – №1. [электронный ресурс] – Режим доступа: <<http://www.coacha.ru/>>. – Название с экрана. – Язык рус.
5. Мистецтво у розвитку особистості : [монографія] / за ред. Н.Г. Ничкало. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – 224 с.

*Янина Овсиенко*

### ПРОЕКТНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ГИМНАЗИИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

*В статье описан педагогический опыт внедрения проектного подхода в учебно-воспитательный процесс гимназии эстетического профиля с целью*

*творческого развития учащейся молодежи. Описана технология использования учебно-методического проектирования и системного внедрения средств изобразительного искусства в образовательный процесс гимназии.*

**Ключевые слова:** *гимназия эстетического профиля, дизайн, изобразительное искусство, интегративный подход.*

*Janina Ovsienko*

## **DESIGN-INTEGRATIVE APPROACH TO THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE AESTHETIC SCHOOL**

*The educational experience of implementation of the projective approach in the educational process of municipal comprehensive school "Malobilozerska aesthetic gymnasium-boarding school "Dyvosvit", which functions in Mala Bilozerka village, Vasylivskiy district in Zaporizhya region is presented in the article. The technology of use of educational and methodical projection and systematic implementation of fine art in the educational process of the school are described. by pedagogical collective of school Programs of integrated learning of fine arts with other subjects are created by pedagogical collective of gymnasium; complexes of integrated lessons and themes of collective scientific and creative works are designed; the pupils' training for "Projects of the world community young citizen's self-development" is initiated; the projects are defended on the annual competition involving numerous guests (officials, students of other schools, village community) etc. The success of this activity contributes to gymnasium participation in the international project "UNESCO Associated Schools" with educational theme "Social and cultural connections," as well as implementation of individual projection of educational and methodological work by teachers. For the successful implementation of pupils' "Projects of the world community young citizen's self-development" model and training program for aesthetic gymnasium-boarding school leaver are designed by methodology council. For the successful implementation of pupils' self Projects creative individual young citizen of the world community "Methodology Council are designed model school and training program for graduate gymnasium aesthetic boarding. Compulsory element of the projective approach is educational self-monitoring of results of its implementation in educational practice. Application of pedagogical practice of the projective approach to the organization of the educational process encourages pupils' creative potential; it is an effective means of intensification of modern secondary schools educational activities in Ukraine.*

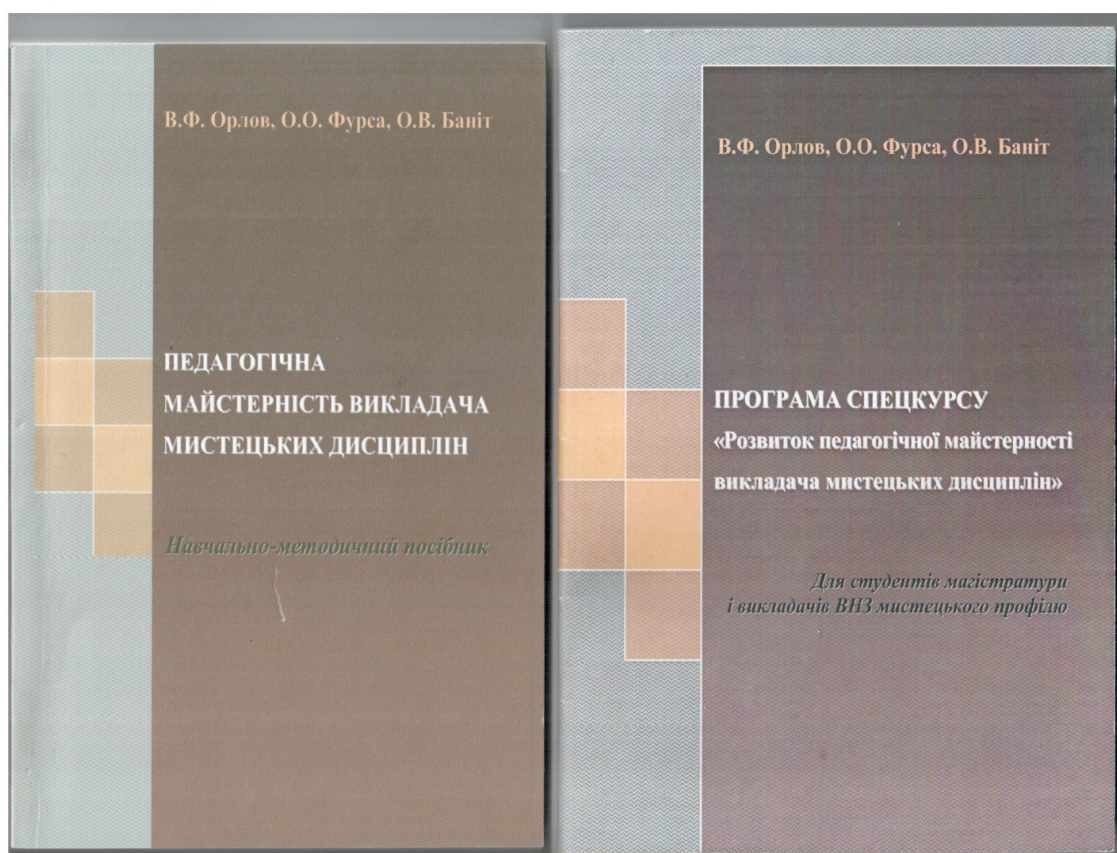
**Keywords:** *gymnasium with aesthetic profile, design, fine art, integrative approach.*

Одержано 23.11.2012 р.

## РЕЦЕНЗІЇ

### ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

Рецензія на програму і навчально-методичний посібник  
«Педагогічна майстерність викладача мистецьких дисциплін»  
(Автори: В.Ф. Орлов, О.О. Фурса, О.В. Баніт (2012))



На сучасному етапі оновлення вітчизняної освітньої галузі особливі завдання висунуто перед педагогічною освітою. В умовах сьогодення особливо загострилася проблема підготовки педагога-майстра, педагога-гуманіста. Викладач вищої школи нового тисячоліття – це насамперед професійна, компетентна, творча особистість, в якій переважають духовно-моральні якості, яка виробила власний гуманістичний стиль педагогічної діяльності, вміє ставити і вирішувати завдання гуманного виховання, налагоджувати гуманістичні взаємин зі студентами, організовувати спільний пошук цінностей і норм поведінки, здатна до постійного

саморозвитку і самовдосконалення. Отже, успішне вирішення завдань модернізації вищої освіти можливо лише на основі вдосконалення професійної майстерності педагога.

Таку мету поставили автори навчальної програми і науково-методичного посібника курсу «Педагогічна майстерність викладача мистецьких дисциплін». Опанування змісту дисципліни створює адекватне уявлення про фахову діяльність педагога, його особистості, сприяє формуванню гуманістичної спрямованості, допомагає студентам магістратури і молодим викладачам усвідомити себе в ролі педагога-вихователя, оцінити свої здібності, ступінь готовності до навчально-виховного процесу, актуалізує розвиток творчих здібностей, проявів майстерності та культури, сприяє формуванню потреби у самовихованні, саморозвитку, готує до вироблення власного стилю, виходячи із принципу «краси педагогічної дії» (І. Зязюн).

На нашу думку, поява такого курсу і науково-методичного супроводу до нього є закономірною і своєчасною. Дослідження авторів – одна з важливих науково-методичних розвідок визначення ролі, функцій, особливостей педагогічної майстерності і педагогічної творчості. У посібнику чітко розмежовано поняття педагогічної майстерності і педагогічної творчості з позицій сучасних педагогів і психологів. Зокрема автори наголошують, що у психологічних джерелах майстерність розуміють як цілісну соціально-психологічну освіту, що синтезує наукові знання, вміння, навички, методичне мистецтво та особистісні якості, які забезпечують високу ефективність педагогічної діяльності. Водночас подано нові уявлення дослідників про сутність і структуру педагогічної майстерності.

Розроблена авторами програма та науково-методичний посібник зорієнтовані на поглиблення знань студентів про феномени педагогічної майстерності і педагогічної творчості, на опанування майбутніми фахівцями особливостей педагогічного спілкування, розвиток професійних, мовно-комунікативних, дослідницьких компетенцій. Розробки забезпечують відповідний варіативний інтегрований курс із дисциплін педагогічного, психологічного і методичного циклів.

Програма факультативного курсу «Педагогічна майстерність викладача мистецьких дисциплін» ґрунтується на сучасних

підходах до творчої самореалізації особистості, враховує принципи діяльнісного, компетентнісного підходів, наступності, системності, міжпредметних зв'язків, особистісно зорієнтованого, особистісно розвивального навчання. При укладанні враховувалися міжпредметні зв'язки з дисциплінами загально-гуманітарного, психолого-педагогічного, методичного циклів. Програма курсу передбачає аудиторну, індивідуальну, самостійну роботу студентів (читання й аналіз, конспектування наукових статей, використання словників, довідників тощо), підготовку наукових робіт, повідомлень.

Посібник має чітку структуру, що охоплює теоретичні і практичні модулі, написаний у доступній і переконливій формі викладу. Теоретичний матеріал містить основи науково-методичного знання, що виступають своєрідними ключовими аспектами у вирішенні проблем формування педагога-майстра, творчої особистості викладача мистецьких дисциплін.

Навчальний посібник підготовлений як на паперовому носії, так і в електронному варіанті. Це дає можливість систематично коригувати, збагачувати, вдосконалювати інформаційне забезпечення курсу.

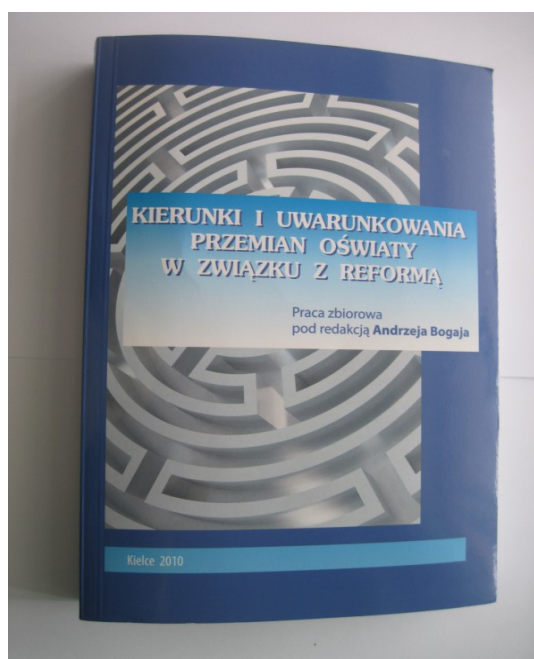
При підготовці навчального посібника автори дотримувалися вимог кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Представлені матеріали становлять собою завершений інформаційний цикл, який передбачає різні види діяльності викладача і студентів ці розробки, на наше переконання, стануть добрим помічником викладачам, студентам та магістрантам вищих мистецьких навчальних закладів.

*Наталія Гузій*

## КРЕАТИВНІСТЬ І СОЦІАЛЬНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ УЧЕНОГО

**Рецензія на книгу «Kierunki i uwarunkowania przemian oświaty w związku z reformą». Praca zbiorowa pod redakcją Andrzeja Bogaja, Kielce, 2010. – 413 s.**

Помітним явищем у науково-педагогічному житті Республіки Польща стала книга «Kierunki i uwarunkowania przemian oświaty w



związku z reformą» («Напрями і умови змін освіти у зв'язку з реформою») за редакцією професора А. Богая.

Це видання не випадково привернуло увагу польських та українських науковців. Його ініціатор і головний редактор – доктор хабілітований, професор А. Богай запропонував креативну концепцію: у творчих пошуках йти від осмислення суперечностей між національними загальнодержавними потребами та глобалізаційними процесами. А вони породили чимало

негативних явищ, зокрема: недостатню ефективність прагнень до побудови громадянського суспільства, ерозію ролі громадянина, деградацію символічної культури й поширення масової культури, поглиблення освітньої та соціальної нерівності, маргіналізацію багатьох соціальних груп і середовищ, ерозію самобутності особистості. Такі негативні наслідки змін пов'язані з переходом «від суспільства праці (суспільства індустріального) до суспільства ризику, що пов'язано з глобалізаційними процесами» (U. Beck, 2002).

Аналізуючи проблеми, пов'язані з переходом від суспільства праці до суспільства ризику, а також глобалізаційні аспекти, професор А. Богай звертається до висновків, обґрунтованих учасниками VI Загальнопольського педагогічного з'їзду, що відбувся у 2007 р. в Любліні:

- освіта стає місцем ерозії демократичних засад і знаходиться під впливом різних політичних інтересів;

- зміст і форми навчання становлять загрозу для набуття учнями інтелектуальних і громадянських компетенцій;
- реформа освіти приносить результати, протилежні первинним засадам;
- школа стає інструментом для відтворення нерівності в суспільстві;
- механізми селекцій в освіті породжують міф щодо всезагальної освіченості поляків;
- бюрократизація управління освітою призводить до зниження етичної виховної відповідальності;
- зникають публічні дебати з проблем освіти (Edukacja – moralność – sfera publiczna, 2008) [Тут і далі переклад з польської наш].

Запобігати цим та іншим некорисним і небажаним явищам або мінімізувати їх мали загальнодержавні документи, зокрема: Реформа системи освіти (1998); Стратегія розвитку освіти на 2001 – 2006 рр.; Стратегія розвитку освіти на 2007 – 2013 рр.; Стратегія розвитку Польщі до 2020 р.; Державна стратегія для молоді на 2003 – 2012 рр.; Національний план розвитку на 2007 – 2013 рр., а також документи, опрацьовані Комітетом Прогнозування «Польща 2000 Плюс» при Президії Польської академії наук.

У книзі, що рецензується, «засигналізовано» ті проблеми, котрі з'явилися після 1999 р. У семи розділах системно схарактеризовано основні теоретичні та практичні проблеми функціонування системи освіти.

Перший розділ «Засади процесу реформування системи освіти» розпочинається методологічними роздумами кс. професора М. Новака (M. Nowak) щодо сучасних педагогічних концепцій, їх систематизації, а також характеристики сучасного клімату мислення і філософської рефлексії. Вчений об'єктивно характеризує основні педагогічні напрями, зокрема: традиційну школу; нові школи і нове виховання; навчання і співкероване і співкерування; техноцентризм; освіту персоналістичну та її значення для діяльності школи. Антропологічні засади системи освіти аналізує Я. Ситнік-Четвертинські (J. Sytnik-Czetwertyński. Діалог антропології, етики та освіти – яка його перспектива?) Вчений зазначає, що «для класичної антропології перспективним є спрямування для добра громадськості. Нею є етика холістична,

згідно з якою добро розглядається як добро для всіх. У сучасній антропології надається перевага перспективі індивіда. Її суттю є, так би мовити, етика атолістична, де добром є те, що є добрим для мене. І тільки для мене» (с. 39 книги, що рецензується; переклад наш).

На підставі здійсненого міждисциплінарного аналізу автор робить такий висновок: «Сучасна освіта дивиться на світ з перспективи індивідуума (*jednosfki*). Шукає розв'язань максимально стислих і точних, зорієнтованих на конкретну людину. Нормою такого підходу є засади точних наук. Однак у тому світі немає місця моральній оцінці» (с. 39). Завершуючи свій філософсько-педагогічний аналіз, Я. Ситнік-Четвертинський зазначає: «Такі поняття як мужність чи справедливість переважно використовуються у спортивних змаганнях. Панує культ раціональності, ефективності і неемоційності. Сучасне шкільництво серед багатьох етичних положень обрало *Homo someti* (людина тілесна) і *Homo ludens* (людина, яка безперестанно бавиться, є розважальною, метою її життя є неперервна забава)» (с. 47-48).

Важливі аспекти, пов'язані з процесом реформування системи освіти, розкриваються також у статтях Е. Трафялек (E. Trafialek), В. Урбана (W. Urban), С. Маєвські (S. Majewski).

«Завдання і пріоритети освітньої політики» – цьому присвячено другий розділ. Статті трьох відомих польських учених А. Богая (A. Bogaj), В. Рабчука (W. Rabczuk) та М. Шиманського (M. Szumański). Аналізуючи найважливіші пріоритети і завдання освітньої політики в контексті сучасних викликів і вимог Європейського Союзу, ці вчені привертають увагу до актуальних питань, зокрема: орієнтації економіки на глобальний ринок, стандартизації різних правил і процедур, уніфікації виробів і послуг, стандартизації різних напрямів освіти, зміни людської праці і професійних кар'єр, конкуренції на ринку праці.

Проблемам підвищення якості діяльності загальноосвітньої школи присвячено третій розділ. Десять авторів, серед них – М. Карвовська-Стручик (M. Karwowska-Struczyk), М. Богай (M. Bogaj), Є. Куніковські (J. Kunikowski), Р. Каліновські (R. Kalinowski) обґрунтовують важливі висновки і пропозиції щодо визначення шляхів розв'язання нагальних завдань. На нашу думку, цінними є ідеї, викладені М. Белецькою (M. Bielecka) у статті



«Мистецька освіта – проблеми і дилемати перемін». Аналізуючи вплив змін у мистецтві на підготовку фахівців, автор наголошує на важливості зв'язків науки і мистецтва, а також звертається до «нової ортодоксії», що зумовлена стрімким поширенням інформаційно-телекомунікаційних технологій (нових медіа, мультимедіа, інтермедіа, мульти- і інтермедіальності). Поряд із цим з'явилися медіа живописні, різьбярські і рисункові. М. Белецька переконана в потребі підтримання елементів традиції в цій справі. Головна з них – навчання у майстра («*u boku mistrza*»). Не можна не погодитися з її висновком: «Видається, що саме тепер, коли в Польщі, як і в інших країнах Європи, спостерігаємо помітний регрес, що зумовлюється культом знання в шкільній системі в умовах культурних змін і аксіологічного хаосу, існує особлива потреба у вчителів, які мають відповідні здібності та компетенції, щоб у місію формування людини вплести не використані до цього часу можливості мистецтва» (с. 182). На нашу думку, це стосується й українського шкільництва.

Заслуговує також на увагу зміст четвертого розділу, присвяченого проблемам ринку праці та напрямам змін у професійній освіті. Відомі польські дослідники проблем педагогіки праці звертаються до найгостріших проблем сьогодення: С.М. Квятковський (S.M. Kwiatkowski) прогнозує майбутнє професійної освіти в Польщі; Х. Беднарчик (H. Bednarczyk) аналізує окремі проблеми стандартизації неперервної професійної освіти; Ф. Шльосек (F. Szlosek) теоретично обґрунтовує професійне навчання в соціоекономічній моделі розвитку людини; М. Кравчик-Бліхарська (M. Krawczuk-Blicharska) привертає увагу читача до професійного порадиництва і дорадства (*poradnictwo i doradstwo*) у світлі потреб ринку праці; С. Сцісловіч (S. Scisłowicz) висвітлює результати своїх наукових пошуків із проблем освіти дорослих у контексті неперервності та змін.

Науково обґрунтовану палітру суперечностей у сучасній педагогічній освіті представлено в п'ятому розділі. У полемічному ключі викладають свої роздуми Р. Півоварські (R. Piwowarski): якими є вчителі – перспектива міжнародна; В. Дружка (W. Dróżka) – напрями змін у підготовці вчителів відповідно до освітніх потреб Європейського Союзу; І. Пуфаль-Струзік (I. Pufal-Struzik) – вчитель і креативний учень у школі – діалог чи монолог; І. Мацеєвська

(I. Maciejewska) – сенс формування цінностей у свідомості студентів вищих навчальних закладів педагогічного профілю.

У шостому розділі висвітлено проблеми родини і школи. Родина як суб'єкт сучасної освіти (к. М. Русецькі – M. Rusiecki); виховні проблеми та можливості їх розв'язання; роль шкільного навчання у формуванні родинної свідомості учнів як майбутніх батьків (Г. Цудак – H. Cudak) – усі ці надзвичайно актуальні проблеми сьогодення проаналізовано на основі поєднання любові до людини, духовності й віри в родину, її високу місію у вихованні майбутніх батьків, громадян своєї Вітчизни.

Книга завершується розділами, в яких діляться з читачами тривогами і поглядами на майбутнє дослідники проблем кібернетичного простору і загроз сучасної молоді. Справляє позитивне враження те, як наукова школа професора Й. Беднарека (J. Bednarek) цілісно презентує результати своїх досліджень. Небезпека віртуального світу (Й. Беднарек); узалежнення молоді від комп'ютерних ігор (А. Андрієвська – A. Andrzejewska); соціальні патології в мережі, загрози наркотиків і токсичних речовин (А. Адамчик – A. Adamczyk); людина в контексті роботів майбутнього (С. Кочи – S. Koczy) – наукові положення, обґрунтовані цими авторами, мимоволі спонукають нас до питання: «Яким буде в майбутньому виховання і навчання молодого покоління, якщо вже сьогодні віртуальний світ стає другим середовищем формування життєвої позиції без будь-яких вартостей, раціональних цілей і засад діяльності?» (Й. Беднарек).

Після того, як ми перегорнули останню сторінку цього фундаментального видання, у нас виникло бажання знову і знову прочитати й осмислити викладені в ньому положення і застереження, а також рекомендації польських науковців. Адже усе це безпосередньо стосується й української освіти, її безкінечного реформування під гаслами модернізації, які не завжди враховують особливості соціально-культурного й етнонаціонального розвитку нашої держави, її стратегічні інтереси.

Від українських науковців-педагогів висловлюю сердечну вдячність професору, доктору наук хабілітованому за цінний задум створення такої колективної праці й креативну, соціально відповідальну його реалізацію.

*Нелля Ничкало*

## **ІНФОРМАЦІЯ ПРО НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ Й МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАХОДИ**

### **ДИВОСВІТ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ**

**II МІЖНАРОДНА НАУКОВО-ПРАКТИЧНА КОНФЕРЕНЦІЯ  
«ПРОФЕСІЙНО-МИСТЕЦЬКА ШКОЛА  
У СИСТЕМІ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ»**

*(с. Мала Білозерка Запорізької області, 3-5 жовтня 2012 р.).*



У світлі трансформаційних процесів, які відбуваються в сучасній українській освіті, неодмінною умовою підготовки конкурентоспроможної, творчої особистості є синтез традиційних педагогічних умов навчання та виховання молодого покоління з фундаментальним досвідом освітньої практики. Саме така спрямованість навчально-виховного процесу реалізується в Малобілозерській обласній естетичній гімназії-інтернаті «Дивосвіт» Запорізької обласної ради з 1997 р. Знаково, що саме з ініціативи педагогічного колективу цього унікального навчального закладу та науковців Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України 3-5 жовтня 2012 р. вже вдруге була організована Міжнародна науково-практична конференція «Професійно-мистецька школа у системі національної освіти».

Тривалий час Малобілозерська естетична гімназія-інтернат «Дивосвіт» є експериментальним майданчиком відділу педагогічної етики та естетики з проблеми «Професійна підготовка майбутніх фахівців з виготовлення керамічних виробів у гімназії естетичного профілю» (науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор О. Отич). Директор навчального закладу, відмінник освіти України, заслужений працівник освіти України Я. Овсієнко глибоко переконана в тому, що діти повинні мати можливість творчо розвиватися змалечку, професійно зростати з учнівської партії, а тому, на її думку, «метою започаткування в гімназії професійного навчання є не лише оволодіння учнями професією кераміста, а й відродження художньо-стильових традицій малобілозерського керамічного виробництва та створення на його основі інноваційної технології творчого розвитку учнівської молоді». Унікальною особливістю Малобілозерської гімназії-інтернату «Дивосвіт» є її інтеграція з професійним навчанням за спеціальністю «Виробник художніх виробів із кераміки», що зумовлено особливостями культурного розвитку регіону в 1950 – 1960-х рр.

Співпраця з Національними спілками майстрів народного мистецтва і художників України; діяльність у рамках міжнародного Проекту асоційованих шкіл ЮНЕСКО за напрямом «Соціокультурні зв'язки»; співробітництво з зарубіжними гімназіями, зокрема польськими; активна участь у виставках «Сучасна освіта в Україні», «Інноватика в освіті України», «Сучасні навчальні заклади», керамологічних симпозіумах, фестивалях, мистецьких конкурсах; організація та проведення міжнародних мистецьких пленерів, всеукраїнського дитячого фестивалю «Білозерські самоцвіти», щорічної Малобілозерської ярмарки – такою різносторонньою є педагогічна, наукова, виховна діяльність гімназії, що власне і стало передумовою організації Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої проблемам професійно-мистецької школи в системі національної освіти. Учасники конференції – українські науковці, педагоги-практики навчальних закладів різних рівнів, іноземні викладачі та учені – мали незабутню можливість долучитись до результатів творчої думки когорти талановитих педагогів гімназії.

Диференційованою була проблематика виступів відомих педагогів-практиків, науковців педагогічної громадськості України та зарубіжжя: питання мистецького компоненту у змісті професійної освіти (О. Отич), тенденції та напрями розвитку етнодизайну в Україні (Є. Антонович), специфіка мистецтва фольклорного слова (О. Семенов), розвиток педагогічної майстерності вчителя мистецьких дисциплін (О. Лавріненко), професійна мобільність як умова кар'єрного зростання майбутнього педагога-музиканта (А. Растригіна), інноваційні технології розвитку художньо-естетичного світогляду викладачів мистецьких дисциплін (С. Соломаха), розвиток креативності особистості вчителя образотворчого мистецтва (С. Коновець), досвід організації фестивалю культури як засобу патріотичного виховання молоді (Є. Сек, Польща) та ін.

Загалом обговорення актуальних проблем професійно-мистецької школи відбувалось за кількома напрямими: мистецтво у змісті професійної освіти; теоретичні та методичні основи розвитку мистецької освіти в Україні; актуальні проблеми допрофесійної і професійної підготовки майбутніх майстрів у спеціалізованих навчальних закладах художньо-естетичного профілю; естетичні та етичні засади педагогічної дії викладачів мистецьких дисциплін.

За результатами проведення конференції важливо відзначити, що спільна праця науковців-теоретиків і педагогів-практиків стала надійним підґрунтям для плідних науково-творчих пошуків, а висловлені міркування та дискусії – поштовхом для нових починань у науково-педагогічній діяльності. Незмінною залишається мета – створення «дивосвіту» позитивних емоцій, естетично зорієнтованого навчального середовища, розвиток волі до професійного зростання особистості учня, де унікальним залишається сприйняття дійсності крізь призму етнічних мистецьких традицій, культурного досвіду народу.

*Мирослава Вовк*

## **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ**

**Андрейко Оксана Іванівна** – доцент кафедри скрипки Львівської національної музичної академії імені М.В. Лисенка, докторант Інституту мистецтв національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, доктор філософії музики

**Власова Олена Іванівна** – доктор психологічних наук, професор, завідувачка кафедри психології розвитку Київського національного університету імені Тараса Шевченка

**Вовк Мирослава Петрівна** – кандидат філологічних наук, докторант відділу педагогічної естетики та етики Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

**Гузій Наталія Василівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічної творчості Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

**Довгань Оксана Зіновіївна** – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри музикознавства, методики музичного виховання та вокально-хорових дисциплін Інституту мистецтв Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

**Ева Сек** – доцент факультету наук міжміського Товариства Папи Римського Іоанна Павла II Люблінського католицького університету в Стальовій Волі, співробітник Департаменту освіти і пастирського богослов'я в Інституті педагогіки (м. Стальова Воля, Польща)

**Захарищева Марина Олексіївна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри педагогіки ДОЗ ВПО «Глазівський державний педагогічний інститут імені В.Г. Короленка»

**Коновець Світлана Володимирівна** – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу педагогічної естетики та етики Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, учитель-методист із фаху «Образотворче мистецтво»

**Ничкало Нелля Григорівна** – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, академік-секретар Відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України

**Овсієнко Яніна Миколаївна** – директор Малобілозерської естетичної гімназії-інтернату «Дивосвіт» Запорізької обласної ради, вчитель-методист, відмінник освіти України, заслужений працівник освіти України

**Павленко Наталія Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музики, проректор із виховної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

**Сєдих Кіра Валеріївна** – доктор психологічних наук, професор, завідувачка кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

**Соломаха Світлана Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу педагогічної естетики та етики Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

**Сорока Ольга Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

**Усатенко Галина Олегівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри історії української літератури Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

**Усатенко Тамара Пилипівна** – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу виховних систем у педагогічній освіті Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

**Філіпчук Георгій Георгійович** – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України

**Хохліна Олена Петрівна** – доктор психологічних наук, професор кафедри психології навчально-наукового інституту права і психології Національної академії внутрішніх справ

**Черкасов Володимир Федорович** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

**Яланська Світлана Павлівна** – доктор психологічних наук, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

**Адреса редакції:**

04060, м. Київ, вул. Максима Берлінського, 9,  
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України,  
відділ педагогічної естетики та етики

***e-mail:*** [vpce2011@ukr.net](mailto:vpce2011@ukr.net)

***Довідки за телефонами:***

*(098) 277-58-36 (Котирло Тамара Володимирівна)*

*(067) 258-02-96 (Вовк Мирослава Петрівна)*

*Редакційна колегія зберігає за собою право на редагування і скорочення статей. Думки авторів не завжди збігаються з точкою зору редакції.*

*Автори несуть повну відповідальність за опублікований матеріал (за достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей).*



*Наукове видання*

**ЕСТЕТИКА І ЕТИКА  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ**

Збірник  
наукових праць

*Випуск 4*

Головний редактор – *І. А. Зязюн*

Науковий редактор – *О. М. Отич*

Літературний редактор – *М. П. Вовк*

Літературний редактор іноземних текстів – *О. К. Палеха*

Відповідальний секретар – *О. О. Лобач*

Коректор – *Т.В. Котирло*

Художньо-технічний редактор – *О. М. Болюх*

Комп'ютерна верстка і дизайн – *Н. І. Дячук, О. М. Нарижна*

Здано до друку 11.03.2013р.  
Формат 60x84/16. Гарнітура Times New Roman  
Папір офсетний. Друк офсетний  
Ум.-друк. арк. 12. Обл.-вид. арк. 11.  
Наклад 100 прим. Зам. № 7.

Віддруковано в ПНПУ імені В. Г. Короленка  
вул. Остроградського, 2, Полтава, 36003

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 3817 від 01.07.2010 р.